



SEÇÃO: ARTIGOS

Exercícios que fazem pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão na escola: entre narrativas, complexidade e conversas

Exercises that make training think from exclusion and inclusion experiences in school: Between narratives, complexity and conversations

Luciana Pacheco

Marques¹

orcid.org/0000-0003-2430-831X
luciana.marques65@gmail.com

Alan Wilian de Jesus²

orcid.org/0000-0001-5896-8928
alan.faced@yahoo.com.br

**Cristiane Elvira de Assis
Oliveira¹**

orcid.org/0000-0003-3675-0404
cristianeelvira@yahoo.com.br

Recebido em: 07/11/2020.

Aprovado em: 18/08/2022.

Publicado em: 23/11/2022.

Resumo: Escrevemos um artigo sobre o que pode uma disciplina de Educação e Diversidade em um curso de Pedagogia de uma Universidade Pública em meio aos problemas contemporâneos da formação para educar com as diferenças. Utilizamos a metodologia da conversa (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018) com base nas anotações de seus últimos três anos de exercício, narrativas escritas que a compuseram, em especial, aquelas que se produziam no primeiro dia de aula, isto é, em um memorial sobre as experiências de exclusão/inclusão que os alunos e alunas tenham vivido e/ou observado e, a partir delas, realizamos uma roda de conversas. Nosso objetivo se constituiu em problematizar como as concepções de exclusão/inclusão vêm sendo construídas nas experiências dos alunos e alunas que chegam à Universidade no curso de Pedagogia conforme suas histórias de *vidaconhecimento*. Nos pautamos no referencial teórico do pensamento complexo (MORIN, 2003a, 2003b, 2007a) para tecer, junto com as memórias dos estudantes da disciplina, como as marcas de inclusão e exclusão que vêm constituindo seus percursos formativos dizem sobre a composição social, cultural e histórica da humanidade e, também, são marcas decisivas nas práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes que irão compor os gestos de professor. O que nos passa, não passa em nossa frente, não passa por nós, mas nos atravessa.

Palavras-chave: formação do professor; inclusão; exclusão; complexidade; conversa.

Abstract: We wrote an article about what a discipline of Education and Diversity can do in a Pedagogy course at a Public University in the midst of contemporary problems of training to educate with differences. We used the methodology of conversation (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018) based on the notes of his last three years of exercise, written narratives that composed it, especially those that were produced on the first day of class, that is, in a memorial about the experiences of exclusion/inclusion that the male and female students have lived and/or observed, and based on them, we carried out a conversation circle. Our objective was to problematize how conceptions of exclusion/inclusion have been constructed in the experiences of students who arrive at the University in the Pedagogy course according to their life histories and knowledge. We are guided by the theoretical framework of complex thinking (MORIN, 2003a, 2003b, 2007a) to weave together with the memories of the students of the discipline, how the marks of inclusion and exclusion that have been constituting their formative paths, say about the social, cultural and history of humanity, and are also decisive marks in the inclusive or excluding pedagogical practices that will compose the teacher's gestures. What happens to us, does not pass in front of us, does not pass through us, but passes through us.

Keywords: teacher training; inclusion; exclusion; complexity; conversation.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil.

² Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF), Juiz de Fora, MG, Brasil.

Diversidade e diferenças que se autoconhecem

"O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo".

(Silvia Duschatzky e Carlos Skliar)

"A palavra, longe de ser um simples signo dos objetos e das significações, habita as coisas e veicula significações. Naquele que fala, a palavra não traduz um pensamento já feito, mas o realiza. E aquele que escuta recebe, pela palavra, o próprio pensamento".

(Maurice Merleau-Ponty)

"A tolerância é fácil para o indiferente e para o cínico, mas difícil para o sujeito de convicções. Ela comporta o sofrimento; o sofrimento de tolerar a expressão de ideias revoltantes sem revoltar".

(Edgar Morin)

A disciplina de Educação e Diversidade compõe o eixo transversal de disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Chegam à Faculdade de Educação alunos e alunas com múltiplas histórias que dão a pensar a formação a partir de experiências de exclusão e inclusão. Sujeitos unos e múltiplos que participam de um sistema múltiplo e uno de uma disciplina que lança sobre as diferenças o olhar da potencialidade da criação a partir do que se é. Trata-se de uma disciplina fundamental para provocar e sensibilizar o olhar para a riqueza de compreender e viver na/com as diferenças.

O que pode uma formação que se ocupa com os gestos de revisitar e provocar os nossos caminhos de vida e conhecimento para pensar o que estamos sendo enquanto sujeitos na educação? O que pode uma formação que propõe pelos gestos de pensarmos pela própria narrativa, possibilidades de reivindicarmos outras formas mais solidárias de relações com o mundo? O que pode uma formação que se ocupa em produzir no presente uma certa maneira de um cuidado de si e do outro?

Tem nos parecido que a vértebra da educação vem se enclausurando nas demandas econômicas junto a uma corrida pela autoafirmação,

com gestos educacionais que se ocupam em fugir vertiginosamente em direção à extrema manifestação do eu e, de alguma forma, não se dando conta de como podemos reforçar alguns paradigmas excludentes.

