

A escola nas diferenças*

The school within differences

Luciana Pacheco Marques

Doutora em Educação; Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF; Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – UFJF.
Juiz de Fora, MG – Brasil.
luciana.marques@ufjf.edu.br

Resumo

No texto nos propusemos a problematizar a produção de mesmidades pela escola, pensando a educação como possibilidade de conviver nas diferenças, como “tempo-espaço” de não-conformismo, de não-tolerância, como criação de outra pedagogia. Apontamos a geração das desigualdades pelas políticas de ação afirmativa, propondo uma política das diferenças. Apresentamos um espaço de negociação entre a educação intercultural e a inclusiva como possibilidade para o diálogo entre as diferenças, e uma perspectiva curricular para as diferenças, propondo um “currículo encarnado”, que traga a vida de volta para a escola, uma vida decente. Propomos a ruptura com a visão de escola que apenas reproduz uma dada cultura e formas de organização hegemônicas e a reflexão sobre a complexidade das relações estabelecidas neste “tempo-espaço”, para que se permita a “comunhão” nas diferenças.

Palavras-chave: Currículo. Diferenças. Escola.

Abstract

In this text we problematize the production of sameness by school, by thinking of Education as the possibility to deal with differences, as a non-conformist, non-tolerant ‘time-space’, as the creation of an another Pedagogy. We highlight the production of inequalities by affirmative action policies and propose a policy of differences. We present a negotiation space between intercultural education and inclusive education as a possibility for a dialogue within differences; and a curricular perspective for differences, by proposing an ‘incarnated curriculum’ that brings life back to school – a decent life. We propose breaking away from the view of a school that only reproduces a certain culture and forms of hegemonic organization and the reflection on the complexities of those relations as established in this ‘time-space’ so that we can achieve a communion of differences.

Key words: Curriculum. Differences. School.

Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2000, p. 70-71).

A constituição histórica da escola se deu sob a “máscara” do igual, do natural, produzindo mesmidades homogêneas, restringindo o “outro” para longe de seu território, já que “[...] duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar [...]” (SKLIAR, 2002, p. 210). Ao falarmos em diferenças, somos todos “outros”, somos possibilidades, o plural, o múltiplo. Na Atualidade¹, já não cabem padrões, determinismos, reversibilidades, ordem, necessidades, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2000) no texto da epígrafe, ou, como diz Skliar (2002), a mesmidade é uma impossibilidade.

Com os movimentos sociais de luta por um espaço de valorização de certos grupos raciais, religiosos e culturais, já não basta à escola o discurso ideológico de aceitação das diferenças, mas há a necessidade de reinvenção de seus “tempo-espacos”² para incluir esses grupos em seu universo, com suas contribuições e olhares, sendo este um desafio contemporâneo apresentado à escola (CANDAUI, 2000), constituindo-se outra política, outro currículo.

Dessas lutas constantes dos grupos excluídos pela igualdade de oportunidades derivaram as chamadas “políticas de ação afirmativa”. cremos que tais políticas não resolvem, como propõem, a questão das desigualdades e que, ao contrário, encobrem o problema, na medida em que, de acordo com Carone (1998, p. 179), podem ser utilizadas estrategicamente para “[...] diminuição dos focos de tensão social [...]”. Assumimos a perspectiva posta por Geraldini (2003) de que “[...] diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas: *desigualdades são recusas de partilha* [...]” (p. 50, grifo do autor). No contexto das políticas afirmativas, as diferenças aparecem como reforço à situação de desigualdade, e não como grupos e indivíduos partilhando a condição de humanidade que os iguala, o que acaba por apenas dar visibilidade àqueles e àquelas que têm sido excluídos e excluídas por suas diferenças.

Na escola, o currículo vem praticando o mesmo processo de geração de desigualdades. Vivenciamos nas escolas o que nomeamos “currículo desencarnado”, porque se constitui por uma cultura escolar didatizada, com um conjunto de conteúdos selecionados, rotinizados, transmitidos nas salas de aula, padronizando os sujeitos, gerando os “outros”, destituindo a escola da vida. Mudam-se os contextos sociais, a cultura social e permanecem os conhecimentos sistematizados e padronizados apresentados a alunos e alunas (CANDAUI, 2000).

