



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

**OS DISCURSOS SOBRE AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO:  
da negação à utopia freiriana da comunhão na escola**

LOS DISCURSOS SOBRE LAS DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN:  
de la negación a la utopía freiriana de la comunión en la escuela

THE DISCOURSES ON DIFFERENCES IN EDUCATION:  
from denial to the freirian utopia of communion in school

Luciana Pacheco Marques  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[luciana.marques65@gmail.com](mailto:luciana.marques65@gmail.com)

Luka de Carvalho Gusmão  
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[lukaqusmao87@yahoo.com.br](mailto:lukaqusmao87@yahoo.com.br)

Alan Willian de Jesus  
Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
[alan.faced@yahoo.com.br](mailto:alan.faced@yahoo.com.br)

**Resumo:** Na Atualidade, ganham cada vez mais corpo as reflexões críticas acerca dos múltiplos modos de exclusão na sociedade, bem como sobre os reais sentidos das políticas de inclusão em diversos espaços de convivência, entre eles o escolar. No presente ensaio, objetivamos dar nossa contribuição a essas reflexões, discutindo os sentidos atribuídos às diferenças humanas no âmbito educacional e ressignificando-os à luz do pensamento de Paulo Freire. Adotando a escrita ensaística, percorremos uma trajetória de pensamento na qual primeiramente destacamos a existência de três diferentes formações ideológicas que caracterizam as atitudes humanas diante das diferenças: a da negação, a da marcação e a da comunhão, sendo que cada uma delas implica num olhar sobre o processo pedagógico. Em seguida, depois de denunciar os discursos da negação e da marcação, desenvolvemos e advogamos em favor da perspectiva da comunhão com as diferenças apoiando-nos nas categorias freirianas de inconclusão, conscientização e diálogo. Por fim, concluímos que a comunhão com as diferenças a partir da leitura freiriana é uma utopia não só possível, como necessária para a concretização de uma educação efetivamente inclusiva.

**Palavras-chave:** Diferenças. Paulo Freire. Comunhão.



**Resumen:** En la Actualidad, están cobrando mayor sustancia las reflexiones críticas sobre los múltiples modos de exclusión en la sociedad, así como sobre los significados reales de las políticas de inclusión en diversos espacios de convivencia, entre ellos la escuela. En este ensayo pretendemos dar nuestro aporte a estas reflexiones, discutiendo los significados atribuidos a las diferencias humanas en el ámbito educativo y reinterpretándolos a la luz del pensamiento de Paulo Freire. Adoptando la redacción de ensayos, seguimos una trayectoria de pensamiento en la que primero destacamos la existencia de tres formaciones ideológicas distintas que caracterizan las actitudes humanas hacia las diferencias: la de negación, la de marcación y la de comunión, cada una de las cuales implica una mirada sobre lo processo pedagógico. A continuación, tras denunciar los discursos de negación y marcación, desarrollamos y defendemos la perspectiva de la comunión con las diferencias, basada en las categorías freirianas de inconclusión, conciencia y diálogo. Finalmente, concluimos que la comunión con las diferencias desde la lectura freiriana es una utopía no sólo posible, sino necesaria para la realización de una educación efectivamente inclusiva.

**Palabras clave:** Diferencias. Paulo Freire. Comunión.

**Abstract:** Nowadays, critical reflections on the multiple modes of exclusion in society, as well as on the real meanings of inclusion policies in different spaces of coexistence, among them, the school, are gaining more substance. In this essay, we aim to give our contribution to these reflections, discussing the meanings attributed to human differences in the educational sphere and reinterpreting them in the light of Paulo Freire's thought. Adopting essay writing, we followed a trajectory of thought in which we first highlighted the existence of three different ideological formations that characterize human attitudes towards differences: that of denial, that of marking and that of communion, each of which implies a look about the pedagogical process. Then, after denouncing the discourses of denial and marking, we develop and advocate for the perspective of communion with differences, based on the freirian categories of inconclusion, awareness and dialogue. Finally, we conclude that the communion with differences from the freirian reading is a utopia not only possible, but also necessary for the realization of an effectively inclusive education.

**Keywords:** Differences. Paulo Freire. Communion.

## **Introdução: sobre origens, intenções e estilos**

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar.