Trazemos neste ensaio o que pode uma aula de Educação e Diversidade em um curso de Pedagogia em meio aos problemas contemporâneos da formação para educar com as diferenças.

Nos interessou conversarmos a partir de alguns fios das narrativas dos estudantes matriculados na disciplina de Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, enquanto professora da disciplina e aluna e na posição de aluno em doutoramento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação que fizeram estágio-docência nesta disciplina, com a intenção de tecer o conteúdo programático que versou sobre o paradigma da exclusão, da integração e da inclusão, em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos da educação para a/na diversidade que nos fizeram perguntar permanentemente do que e de onde estamos falando quando falamos de diversidade, a fim de que possamos problematizar e nos deslocar para outra formação ideológica que fomos formados (MARQUES, 2008) e agirmos sob outro paradigma que admita e compreenda as diferenças.

Partimos do pensamento de que se trata de uma aula que fundamentalmente precisa ser comum em seu sentido etimológico, isto é, aquilo que pertence a todos ou do que cada um pode fazer parte ou participar. Uma disciplina comum em uma universidade pública. Uma aula comum em sua significação e materialidade. Uma disciplina que não se dispõe disjunta, mas se propõe tecida junta, complexa, do latim *complexus* (MORIN, 2003b). Uma aula comum que ensaia sobre si mesma, camadas após camadas em seus anos de composição curricular no revezamento matutino e noturno, ministrada sempre no primeiro semestre do curso de Pedagogia, produzindo em seu *modus operandi* uma urdidura que se inventa e reinventa a partir dos saberes de mundo dos estudantes que vão

se constituindo como educadores ao longo da graduação, pelos caminhos que se somam com a experiência de vida e da experiência profissional no contexto escolar. Uma experiência, conforme Larrosa (2014, p. 18), enquanto aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Uma disciplina que problematiza através de seminários e rodas de conversas, as categorias que vêm sendo inventadas pela Modernidade: “os síndromicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os ‘outros’” (VEIGA-NETO, 2001, p. 23). As múltiplas manifestações religiosas, os negros, as mulheres, os LGBTQ+, os gigantes, os anões, os obesos, os magros, os idosos, as crianças, os “outros” ou, para sermos mais precisos, aquilo que intencionalmente Veiga-Neto (2001) chamou de “refugio”. Uma aula que traz para seu reduto o uno e múltiplo da educação, a sala de aula e toda sua materialidade com trilhas abertas e fechadas no firmamento da *vidaconhecimento*. Uma disciplina-aula comum-complexa que pergunta pelos outros; e, por isso, perguntamos com Skliar (2002): “e se o outro não estivesse aqui?”, nesta disciplina com histórias de vidas que deixam a sala de aula cheia.

Logo no primeiro encontro da disciplina, era solicitado aos estudantes a produção de um memorial com a proposta de um registro de experiências de exclusão/inclusão que eles tenham vivido e/ou observado, para que a partir delas as discussões teóricas fossem tecidas. As discussões teóricas partiram do conhecimento de mundo dos estudantes. Compilamos alguns desses memoriais produzidos nos últimos três anos (2016, 2017, 2018) e, ao relermos este material, despertou-nos curiosidades elementares que se transformaram no objetivo deste artigo: “problematizar como vêm sendo construídas as concepções de exclusão/inclusão nas experiências dos alunos e alunas que chegam à Universidade no curso de Pedagogia conforme suas histórias de *vidaconhecimento*”. Selecionamos algumas narrativas para compor este

ensaio, as quais os pseudônimos nomeamos de Marias e Josés.

Trata-se de caldos culturais de episódios narrados que articulamos com o pensamento complexo (MORIN, 2003a, 2007a) e a metodologia da conversa. Marcas preciosas, ligações e brechas existentes entre o sujeito e o mundo que compõe a nossa forma de ser professor e professora. Nossas marcas que constituem o ser professor e professora têm muito a dizer quando falamos em educação e diversidade e a partir delas nos perguntamos que professores e professoras estamos sendo e quais viremos a ser? E, consequentemente, refletimos se repetiremos gestos inclusivos ou excludentes para nossos alunos.

O que os alunos e alunas que vêm compondo a disciplina Educação e Diversidade do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública têm a narrar sobre os processos de inclusão e exclusão em suas vidas? O que podem essas narrativas na formação do sujeito na Educação? O que pode esta disciplina na formação do professor e da professora?

[...] reconhecer o outro como produtor de significados, no sentido de acolhê-lo e compreendê-lo mediante múltiplas linguagens e estratégias relacionais, deixar-se interpelar por eles, responder-lhe de modo respeitoso e criativo, estabelecer laços de comunicação e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais (FLEURI, 2006, p. 513).

Utilizamos a metodologia da conversa (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). Uma perspectiva que parte do cotidiano, do fazer com, não se limitando à simples análise das narrativas, trazendo, desta forma, um outro modo de olhar a pesquisa, na qual todos e todas são praticantes. No campo da pesquisa do Cotidiano, na roda de conversas, as narrativas emergem sobre o tema dialogado, contribuindo para a aprendizagem coletiva e a autoformação dos sujeitos.