A caracterização da crise do paradigma dominante da ciência traz consigo o perfil do paradigma emergente. Boaventura de Sousa Santos (2000) propõe o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, dizendo que a natureza da revolução científica que atravessamos hoje é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI: trata-se de uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência. O paradigma a emergir dela não pode ser apenas científico, o paradigma de um conhecimento prudente; tem de ser também social, o paradigma de uma vida decente. Como pressupostos desse outro paradigma, temos a validação dos conhecimentos gerados com base na capacidade argumentativa das comunidades interpretativas; o diálogo entre os conhecimentos; a nova relação entre a ciência e a arte; os sentimentos e paixões como forças mobilizadoras da transformação social; a subjetividade multidimensional; o equacionamento entre as racionalidades cognitivo-instrumental, estético-expressiva e moral-prática. (SANTOS, 2000)

Confrontando a política e o currículo escolar homogeneizantes e excludentes, temos, embasados neste paradigma emergente, a Educação como possibilidade de conviver nas diferenças, como “tempoespaço” de não conformismo, de não tolerância, como criação de uma outra Pedagogia. É a “Pedagogia de um outro tempo”, como propõe Skliar (2002), que não se preocupa mais em como seria a escola “se o outro não estivesse aqui”. Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores e todas as professoras fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática. É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza.

Precisamos romper com a visão de escola que apenas reproduz dada cultura e formas de organização hegemônicas e refletir sobre a complexidade das relações estabelecidas neste “tempoespaço”, criando um campo fértil para a “comunhão” nas diferenças. Todos temos o mesmo valor existencial e devemos compartilhar

dos mesmos “temposespaços”. Viver sem barreiras é mais do que se falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta pelos normais e pelos ditos diferentes; é conviver nas diferenças, uma vez que todos somos como somos e ponto.

A “comunhão” nas diferenças é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Sermos diferentes não significa mais, com os homens e mulheres em comunhão, ser oposto do normal, mas apenas sermos diferentes. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003). Isso feito, estaremos de fato nos deslocando do lugar imutável da mesmidade para outro lugar: o da “comunhão” nas diferenças. Nós somos “outros”, somos uma realidade. Não podemos mais cruzar os braços e culpar alunos e alunas pela nossa desumanidade, temos que buscar caminhos para que possamos não só nos colocar na escola, nem apenas nos instruímos, mas também nos educar.

Candau (s.d., n.p.) contribui conosco dizendo que o multiculturalismo é um dado da realidade, podendo haver várias maneiras de lidar com esse aspecto, entre elas, a perspectiva intercultural. O interculturalismo “[...] se contrapõe à guetificação e quer botar a ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades”. Fleuri e Souza (2003, p. 73) afirmam que:

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos.

Concordamos com esses autores quando propõem “[...] ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diferentes [...]” (op.cit., p. 70). Eles avaliam que a questão envolve o pertencimento a diferentes grupos que se identificam de acordo com as gerações, a classe econômica, a etnia e a pertença regional, as condições físicas e mentais, entre outros. Estabelecemos, assim, um espaço de negociação entre

a educação inclusiva, que no Brasil se configurou como campo de luta pela convivência com as deficiências, e a educação intercultural, que vem responder às exclusões principalmente dos negros e índios.

Autores como Fleuri (2003), Xavier e Canen (2008) também entendem que há possibilidade de um diálogo entre a educação inclusiva e a educação intercultural, podendo uma beneficiar e promover a outra, uma vez que ambas desafiam preconceitos e processos de exclusão de determinados grupos socioculturais, não negando os conflitos e apostando na relação negociada entre grupos. Tanto a perspectiva intercultural, quanto a inclusão, como princípio, se dirigem, no nosso entendimento, ao questionamento de todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; conseqüentemente, a educação que engloba as ideias inclusivas e interculturais pretende desenvolver um processo educacional que considere as diferenças, sendo a educação um direito humano básico.