Esopo

Temos a sensação de que os ideais que nos constituem durante a vidaconhecimento<sup>1</sup> são possibilidades de não somente provocarem atravessamentos das circunstâncias do ambiente, mas também em nossa duração interna (BERGSON, 2005), tecendo uma experiência que nos faz deslocar e dar impulso ao inacabamento (FREIRE, 1997), que nos dá esperança de seguir em frente e sustentar as utopias (FREIRE, 2001a) mais perenes frente às dificuldades que vimos experienciando com as diferenças. Tais atravessamentos tramam realidades não-lineares, verdadeiros novos nos quais entram em tensão diferentes visões

---

<sup>1</sup> A junção de termos que usualmente estão separados denota o esforço para superar certas dicotomias estabelecidas pelo pensamento Moderno (ALVES; GARCIA, 2008). Usaremos tal junção em alguns momentos deste ensaio.



de mundo, ser humano e educação, convidando-nos a um esforço comparável ao do personagem mitológico Teseu, que precisou se guiar pelo fio condutor que lhe dera Ariadne para encontrar caminhos viáveis em meio ao intricado labirinto construído por Dédalo.

Em cada fase da história humana, somos provocados a mergulhar em rios de temporalidades complexas adotando a postura de sujeitos que, embora herdeiros de constructos culturais que formam modos datados de pensar e sentir, têm ao alcance das mãos a possibilidade de operar deslocamentos paradigmáticos significativos. Um dos deslocamentos mais desafiadores que estamos vivendo na Atualidade<sup>2</sup> diz respeito à transição do paradigma do Universal para o do Múltiplo (MARQUES; MARQUES, 2003). Com efeito, uma das características marcantes do período histórico da Modernidade foi a instauração de concepções universais de mundo, sociedade e ser humano. Com base em tais universais, o pensamento Moderno criou uma série de mecanismos que promoveram a identificação e a segregação de indivíduos e grupos considerados desviantes. Sendo a escola uma das instituições com raízes na Modernidade, é possível perceber nela, ainda hoje, diversos dispositivos de exclusão decorrentes do paradigma do Universal. Na Atualidade, o horizonte ético que nos interpela é o da superação das lógicas de exclusão que herdamos da Modernidade em favor da construção do paradigma do Múltiplo, isto é, do princípio segundo o qual a multiplicidade dos modos de sentir, pensar e agir do ser humano são constituintes da vida em sociedade.

No vórtice histórico em que nos encontramos é possível perceber que as reflexões críticas acerca dos múltiplos modos de exclusão que herdamos da Modernidade, bem como sobre os reais sentidos das políticas de inclusão promovidas na Atualidade, ganham cada vez mais corpo. No presente ensaio, nosso objetivo é oferecer nossa contribuição a essas reflexões, discutindo os sentidos atribuídos às diferenças humanas no âmbito educacional e ressignificando-os à luz do pensamento de Paulo Freire.

Ao adotarmos uma escrita ensaística temos em vista alguns pressupostos metodológicos que devemos esclarecer. Recorrendo às elucidações de Paviani (2009), lembramos que o gênero textual ensaio é de uso corrente no pensamento filosófico-científico desde o início da Modernidade. De fato, ainda no período Moderno autores como Michel de Montaigne, David Hume e John Locke escreveram suas principais teses no formato ensaístico. Mais contemporaneamente, pensadores como Henri Bergson, Walter Benjamin e Theodor Adorno expuseram os resultados de suas observações, reflexões e pesquisas também em

---

<sup>2</sup> Por Atualidade entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos foram legadas pela Modernidade.



forma de ensaio. Advogando em favor da legitimidade acadêmica do gênero textual em questão, Larrosa (2003) aponta que a tradição de escrita ensaística revela um tipo de produção de conhecimento que se sente mais livre para alinhar os estudos e experiências realizados pelos seus autores, sem que, para isso, recorra necessariamente a concepções metodológicas cujos procedimentos estejam previamente determinados pela cultura científica. Em concordância com Paviani (2009) e Rippon (2018), destacamos que não obstante a maior liberdade de construção de reflexões, a escrita ensaística não é anárquica. Pelo contrário, ela possui uma lógica e uma ordenação interna, uma estrutura de pensamento que a engendra. Tal lógica, dizem ainda Paviani (2009) e Rippon (2018), mesmo sendo tributária das leituras, reflexões e estudos aos quais os autores do ensaio se filiam subjetivamente, consiste em sustentar uma tese central em torno da qual gravitam argumentos erigidos com o fim de dar-lhe sustentação.