Não por acaso temos assumido, cada dia com mais potência, a arte de conversar (CERTEAU, 2007, p. 50) como metodologia de pesquisa. Na conversa, nas retóricas da conversa ordinária, no dizer de Certeau, o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais. Conversar é parte da

vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneiras: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversas longas, conversas curtas. Conversamos... Conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemos ensinamos*. Por que não enquanto pesquisamos? (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 24-25).

As conversas expressam marcas que afetam as identidades, as histórias de vida de cada um e cada uma. Nas rodas de conversas, a partir de narrativas discentes, percebemos os modos de pensar, de agir e de compreender deles a respeito do tema diversidade e diferenças.

Nesse intento, as linguagens dos estudantes nos saltaram. Cuidamos delas com uma paixão de quem não se limita a tratá-las no limite de um dizer sobre, mas um dizer com elas; com a fidelidade de cuidar da própria significação de quem as produziu. São linguagens históricas, sociais, estéticas e políticas no mundo que criam, interpretam e produzem significações das coisas. O pensamento e a linguagem na disciplina de Educação e Diversidade são para nós a própria corporeidade dos estudantes jungidos da materialidade da aula. Para nós, a corporeidade perpassa pela necessidade de questionamento do discurso da modernidade, que privilegia a impessoalidade e a universalidade, deixando à margem a narrativa do sujeito que sente as experiências de inclusão e exclusão no corpo e na mente, pois compreendemos que o ser humano emerge da multidimensionalidade da experiência (NAJMANOVICH, 2001). Corroborando com Morin (2007a, 2008a, 2008b, 2011), que tece críticas ao pensamento cartesiano pela disjunção do ser e do saber, percebemos nesta disciplina uma aula e nesta aula uma disciplina que se propõe comum, cujo corpo e mente expressam a ação de narrar. "Se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo" (LARROSA, 2004, p. 168).

Junto do pensamento, a linguagem e a corporeidade se articulam com o mundo pela caminha-

da ao fazermos o caminho do nosso ser e saber que expressam traumas, alegrias, frustrações, comunhões, simpatias, preconceitos. Nas rodas de conversa, estudar os fundamentos da Educação e Diversidade pelo que tem a dizer sua ementa, tecendo junto com as experiências dos alunos e alunas no movimento do pensamento complexo de didática, nos possibilitou pensar uma didática que tem clareza de sua intencionalidade filosófica-educacional em colocar em discussão o questionamento das nossas formas discursivas junto às relações de inclusão e exclusão que estão dentro e fora de nós. Torna-se fundamental saber de onde essas formas discursivas vêm e como vêm se constituindo, como elas podem se amalgamar em nossos fazeres pedagógicos do presente e do porvir e quais possibilidades de deslocamentos de violências normativas para com as múltiplas diferenças humanas, seja em gestos ou simbólicas.

Utilizamos o referencial teórico na perspectiva complexa (MORIN, 2003a). De acordo com Morin (2003b), precisamos compreender o termo complexidade em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* –, que significa "aquilo que é tecido junto". Morin (2003b) ainda nos elucida que o pensamento complexo é um pensamento que busca distinguir (mas não separar) ao mesmo tempo em que busca reunir, reconhecer o singular, o individual, o concreto, e ressaltar o desafio da incerteza; que é capaz de conceber a organização.

A palavra complexidade não pode, pois, ser limitada e confundida com o que é oposto ao simples. Neste caminho, Morin (2007a) instaura aquilo que chamou de princípios cognitivos que buscam unir o contexto ao global. Neste sentido, buscamos tecer as narrativas com os fios do pensamento complexo compondo a tapeçaria (MORIN, 2007a) deste artigo, constituindo as formas não lineares e não compartimentadas, a partir dos princípios cognitivos: *dialógico*, *hologramático* e *recursivo* (MORIN, 2003a).

O princípio *dialógico* (MORIN, 2003a) significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imagi-

nário. A dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, no qual podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade. O princípio *hologramático* "coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte" (MORIN, 2003a, p. 15). E o princípio *recursivo*, que "é um anel gerador, no qual o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz" (MORIN, 2003a, p. 16). Isso significa dizer que a causa produz o efeito, que produz a causa, resumindo-se em um circuito *recursivo*.

Os princípios da complexidade nos levam a fazer o movimento de se perguntar e de perguntar ao mundo sobre os implícitos das formas discursivas que nos constituem. Se, conforme Morin (2007b), a diversidade está inscrita na unidade da vida, as contradições ficam mais evidentes, tornando as relações contraditórias, diante da manifestação do próprio seio das relações. Pelos princípios da complexidade, enxergamos com mais clareza a necessidade de religar aquilo que a Modernidade procurou separar pelo princípio da disjunção e da redução (MORIN, 2007a). O pensamento complexo não perde de vista a realidade dos fenômenos e tampouco separa a subjetividade da objetividade, não excluindo o indivíduo da sociedade e da espécie.