A escola, nas perspectivas intercultural e inclusiva, passa a assumir a construção de seus processos educativos com base nas relações, num processo em que a interação e o diálogo produzem novos significados sobre os diferentes contextos culturais. Para Azibeiro (2003, p. 87), a perspectiva intercultural, e podemos dizer que também a inclusiva,

“[. . .] não apenas admite a existência de diferentes culturas, mas busca entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar [. . .].”

Surge, assim, a ideia de “hibridismo”, que pressupõe a interação entre diferentes culturas na qual se produzem novos valores numa fronteira que permite o diálogo, um “[. . .] *entrelugar*, em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados [. . .]” (op.cit., p. 93, grifo da autora). Nesse espaço de possibilidades, a educação se impõe como elemento articulador de encontros e confrontos entre diferentes culturas que, por meio dos significados produzidos, promove a interação entre as diversas maneiras de entender a realidade e produzir subjetividades.

A complexidade dos enunciados indica a necessidade do enfrentamento das relações dominantes de poder na escola, visando torná-la um lugar de encontro, de aproximação e de articulação das diferenças, a partir da incorporação das relações e da promoção do diálogo entre os padrões culturais existentes e suas múltiplas significações. Responder às diferenças com declarações de boa vontade, sem problematizá-las, pressupõe uma política pedagógica e curricular para a mesmidade. Temos que colocar no centro da criação de uma outra pedagogia uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar as diferenças, mas questioná-las. (SILVA, 2000)

Moreira (2001, p. 68) propõe uma ampla significação para o currículo escolar, que passa a ser entendido como “[...] todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar [...]”. É um currículo atravessado por múltiplos territórios, que são criados no cotidiano, o qual denominamos “currículo encarnado”, porque traz a vida de volta para a escola. Um currículo heterogêneo que fala por si só, composto de experiências singulares, formado de cruzamentos teóricos, estéticos, éticos, afetivos, emotivos, sociais e políticos.

Apontamos, já há algum tempo (MARQUES, 2006), algumas possibilidades para os elementos da prática escolar nessa perspectiva que defendemos: o planejamento se daria de forma participativa e coletiva, fortalecendo a interação entre escola, realidade social, teorias e práticas educacionais; os objetivos contemplariam a construção do conhecimento pelos alunos e alunas, o que sabem e o que precisam saber, levando em consideração sua realidade “socioantropológica”; na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cederia lugar ao trabalho coletivo; buscar-se-iam, coletivamente, alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras; os professores e as professoras assumir-se-iam como “intercessores” na construção do conhecimento, e não mais como meros transmissores de conteúdos estanques e desvinculados da realidade; os alunos e as alunas exercitariam o diálogo e a criatividade, atuando como coautores do processo educacional; a avaliação seria realizada em conjunto, levando em consideração o aluno e a aluna real (e não ideal), respeitando a bagagem cultural, a linguagem, as condições de aprendizagem e o ritmo próprio de cada um.

A escola nas diferenças se constituiria num “tempoespaço” de saberes que se cruzam, entrecruzam, conflitam, produzindo possibilidades outras de conhecimento de si mesmo e da vida, na busca por uma vida prazerosa e humana, ou, como diz Boaventura Santos (2000), uma vida decente.

Notas

- * O texto está escrito na primeira pessoa do plural para indicar que nós todos somos “outros” e constituímos a forma como a escola vive a experiência do encontro com nós “outros”.
- 1 Por Atualidade, entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram.
 - 2 A escrita junta das palavras busca aproximar termos dicotomizados pela ciência moderna.

Referências

- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e direitos humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/Multicutaralismo.html#>. Acesso em: 28 ago. 2003.
- _____. (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARONE, Iray. Igualdade *versus* diferença. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998, p. 171-182.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago, 2003.
- _____.; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética In: _____. (Org.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

_____; MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de (Org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 223-239.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 18, n.1, p. 65-81, set./out./nov./dez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 55-117.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pró-Posições*. Campinas, v. 19, n. 3, 2008, p. 225-242.

recebido em 31 jul. 2012 / aprovado em 29 ago. 2012

Para referenciar este texto:

MARQUES, L. P. A escola nas diferenças. *Dialogia*, São Paulo, n. 15, p. 41-48, 2012.