No presente ensaio, nossa tese possui dois aspectos essenciais. O primeiro é o de que a superação das lógicas de exclusão que ainda hoje estão presentes em nossas escolas depende de esforços que, por um lado, nos levem ao afastamento crítico de qualquer forma de negação das diferenças humanas, e, por outro, nos lancem na construção de formas de convivência e aprendizagem nas quais essas mesmas diferenças sejam consideradas como vitais e, portanto, indispensáveis. O segundo aspecto que procuraremos defender é o de que o pensamento de Paulo Freire fornece à educação contemporânea os traços cruciais de uma práxis pedagógica na qual a multiplicidade humana é um elemento fundante.

Para desenvolver e sustentar tais ideias, organizaremos nossos argumentos da seguinte maneira. Inicialmente discutiremos a existência de duas formações discursivas acerca das diferenças humanas que vimos percebendo no decorrer de nossa trajetória como professores e pesquisadores do campo educacional: a da negação e a da marcação. A primeira formação discursiva é tipicamente Moderna e constitui a já mencionada herança de nossa sociedade; a segunda revela um esforço de superação da primeira, mas que, todavia, conserva – ainda que implicitamente – a polarização entre normalidade e anormalidade erigida por ela. Em seguida, refletiremos sobre a emergência de uma terceira formação discursiva que visa efetivamente romper com qualquer forma de classificação e dicotomização das diferenças: a da comunhão. Sendo tal formação aquela que somos convidados a construir na Atualidade, advogaremos que Paulo Freire é uma referência fundamental para isso. Para discutir as contribuições de Freire na direção que apontamos, recuperaremos três categorias que são centrais em toda sua trajetória como filósofo da educação: as de inconclusão, conscientização e diálogo. O patrono da educação brasileira deixa claro tanto em seus textos



quanto em suas vivências a comunhão com as diferenças, gesto discursivo presente em toda a sua obra. Será que todos nós fizemos esse movimento em nossos discursos? Na complexidade que é a escola e a vida, ainda convivemos também com outros discursos: o da negação e da marcação das diferenças. Quantos de nós problematizamos as verdades que nos são colocadas acerca do outro considerado como o diferente? Quantos nos permitimos sair do lugar do especialista que diagnostica e define o tratamento do outro diferente? Quantos olhamos com amorosidade freiriana a comunhão com os outros? Reconhecendo a complexidade que envolve o período de transição paradigmática que vivemos na Atualidade, concluiremos nossas reflexões defendendo que a comunhão com as diferenças na perspectiva freiriana é para nós uma utopia não só possível, mas sobretudo necessária. Assumindo que uma sociedade mais humana pode ser construída, que uma escola mais acolhedora pode nascer dos discursos e ações que colocamos em movimento no seu cotidiano, apontamos que a comunhão com as diferenças é um inédito-viável: uma realidade ainda não vivenciada, mas que pode germinar e crescer a partir do diálogo com concepções e práticas freirianas.

### **Denunciando sentidos excludentes dados às diferenças: os discursos da negação e da marcação**

Não pretendendo chegar a nenhum discurso universalizante nem alcançar uma verdade presente nos discursos, problematizamos em alguns textos as concepções das diferenças (MARQUES, 2007; 2008; 2010a; 2010b; 2012a; 2012b), pensando nas possibilidades das experiências no/do cotidiano escolar movimentarem os discursos de negação e marcação gerados nas relações com as diferenças em direção à comunhão na escola e na vida.

A escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças sempre coexistiram, nem sempre reconheceu sua existência ou a considerou na sua complexidade, experienciando a negação das diferenças. Durante muito tempo, negou-se a existência das diferenças no processo pedagógico. As diferenças eram percebidas como desvio, tendo como referencial a dicotomia normalidade versus anormalidade, demarcando a existência de fronteiras entre aqueles que aparentemente se encontravam dentro da média e os que supostamente estavam fora desta.

Identificada como uma das mais importantes marcas do pensamento Moderno, a caracterização das diferenças como anormalidade constitui, pois, a negação das mesmas



como uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro. O que está em jogo é a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade.

A negação refere-se ao fato de não se trabalhar explicitamente a questão das diferenças. O que se busca é a compreensão de um universal calcado em uma suposta essência da existência humana, no qual não são levadas em conta quaisquer características individuais e/ou grupais numa homogeneidade simplória e ideologicamente excludente. São os casos das filosofias e das pedagogias essencialistas, que falam de traços gerais e, por isso mesmo, de sentido único e universal.