Transições, aberturas e fechamentos que fazem parte do movimento da *vidaconhecimento* do educador e da educadora que se forma e forma simultaneamente em uma educação que está por vir em seus gestos do presente, mas que já se constituem em seu *acontecimento* (MORIN, 2008a) pelas marcas históricas, psicológicas, antropológicas, políticas, filosóficas, sociais de inclusão e exclusão.

Trata-se de uma problematização sobre como nos tornamos aquilo que estamos sendo a partir das marcas de inclusão e exclusão que nos tocam.

Diversidade e diferenças que recomeçam

Percebemos que os encontros com as marcas de inclusão e/ou exclusão rememoradas durante a disciplina constituem acontecimentos (MORIN, 2008a) nos percursos formativos de quem narra. A produção de um memorial sobre marcas de inclusão e/ou exclusão é uma abertura para perceber caminhos de formação através da própria história de vida, em um exercício de construção sobre a identidade e a diferença que atua no mundo.

Digamos com Silva (2014) que a identidade e a diferença estão em estreita dependência. Quando falamos, por exemplo, que "sou brasileiro", "eu só preciso fazer essa afirmação porque existe seres humanos que não são brasileiros. [...] A afirmação 'sou brasileiro', na verdade, é parte de uma extensa cadeia de 'negações', de expressões negativas de identidade, de diferenças" (SILVA, 2014, p. 75).

Se ao dizermos sobre nós partimos da perspectiva simultânea de identificação daquilo que não somos, percebemos que as identidades e as diferenças não são fixas, prontas e acabadas, mas construídas histórica, geográfica e culturalmente. "A identidade e a diferença são criações sociais e culturais" (SILVA, 2014, p. 76).

Partimos, na disciplina de Educação e Diversidade, do princípio de que a identidade não pode ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva das diferenças. Com os memoriais, os estudantes foram provocados a perguntarem a si mesmos, a se encontrarem com dores e/ou alegrias de suas *vidasconhecimentos*, na tentativa de fazer ressoar experiências de inclusão e/ou exclusão na escola, lugar comum de encontro das diferenças.

Iniciemos pelas memórias de Maria Clara. Suas narrativas nos fizeram emergir pelas marcas de uma sociedade que, no campo das relações humanas pautadas no pensamento fragmentador, se identifica e diferencia os sujeitos pela dicotomia e padronização, cujas bases vêm cultivando o desejo de normalidade através da herança simbólica que imprime a perpetuação de que aos desviantes dos padrões restaria se adaptarem às normas, ou se inclinarem ao ostracismo e à

marginalidade social.

Certo dia, na escola [...], uma aluna afrodescendente que tem por hábito trançar os cabelos, ousou arriscar um penteado diferente do usual, destrançando-os e prendendo-os de forma característica da cultura afro. Na hora do recreio ela foi ridicularizada por causa do seu penteado (Maria Clara).²

Temos a sensação de que o racismo enquanto um fenômeno da estrutura social se apresenta como uma espécie de espectro do colonialismo que ronda a sociedade em cada tempo e espaço, enquanto um ato bárbaro que é negado através do mito da democracia racial (GUIMARÃES, 2021). Enquanto fenômeno que habita a estrutura social, embora muitas vezes velado, o racismo encontra-se entrelaçado na memória social, não se limitando a um acontecimento individual. Maria Clara, ao dizer-nos sobre si a partir de suas memórias, nos possibilita articular sobre as heranças atávicas das marcas da Modernidade enquanto padronização, dicotomias a partir do eurocentrismo.

A escravização, que também exerceu a ação dos maus tratos, e a lógica da associação da pele escura com a falta de higiene, desencadeou a lógica de que a subjetividade negra fosse considerada menos harmônica segundo as categorias eugênicas (GÓES, 2015), que perpassavam pelo peso, altura, nariz achatado, orelhas abertas, testas largas, cabelos crespos ou carapinhas, neste caso os mais rentes ao couro cabeludo, sem cachos definidos, tendo que ser forçado a constituírem novas formas de socialização como enfrentamento das coerções físicas e simbólicas, acarretando no esvaziamento da cultura africana, perdurando ao longo da história da civilização (MATTOS, 2005).

As memórias de Maria Clara nos mostram marcas discursivas da eugenia fomentada pela Modernidade, que através da burguesia trouxe de forma incisiva a ideia de branqueamento no Brasil (GÓES, 2015), afetando contundentemente as subjetividades de negros e negras. Na década

de 1940, no Brasil, esse discurso ganhou outros contornos, tal como o mito da democracia racial, que nega a existência do preconceito de raça imbricado na estrutura social, e mais fortemente, a argumentação de que "os brancos não nutriam ódio aos negros e que os mulatos e mestiços claros expressavam mais frequentemente preconceito com relação aos pretos" (GUIMARÃES, 2021, p. 92), promovendo a tentativa de inversão do discurso, culpabilizando o próprio negro como um sujeito não consciente de sua história.