Os nomeados como diferentes foram, assim, historicamente discriminados. Vítimas da rejeição e/ou da compaixão social, estiveram sempre à margem do convívio com os cidadãos considerados normais, sendo, inclusive, excluídos, em muitos dos casos, em ambientes restritivos, como são os casos de instituições tais quais asilos, escolas especiais, hospitais psiquiátricos etc. Cabia, também, à escola classificar e selecionar os sujeitos, isolando aqueles que pareciam fugir ao padrão construído socialmente.

Pratica-se, assim, de acordo com Skliar (2002), a pedagogia de sempre, que nega a existência do outro duas vezes, tanto por não o enunciar quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. Não há senão uma menção ou anúncio forçado e inevitável.

Observa-se, todavia, um deslocamento de sentido na direção da superação desse modelo excludente de sociedade por um novo modelo fundado no reconhecimento e no respeito às diferenças. Segundo Fonseca (1995),

Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem a reprodução e a preservação de uma sociedade [...] baseada na lógica da homogeneidade e em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados (p. 44).

Nesse contexto, situa-se o confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos nomeados como diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas na luta pelo reconhecimento das diferenças como condição existencial possível.

Tal formação ideológica tem seus pilares na organização e na ascensão dos movimentos sociais, cujas vozes procuram – ou pela denúncia das práticas discriminatórias ou pela reivindicação de igualdade social – dar visibilidade às diferenças e ocupar os espaços deixados pela ideologia dominante, fundadora do modelo social da exclusão, o que se dá tanto em relação ao espaço físico quanto em relação ao espaço discursivo.



Na *marcação* das diferenças, parte-se do princípio de que as diferenças são inerentes à vida; entretanto, trabalha-se ainda a partir de dicotomias do tipo normal *versus* anormal, superior *versus* inferior, capaz *versus* incapaz e assim por diante. A explicitação das diferenças, nesse caso, é ideologicamente utilizada para marcá-las, estratificando a existência, loteando a vida com a edificação de sólidas barreiras de identificação do outro como diferente e, conseqüentemente, necessitado de olhares e atendimentos especializados, que nada mais são do que o discurso dos iguais, isto é, dos considerados normais, lançando a diferença para alhures.

A classificação é uma marca da Modernidade, em que a identificação serve para diagnosticar, categorizar e finalmente segregar. Criou-se, nesse cenário, a figura dos especialistas, com o poder de definirem sobre a vida das pessoas, exercendo o controle sobre a mente e o corpo de cada sujeito considerado anormal.

Mascarando essa realidade, o discurso é o de identificar para dar condições de atendimentos especializados, cumprindo o objetivo de tratar igualmente a todos. Vive-se um paradoxo: a educação contribui, assim, para exacerbar a desigualdade. A própria luta pelo reconhecimento da igualdade de direitos já denota privilégios, tratando-se desigualmente diferentes grupos em situações educacionais. Como argumenta Silva (2000),

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estrita conexão com relações de poder (p.81).

Esse discurso evidencia, mais uma vez, a prática social do preconceito e da discriminação, pois, ao mesmo tempo em que alguns são supostamente aceitos, a estrutura social da segregação é mantida inabalável, e, pior, seu sentido é ainda mais reforçado. As instituições acabam sendo mantidas, pois há quem necessite delas.

Esta foi outra forma como a escola se relacionou com as diferenças: abrigando-as, mas enformando-as. Constituiu-se, assim, uma prática pedagógica de *marcação* das diferenças. As diferenças são percebidas como possíveis, mas só se admite a possibilidade de inserção de alguns considerados capazes.

Skliar (2005) denuncia que o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (p. 51). A escola não se pauta assim nas diferenças, ela considera os diferentes e não as diferenças. Pensando nos diferentes, nos estranhos, nos outros, a escola acaba por propiciar o processo de normalização de seus alunos e de suas alunas.



É, segundo Skliar (2002), a pedagogia que hospeda, que abriga, mas que não se importa com quem é o seu hóspede. Representa o nosso discurso acadêmico que tenta traduzir e representar o outro, na intenção ingênua de inseri-lo, no sentido de colocar dentro de uma mesmidade o outro, ainda como o diferente, e não como diverso.

É a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] Uma pedagogia que reúne, ao mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade em relação ao outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem (SKLIAR, 2002, p. 213-214, grifo do autor).