Pelos indícios da narrativa de Maria Clara, nos parece que em termos de conscientização através da educação, muitas vezes, se negligenciam os processos de introjeção da opressão colonialista, desdobrando em o negro negar a si mesmo e sua ancestralidade, através, por exemplo, do fenômeno do alisamento de cabelo da mulher ou da raspagem do cabelo do homem, caracterizando um ato inconsciente da herança histórica psicológica e social do colonialismo, para que se evite a satirização e a segregação, como uma tentativa de minimizar as perseguições sistemáticas que partem da lógica da opressão através da cor da pele. Neste sentido, o empoderamento parte do movimento de reconhecer-se negro, descobrir-se negro e tornar-se negro no mundo atual. Tornar-se negro (SOUZA, 1983) é resistir aos implícitos discursivos da Modernidade que vêm promovendo a invisibilidade do sujeito negro, tendo como pano de fundo a ideia de apagamento de si, a partir da valorização da corporeidade que opera com a lógica da dinâmica criativa de si mesmo, ou seja, o sujeito se constitui na relação, no intercâmbio que estabelece com o mundo (NAJMANOVICH, 2001).

Eu sou uma mulher negra de 25 anos [...] Eu não consegui pensar em um momento da minha vida no qual eu me sentisse excluída nos meios que eu frequentei e frequento. Eu sempre fui incluída. [...] esses 25 anos de inclusão me ensinaram a me amar da forma que eu sou (Maria Gabriela).³

Digamos com Morin (2007c) que a ética para o outro é, antes de mais nada, não remeter o outro

² Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Clara", no ano 2019.

³ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Gabriela", no ano 2019.

para fora da humanidade. A estética do sujeito negro, que foge ao padrão de normalidade instituído por uma relação de poder, vem sendo fruto de racismo na atualidade. Não há negociação com o racismo. Falemos com Veiga-Neto (2001, p. 26) ao citar Pierucci, que o racismo se [...] "manifesta principalmente como a própria 'celebração da certeza das diferenças [...] como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias [...] uma obsessão com a diferença'".

Como dizia Robert Antelme, que foi deportado pelos nazistas, os próprios carrascos fazem parte dessa humanidade da qual desejam nos excluir. O axioma de Robert Antelme, 'não arrancar ninguém da sua condição humana', é um princípio ético primeiro. Esse princípio exige não somente que não se trate o outro como objeto, que ele seja manipulado, mas também que não seja desprezado nem degradado como subumano (MORIN, 2007c, p. 104).

Pensando com a narrativa de Maria Gabriela, poderíamos dizer que a potência para as pequenas rupturas com os preconceitos estruturados encontra-se no seio das microrrelações, produzindo microrrevoluções. Trata-se de uma ética para com o outro, que envolve um movimento de cortesia e civilidade. Conforme Morin (2007c, p. 105), "a ofensa, o desprezo e o ódio excluem; excluir a exclusão exige aversão pela ofensa, ódio pelo ódio, desprezo pelo desprezo. [...] A cortesia é a face individual da civilidade, que é a sua face social". As formas como olhamos o mundo e construímos nossas experiências são um convite a percebermos a nossa própria corporeidade e complexidade de vida e conhecimento. Se há movimentos de heranças atávicas que imbricam nas formas como pensamos o presente, existem também potências, solidariedades e humanidades que rompem o asfalto do ódio e da segregação.

A forma como percebemos as relações com as diferenças podem começar a causar estranheza e desconforto pelo próprio impulso do senso de *reconhecimento do outro como pessoa* (MORIN, 2007c) pela cortesia e civilidade, que não podem ser consideradas como insignificante. As

concepções de exclusão as quais nossos olhares vêm naturalizando podem ser modificadas e transformadas pela experiência da vida e de outros paradigmas inclusivos que começam a coabitar o cotidiano, nos oportunizando a problematizar as "relações sociais e educacionais em sua dimensão institucional, a partir do reconhecimento da alteridade em que se manifesta nas ações, nos saberes, nas opções, nas interações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos" (FLEURI, 2006, p. 514).

Ao iniciar o ensino fundamental me deparei com a melhor experiência pessoal. Minha escola ficava na frente de outra escola, mas essa era especial [...] uma escola para crianças com necessidades especiais, crianças aquelas que jamais vou esquecer. Me lembro da reação de alguns colegas de turma: medo, nojo, nervoso, repulsa. Eram sentimentos claramente identificados nas crianças e principalmente nos pais. Independente do que diziam [...] incentivada pela minha mãe, me tornei grande amiga de várias crianças dali (Maria Antônia).⁴

Conforme Marques (2012), uma das marcas da Modernidade é a classificação. A partir das memórias de Maria Antônia, digamos que essa marca – que diagnostica, classifica e segrega – ainda aparece nas visões das instituições educacionais, mascarada com o discurso de identificar e explicitar as diferenças para dar melhores condições de auxílio. Não obstante, Marques (2012) ainda nos diz que a figura da instituição especializada, assim como a do especialista, exerce o poder de controle sobre o sujeito considerado anormal.

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 (normais) significando o outro como o diferente. [...] Mascarando essa realidade, o discurso é o de identificar para dar condições de melhores atendimentos, quer sejam atendimentos especializados, cumprindo o objetivo de tratar igualmente a todos. Vive-se um paradoxo: a educação contribui, assim, para exacerbar a desigualdade. (MARQUES, 2012, p. 105).