É a pedagogia do outro enquanto figura folclórica, enquanto data cívica, enquanto tema de celebração numa semana especial. É também a pedagogia da escola que hospeda a criança considerada diferente, ainda que com boa vontade e intenção de atender às suas necessidades da melhor forma, mas, ao mesmo tempo, a encara enquanto ser desviante da suposta mesmidade com a qual está habituada (SKLIAR, 2002). Esse modo de compreensão do outro promove uma lógica de inclusão que, no fim das contas, acaba por reforçar a própria exclusão. Inclui-se os considerados diferentes para que dentro do cotidiano seja mantida sua identificação e conseqüente separação. Uma suposta forma de acessibilidade que, na perspectiva de Veiga-Neto (2011) pretende fazer a inclusão daqueles que implicitamente ou explicitamente ainda se encontram sob o signo da anormalidade, mantendo, assim, a própria construção Moderna da normalidade como parâmetro desejável.

### **Anunciando novos sentidos para as diferenças: o discurso da comunhão em diálogo com o pensamento freiriano**

A Atualidade caracteriza-se pelo mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar a sua própria existência. Parece que a humanidade está chegando à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grilhões da segregação social, com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. A comunhão com as diferenças é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na multiplicidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas



apenas ser diferente. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou, ainda, como o único universal possível (MARQUES; MARQUES, 2003).

Vaz (1997), ao se referir à mudança de postura do pensamento da Atualidade em relação à polarização normalidade versus anormalidade, característica da Modernidade, diz:

Em nossa Atualidade, a tolerância às diferenças inter e intraculturais é a regra. O poder não mais se exerce pela produção de uma identidade como alteridade da alteridade, provocando dor ao obrigar o sujeito a se pensar na distância entre normal e anormal (p. 229).

Referimo-nos ao entendimento de que, para a existência, não há dados especificantes: o outro é o ponto final. Não se coloca o outro como o diferente, mas compreendemos que as diferenças são as formas concretas da existência, ou seja, formas possíveis e dignas de se estar no mundo.

Rompe-se assim com a dicotomia paradigmática do normal versus anormal, do capaz de ajudar versus o necessitado de ajuda etc. Todos, no caso, têm o mesmo valor existencial e, por isso mesmo, devem compartilhar dos mesmos espaçotempos, sem qualquer discriminação. Viver sem barreiras é, pois, mais do que se falar das diferenças; é se conviver e se falar das/nas diferenças, uma vez que todos somos como somos, isto é, todos somos seres integrantes da diversidade humana. Não devemos falar das diferenças como algo externo a nós, como se a sociedade fosse composta apenas pelos ditos diferentes.

Isso feito, estaremos de fato nos deslocando do lugar imutável da mesmidade para um outro lugar: o da comunhão.

Experimentamos a transição de um modo de se ver o ser humano, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens e as mulheres precisam construir novas identidades, ajustadas ao ritmo e às condições de transformação da Atualidade.

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a complexidade no/do cotidiano em sua diversidade, considerando, no entanto, as diferenças nas relações identitárias que constituem todos e todas.

Ao abordar a questão das diferenças em educação, Skliar (2005) considera que seria interessante não fazermos referência à distinção entre nós e eles nem estarmos inferindo nenhuma referência ou condição da aceitabilidade acerca do outro e dos outros. Nas suas palavras:



A diferença, sexual, de geração, de corpo, de raça, de gênero, de idade, de língua, de classe social, de etnia, de religiosidade, de comunidade etc., tudo o envolve, a todos nos implica e determina: tudo é diferença, todas são diferenças. E não há, desse modo, alguma coisa que não seja diferença, alguma coisa que possa deixar de ser diferença, alguma coisa que possa ser o contrário, o oposto das diferenças. Seria apropriado dizer que as diferenças podem ser muito melhor compreendidas como experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo, intraduzível e imprevisível no mundo. Em educação não se trata de melhor caracterizar o que é diversidade e quem a compõe, mas de melhor compreender como as diferenças nos constituem como humanos, como somos feitos de diferenças. E não acabar com elas, não para domesticar, senão para mantê-las em seu mais inquietante e perturbador mistério (SKLIAR, 2005, p. 59).

Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar as diferenças dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento; são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isso não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens e mulheres como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. As diferenças não devem, pois, constituir-se num critério de hierarquização da qualidade humana.

Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Nessa concepção, propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma multiplicidade. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão das diferenças.

É, segundo Skliar (2002), a pedagogia de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas, de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador no qual estamos mergulhados.

É a pedagogia 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 da maneira que se considera desejável, 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 (SKLIAR, 2002).

Paulo Freire (2006) faz uma crítica severa à educação que torna a aprendizagem um mero ato de depositar conhecimentos, tanto de quem nega o outro quanto de quem o marca. E revela, assim, nas articulações que fez entre a educação bancária, que assinala o papel do professor ou da professora como depositante do conhecimento e o do aluno ou da aluna como seu depósito, o papel da educação como instrumento de silenciamento e, por consequência, de exclusão.

Refletindo sobre essa educação bancária, Paulo Freire (2006) diz que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão (p. 66).

O modelo de educação bancária tende a silenciar os homens e as mulheres na tentativa de transformá-los em meros seres da adaptação, do ajustamento, tentando impedir o movimento de reflexão e ação dos sujeitos sobre a realidade. Assim, lhes é negada a possibilidade de exercerem o que Paulo Freire (1997) denomina de vocação ontológica de ser sujeito, de estar no mundo e com o mundo.

O que podemos refletir sobre as práticas escolares bancárias a partir da leitura da obra freiriana é que as mesmas nos possibilitam uma imersão numa visão compartimentalizada de mundo, tendo destaque o ser individual sobre o coletivo, a competição sobre a solidariedade, o eu sobre o nós.

Advoga Paulo Freire (2006) pela comunhão com as diferenças, pela educação libertadora ou problematizadora como contraponto à educação bancária, que rompe com o silenciamento, propondo o diálogo como instrumento que desafia o pensar; não podendo haver diálogo se não há humildade, solidariedade e respeito ao outro. Assim, questiona:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?



Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?  
Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (p. 93).

Podemos com Paulo Freire entender que o professor e a professora devem “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1997, p. 52). Complementa o autor: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37). Logo, o ato de educar deve superar a mera transmissão bancária dos conhecimentos que, em nome da necessidade de transmissão e aquisição do conhecimento técnico-científico e da rigorosidade metódica, eliminam os laços afetivos, interpessoais e dialógicos do processo educativo. As relações dialógicas devem ser consideradas como interações entre seres inacabados, dirimindo assim a ideia de acabamento de cada um e conseqüentemente de todos; são interações em curso que possibilitam a evolução de cada um e do todo.

Afirmamos com convicção, a partir dos sentidos presentes na proposta de Paulo Freire (1997), que os professores e professoras, alunos e alunas sempre estabelecem relações que são inconclusas, dado o inacabamento humano.

Nas palavras de Paulo Freire (1997):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (p. 64-65, grifo do autor).

Como nos aponta Marques (2006),

A inconclusão, a consciência do inacabamento, a busca de uma condição melhor é a principal característica do homem. Ele está em constante processo de transformação, de seu fazer-se homem. Em momento algum, Paulo Freire deixa de fora a condição humana de sujeito histórico.

O ser humano se faz sujeito histórico, capaz de se inserir na realidade histórica de forma crítica, atuando no e com o mundo, de forma a criar e recriar a sua existência cotidianamente. Assim, homens e mulheres se conscientizam quando estão no e com o mundo, quando se sabem responsáveis pela construção coletiva da história junto ao outro



(MARQUES, 2006).

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (FREIRE, 2001c, p.28).

A conscientização é concebida como um ato de conhecimento, compreensão do mundo real que cerca o ser humano, fazendo com que o mesmo adentre nas causas profundas dos acontecimentos da realidade social. Nossa espécie tende a se comprometer com a realidade, sinalizando o tipo de sociedade e de mundo que se acha implicada em construir. Desta forma, os oprimidos vão se engajando na transformação do mundo da opressão. A realidade, sendo transformada, passa a ser uma realidade dos sujeitos oprimidos e opressores em processo de permanente libertação (MARQUES, 2006).

Isso provoca uma ação através da qual:

[...] se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação, que acontecerá num primeiro momento por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos e num segundo momento pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (FREIRE, 2002, p. 41-42).

E é considerando essa dimensão que se rompe com a ideia da dicotomia entre o individual e o coletivo, possibilitando a conscientização. Colocam juntos em relação seus inacabamentos, criam uma relação, onde cotidianamente se recriam. Podemos entender assim que o sujeito silencia ou é silenciado nas inter-relações e é nelas que se pode romper o silêncio, ou seja, no diálogo que se estabelece no coletivo.

O diálogo assim se impõe como exigência existencial, como caminho pelo qual homens e mulheres ganham significação como seres humanos. Segundo Marques (2006, p. 227),

[...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. É mister que o pensar seja verdadeiro para que se tenha um diálogo também verdadeiro e crítico, objetivando superar, assim, a contradição que se instaura entre opressor-oprimido.