O olhar inclusivo não é algo dado e explicável

⁴ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Antônia", no ano 2019.

por si mesmo. A palavra inclusão vem dos termos *In* – pra dentro – e *Claos* – guardar, cortar, interceptar. Isto é, do latim *Includere* – impedir a passagem, conter em. Portanto, incluir significa dois movimentos aparentemente contraditórios, ou seja, deixar dentro e impedir que saia. Quando eu incluo alguém, concomitantemente eu impeço a passagem de alguém (IN/EXCLUSÃO..., 2017). Poderíamos dizer que inclusão carrega em si mesma uma dialogia (MORIN, 2003a).

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho (VEIGA-NETO, 2001, p. 26-27).

No ensino fundamental, estudei em uma escola onde tinham muitas crianças com Síndrome de Down, algumas com estagiárias e outras não. Muitas crianças, por se sentirem excluídas, acabaram saindo, mas uma menina continuou conosco até o final do terceiro ano do Ensino Médio (Maria Cecília).⁵

A narrativa de Maria Cecília nos provoca a conversar sobre a prática social da exclusão na escola, onde as diferenças, apesar de sempre terem existido, muitas vezes são negadas e não compreendidas em sua complexidade. Apesar de alguns não serem “aceitos”, ou fazerem parte do mesmo espaço, a estrutura social da segregação é mantida, reforçando seu sentido de separação e construindo a lógica de *incluir para excluir* (VEIGA-NETO, 2001). Neste interim, “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’” (MARQUES, 2012, p. 106). Este pensamento sobre as diferenças constitui a lógica da identificação do coitadinho e/ou, ainda, do outro, que apesar de estar no mesmo espaço, as marcas são dadas como uma identificação da ineficiência e pela impossibilidade do aprender e se constituir em um espaço comum. O outro, neste sentido, é visto pela sociedade como aque-

le que precisa fazer parte de um lugar especial e que precisa estar com os seus iguais, confinado e protegido, ao mesmo tempo em que carrega a ideia de que a sociedade também se protege dele, o dito anormal.

Entendemos, pois, com Fleuri (2006, p. 501), que a diferença “indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais”. A diversidade “representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (FLEURI, 2006, p. 500). Esse autor acrescenta que as “novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade” (FLEURI, 2006, p. 495, grifo do autor). A diversidade reconhece as várias identidades e culturas, tentando apaziguar as desigualdades. Já as diferenças são partes integrantes do ser humano. As diferenças nos constituem e enriquecem a nossa vida cotidiana, fazendo parte da manifestação da nossa subjetividade. A diversidade e as diferenças nos formam no mundo, que o formamos.

Diz-se justamente ‘homem’ (englobando masculino e feminino), por ele ser clara e precisamente definida genética, anatômica, fisiológica e cerebralmente. Diz-se justamente os ‘seres humanos’, pois o homem só se apresenta através de homens e de mulheres muito diversos, sendo por meios destes que se modulam os traços humanos fundamentais. [...] Diz-se justamente ‘espírito humano’, mas ele só aparece em espíritos diferentes. [...] Diz-se justamente ‘inteligência humana’, mas esta só se concretiza em inteligências muito diversas. [...] Diz-se justamente reconhecer a existência de universais psicoafetivos. Mas eles só se manifestam em indivíduos concretos e mostram seu potencial diferente segundo as culturas e os indivíduos (MORIN, 2007b, p. 63).

Por ser canhoto, sempre tive facilidade de escrever com letra de forma, e nessa época (6ª ano do ensino fundamental) a professora que lecionava a disciplina de português disse que eu não poderia escrever dessa forma e exigiu a compra de um caderno de caligrafia para prática da letra cursiva (José Luiz).⁶

⁵ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna “Maria Cecília”, no ano 2019.

⁶ Trecho transcrito pelos autores do Memorial do aluno “José Luiz”, no ano 2019.

A nossa concepção de ser professor e professora vai se constituindo pela noção de diferença que vamos tensionando em meio à diversidade do mundo. Esta noção que não é linear, tampouco rígida, se constitui no movimento do nosso próprio hibridismo humano.

Conforme Morin e Cyrulnik (2004), a partir do século XVII, apresentavam-se dois tipos de pensamentos: o de Descartes e o de Pascal. Descartes dizia que diante de um problema complicado, dividia suas dificuldades em pequenas partes até conseguir resolver tudo. Já Pascal dizia que não podia compreender o todo se não conhecesse as partes, tampouco poderia compreender as partes sem conhecer o todo. A questão é que o pensamento de Descartes triunfou, e Pascal sequer foi compreendido (MORIN; CYRULNIK, 2004). A lógica da exacerbação das certezas, da racionalidade fechada em si mesma e da execração da subjetividade do conhecimento para se conhecer com eficiência vem sendo o pano de fundo das ciências, que acreditavam que quanto mais se privilegia a impessoalidade e se padroniza os comportamentos, mais eficaz é a forma de conhecer, e mais eficiente é o sujeito para as demandas das exigências de uma sociedade que privilegia o utilitarismo.