A esse respeito Paulo Freire (1997, p.132) adverte:

[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta se quer tem



tempo próprio pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, não silenciado, fala.

Acreditamos no diálogo, que Paulo Freire defende com muita propriedade, como uma estratégia de tornar as salas de aula espaços de conscientização dos professores e professoras, alunos e alunas; como instrumento para transformar as reuniões coletivas entre docentes em momentos que pressuponham a conscientização, onde possam ocorrer desconstruções e construções de saberes-fazeres escolares, evitando a repetição de tarefas apenas para se cumprir cargas horárias e planejamentos copiados de um ano para o outro. Sabemos já que metodologias que priorizam a transmissão de conteúdos cristalizados em uma grade curricular não correspondem ao ideal de educação libertadora e apenas reforçam conteúdos que mantêm a tradição do afastamento entre os professores e as professoras e os alunos e as alunas. Almejamos construir espaçostempos de trabalho pedagógico nos quais os professores e as professoras, alunos e alunas sejam levados a se questionar e a problematizar seus saberes-poderes-fazeres.

Reconhecemos ser necessário que professores e professoras, alunos e alunas sejam considerados sujeitos históricos, capazes de pensar a/na realidade escolar de forma crítica, atuando no/com o mundo, criando e recriando a sua existência, baseando-se nos seus cotidianos. Todos e todas na escola só iriam se conscientizar estando no/com o mundo, tomando para si a responsabilidade de participar e compartilhar com os outros. É nessa situação que pensamos ser possível construir o humano, a escola que atua no cotidiano da história, construindo junto um com o outro, de forma coletiva.

Se considerarmos a complexidade da vida e da escola, certamente nos entendendo inconclusos, inacabados, como pressupõe Paulo Freire (1997), nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar histórica e culturalmente construído do saber e do poder sobre o outro marcado pelo signo da anormalidade e nos abirmos para esta maravilha que é o encontro com o outro enquanto ser absolutamente singular (FERRE, 2001; LARROSA, 1998). Os supostos saberes especializados sobre o outro que se abriga sob o signo da anormalidade enquadram os indivíduos considerados como diferentes num conjunto de características típicas que o definiriam a priori. A rigor, no sentido que estamos postulando, a relação com as diferenças supõe também o encontro com o imprevisível, com a manifestação de sujeitos que em sua singularidade fogem a qualquer forma de enquadramento prévio.



O individualismo que impera nas relações estabelece uma guerra de todos contra todos, constituindo cada indivíduo uma ameaça para o grupo. Estabelecer uma coletividade implica em ver o colega professor ou professora, aluno ou aluna como é, sem lhe pedir que seja como nós.

O coletivo toma importância fundamental, instrumento essencial no/do cotidiano escolar, uma vez que conhecimentos são construídos na partilha, no diálogo entre os diferentes sujeitos e impregnados pela experiência de cada um. Esse processo gera, em última instância, a unidade do grupo, considerando as diferenças de cada um, a autonomia responsável de cada um nos processos vivenciados no interior do grupo.

A obra freiriana é, em essência, esta proposta de uma educação libertadora que capacite os sujeitos a superarem o binômio opressor-oprimido. Trata-se de uma proposta de mudança e de superação de leituras do mundo, do uso da palavra com o que se vai construindo um diálogo inovador que, por isso mesmo, não se faz do superior para o inferior, ou daquele que manda para aquele que deve obedecer. Trata-se de uma proposta desafiadora de construção de saberes novos e de gestos inovadores.

No seguinte trecho, Paulo Freire confirma de forma inequívoca seu discurso de comunhão com as diferenças:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1997, p. 136).

Advogamos que é na posição de professor e professora, aluno e aluna em gesto de se fazerem juntos, nas suas diferenças, por encontrarem-se no exercício de sua condição ontológica de ser humano, numa condição de dialogicidade, que se pode pensar o cotidiano na/da escola, na/da sociedade e na/da vida.

### **Considerações finais: fora do anúncio das diferenças não há diálogos inclusivos**

Inclusão como princípio se refere, ao nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; conseqüentemente, a educação inclusiva pretende desenvolver um processo educacional que contemple todas as diferenças. Com base na máxima freiriana “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam



em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 79), é que entendemos que “ninguém inclui ninguém; ninguém se inclui sozinho; a inclusão decorre da união de todos na luta por uma sociedade mais justa e mais solidária” (MARQUES; ROMUALDO, 2015, p. 278).