Com a racionalidade exacerbada, isto é, o inteligível em detrimento do sensível, vem se mantendo, em geral, o sujeito como produto do capital, ou seja, o *Homo faber* e o *Homo economicus* como condição existencial necessária que vem vigorando desde o ápice da Modernidade, multiplicando-se pelos lugares de formação e de produção de conhecimento da sociedade que, não obstante, identificamos sua materialização no currículo escolar. Ora, se os sujeitos vêm se constituindo pelos moldes da Modernidade, que procura execrar o *ser* de sua própria natureza e cultura, os lugares de produção de conhecimentos não haveriam de ficar alheios à disjunção, sobretudo a escola, uma vez que ela guarda estreitas relações com as influências externas oriundas de filosofias e pensamentos industriais da Modernidade.

São plurais os saberes que vêm constituindo

o professor e a professora no mundo. Esses saberes se articulam entre os saberes profissionais, os saberes disciplinares e os saberes da prática cotidiana, e estes se expressam na história de vida do professor, como já diziam Tardif e Raymond (2000). Nos parece, no entanto, que em meio ao movimento de encontros e/ou recusas que fazem parte do processo formativo do professor, caso esteja com os pés fincados na lógica cartesiana, haverá muita dificuldade de enxergar e romper com práticas pedagógicas que neguem a subjetividade humana, mesmo que a justificativa seja aparentemente de oferecer melhores condições ao indivíduo, perpetuando uma lógica de poder pela própria concepção pedagógica tradicional que exprime o autoritarismo do professor e da professora. Dentro do pensamento cartesiano, encontramos muitas dificuldades de exercermos um olhar inclusivo, isto é, o paradigma cartesiano oferece pouca abertura para uma prática educacional inclusiva. A fragmentação da vida e do conhecimento não se resume no olhar simplista da necessidade da objetividade para se conhecer, resolver e ensinar, mas expressa, contundentemente, a lógica de extirpar a subjetividade humana na suposta tentativa eficiente para conhecer a realidade.

Pelas memórias de José Luiz, vemos que, se por um lado, "nós somos herdeiros de um pensamento dissociador" (MORIN, 2008a, p. 79), por outro lado, a religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida (MORIN, 2002). No seio do pensamento complexo, vemos uma coerência que admite a diversidade, as certezas e as incertezas, permitindo compreendê-las e vivê-las pelo princípio da religação daquilo que o pensamento cartesiano fragmentou, isto é, a vida do conhecimento e as diferenças na construção do ser e saber. O pensamento complexo nos mostra que podemos ter mais êxitos em atuar como professores inclusivos, na medida em que partimos do tecer junto, e avançamos na auto-eco-organização como princípio de que o sujeito se organiza no fluxo de potencialidades na relação com o mundo. Este professor e

professora que se inclina a questionar o pensamento cartesiano e se inclina a pensar de forma complexa, haverá de ao menos produzir gestos que questionam mitos pedagógicos que geram certezas excludentes sobre o outro. A marca de um tempo pode possuir o próprio professor em seu exercício docente. Práticas pedagógicas não são neutras. Elas surgem molhadas de uma visão de mundo, e suas escolhas são também escolhas políticas, éticas, que possuem fundamentos da educação que dizem sobre as concepções inclusivas e excludentes que estão em seus implícitos de concepção de mundo, aluno, professor, sociedade, conhecimento, currículo, escola, *ensinoaprendizagem*, metodologia e avaliação.

Algumas pessoas em nossa sala ironizavam-no (meu amigo...) pelo seu jeito mais afeminado de agir e falar, principalmente os meninos. [...] os desinformados não se cuidavam com as palavras, por acharem que ser gay é errado ou tratar-se de uma aberração. As pessoas não tinham medo de falar sem saber que o que dizem pode ferir alguém, como feriu meu amigo (Maria Lígia).⁷

Durante o primeiro ano do Ensino Médio havia uma separação sexista nos esportes. Meninas eram 'proibidas' de participarem de determinada modalidade por ser considerado um esporte masculino. [...] A exclusão vinha também dos próprios alunos homens quando se recusavam a jogar (futebol) com as mulheres (Maria Cristina).⁸

"A complexidade da relação masculino-feminino está na dialógica complementaridade/antagonismo, na unidade dessa dualidade e na dualidade dessa unidade, na profundidade e na falta de profundidade da diferença" (MORIN, 2007b, p. 84). Cada indivíduo é singular e diverso, e revisitar as nossas próprias memórias e narrativas nos possibilita dar impulso ao empoderamento. "Cada indivíduo é uno, singular, irreduzível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso. Ainda aqui encontramos o problema da unidade múltipla" (MORIN, 2007b, p. 82).

As culturas estabelecem, fixam, mantêm e amplificam uma diferenciação entre homens e

mulheres em papéis sociais, especializando-os nas tarefas cotidianas; sobredeterminam as diferenças psicológicas. Instituem um poder masculino que, salvo exceções, atuou continuamente na história das civilizações (MORIN, 2007b, p. 82).