Estar na caminhada rumo a uma educação inclusiva constitui, pois, o primeiro e decisivo passo rumo ao olhar de transformação tão sonhado e tão necessário. Trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de viabilidade plena.

Não se trata de algo impossível, mas de uma proposta prática de superação dos aspectos opressores percebidos na realidade. Essa rebeldia é, para Paulo Freire, uma atitude necessária para a ruptura com as práticas discriminatórias e segregadoras utilizadas pelos opressores na manutenção do paradigma da exclusão. Diz ele:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho (FREIRE, 1997, p. 87-88).

Esse movimento de ruptura pode ser traduzido pelo inédito-viável, ou seja, algo inédito, ainda não claramente conhecido e vivido, mas sonhado e, portanto, passível de ser realizado (MARQUES, 2006).

Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (ANA MARIA FREIRE in PAULO FREIRE, 2001b, p. 206).

A utopia freiriana da comunhão na escola se concretiza num diálogo constante sobre as diferenças e as relações de opressão, na direção da conscientização e libertação de todos os seres humanos dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça (MARQUES, 2006).

Pensar, pois, uma educação libertadora - inclusiva - é pensar na comunhão com as diferenças, onde, como propõe Esopo, ninguém é grande ou pequeno a ponto de não poder ensinar e aprender algo.



Todo o processo educacional poderia se movimentar nessa direção apontada por Paulo Freire (2002) desde a primeira edição da obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. O que nos escapou? Já é tempo de as experiências na/da escola movimentarem os discursos gerados nas relações com as diferenças em direção à comunhão na escola e na vida.

Muitas vezes nos disseram que isso era uma utopia. Respondemos todas as vezes dizendo que compartilhamos da concepção freiriana de utopia (FREIRE, 2001a):

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (p.85).

Citamos, ainda, *Os Estatutos do Homem*, de Thiago de Mello (2004), nos quais ele afirma: “[...] creio ardentemente na utopia e, por ventura, meus versos não são mais que a expressão poética de minha convicção de que, apesar de todas as ferocidades que se cometem neste reino dos homens, é possível, sim, a construção de uma sociedade humana solidária” (p. 6).

No nosso encontro na vida com Paulo, pudemos afirmar nossa convicção de que a utopia por uma educação, uma sociedade, uma vida menos excludente guiaria nossos passos. Viver com as diferenças em comunhão, alegrando-nos com as mesmas e nos presenteando com nossos amores e entusiasmos. Eis o olhar transformador!

## Referências

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a. p. 85-86.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; FERRE, Nuria Pérez de Lara (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67-86.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. Uma leitura da inclusão a partir do pensamento de Paulo Freire. **Inter-Ação** (UFG. Impresso), São Paulo, v. 31, n. 2, p. 219-229, jul./dez. 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. A escola nas diferenças. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), São Paulo, n.15, p.41-48, 2012a.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. **Revista de Educação do COGEIME**, São Paulo, v. 16, n. 30, p. 43-50, jun. 2007.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças no currículo do curso de Pedagogia da UFJF. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9./COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 5., 2010, Porto/Portugal. **Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro...** Porto/Portugal: CIEE, 2010a, p. 1-18.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano Escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora. v.17, p.101-117, 2012b.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 175-184, mar./ago. 2008.

MARQUES, Luciana Pacheco. Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, v. 1, p. 251-268.

MARQUES, Luciana Pacheco; 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 (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MARQUES, Luciana Pacheco; ROMUALDO, Anderson dos Santos. O paradigma da inclusão como utopia na perspectiva freiriana. **Revista Educação Especial (On-line)**, v.28, p. 269-280, 2015.

MELLO, Thiago de. **Os Estatutos do Homem**. São Paulo: Vergara e Ribas Editoras, 2004.

PAVIANI, Jayme. O ensaio como gênero textual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais...** Caxias do Sul: SIGET, 2009, p. 1-6.



RIPPON, Simon. Um guia conciso para a escrita de artigos filosóficos. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, p. 1127-1141, set./dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 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 (Orgs.). **Currículos**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.

SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (Orgs.). **Cotidiano**: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 49-62.

VAZ, Paulo. **O inconsciente artificial**. São Paulo: Unimarco, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

Recebido em: 15/07/2021

Aceito em: 29/09/2021