Pelas memórias de Maria Lígia e Maria Cristina, vemos que enxergar a complexidade que nos constitui e vivê-la conscientemente é um atrevimento e uma subversão às pedagogias de sempre (SKLIAR, 2002). O ser que está aí, com sua corporeidade e forma de se expressar no mundo, mostra que a normalidade é um mito criado pela Modernidade para operar pela lógica binária do bem *versus* o mal, do certo *versus* o errado. Conforme Veiga-Neto (2001), a dificuldade de ensinar em classes inclusivas não se dá somente por níveis cognitivos diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes (níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc.) é um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um movimento de separação entre a normalidade e a anormalidade.

Eu tenho uma memória clara de exclusão na infância. Tive a oportunidade de estudar em uma escola particular muito boa, com esforço dos meus pais e família, mas, no entanto, não me sentia pertencente à classe social daquelas pessoas, me comparava com elas, pois tinham melhores materiais, moravam em casa maiores e chiques (Maria Ester).⁹

Na terceira série tinha uma aluna surda e não tinha nenhum professor especializado para ajudá-la, porém a nossa professora [...], com muita dedicação e paciência conseguiu que ela acompanhasse a turma (Maria Luíza).¹⁰

A materialidade de um ambiente, que também pode incluir ou excluir, possibilitando que gestos e percepção das contradições emergem de modo que sejam essas mesmas contradições o impulso para o constrangimento que dá abertura à mudança. Conviver com as contradições, incluir, ao mesmo tempo rechaçar qualquer tipo de exclusão é um desafio que se faz por dentro da própria formação. Exige, pois, uma ética, por

⁷ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Lígia", no ano 2019.

⁸ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Cristina", no ano 2019.

⁹ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Ester", no ano 2019.

¹⁰ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Luíza", no ano 2019.

existir no cotidiano da vida uma súplica pelo reconhecimento de como contraditoriamente é preciso haver a exclusão da exclusão para que surja o reconhecimento da imagem de si no tratamento com o outro. "A ofensa, o desprezo e o ódio excluem; excluir a exclusão exige aversão pela ofensa, ódio pelo ódio, desprezo pelo desprezo" (MORIN, 2007b, p. 105). Aqui, ao vermos as narrativas dos estudantes na roda de conversas, as contradições de viver e ser constituído pela experiência, que pode transbordar em outras experiências.

Desde pequena minha mãe me levava na igreja, fui criada de acordo com os princípios cristãos que ali aprendi e passei a colocar em prática no meu dia a dia. Devido a isso, durante a minha vida escolar passei por momentos de exclusão por ser diferente dos demais, por optar em não participar de determinados 'eventos' escolares (Maria Inês).¹¹

Ebulições de narrativas se constituíram esses anos na disciplina de Educação e Diversidade enquanto *acontecimentos* (MORIN, 2008a) capazes de levar a caminhos de contradições vividas (MORIN, 2003b) que compõem teias que vêm constituindo a aula à sua maneira. Escritas comuns que apresentam o incognoscível dos encontros da realidade múltipla que é a escola. Podemos dizer que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de produzir um tipo de sujeito e de mundo. Ela aparece como um lugar privilegiado para se observar tanto as transformações que já aconteceram quanto as que ainda estão acontecendo na lógica social. A escola também aparece como um lugar atraente para implementar mudanças sobre essa lógica social que se pretendam necessárias (VEIGA-NETO, 2001). Fazemos parte do mundo, e a nossa forma de constituir-se nele mostra que não há uma separação entre a nossa vida e o conhecimento, e o que fazemos no mundo. Somos unos e múltiplos. "O uno comporta alteridade, cisões, diversidade, negação, antagonismos. [...] Um rosto é um teatro onde atuam múltiplos atores. Uma vida também. Cada um enfrenta descontinuidades pessoais

na sua caminhada continua" (MORIN, 2007b, p. 94-95). Ao nos movimentarmos no mundo vamos herdando culturas e construindo percepções do conhecimento e criando outras aberturas. Estar no mundo é também um convite ao esforço em sermos nós mesmos, na composição com outros "eus". Esta é uma marca decisiva no ser e saber do professor e da professora.

Há sete anos atrás, quando passava pelo processo de formação do ensino fundamental sofri exclusão social por meus colegas de classe, pelo fato de ser acima do peso e ser bastante tímida. Passei por momentos bem complicados após esta exclusão, achava que eu não era boa o suficiente para absolutamente nada, entrei em uma 'pré-depressão' até procurar por ajuda de profissionais (Maria Leticia).¹²

Assombrar-se com as nossas próprias sombras. Um ressoar que se transforma em um recomeço mais saudável quando a coragem da revisitação e a ideia trabalhada de que aquilo que nos constitui enquanto marcas indelévels serão potencialmente o nosso olhar mais leve sobre nós mesmos e sobre o outro. Um contínuo recomeço de nossos olhares que se pergunta o que podemos na educação com o outro quando transbordamos o que há de mais ético e justo em nós? Um contínuo recomeço a outras formas de experienciar o mundo e o outro, ao transbordarmos gestos de solidariedade, cortesia e civilidade nas relações, tornando-as mais inclusivas.

Diversidade e diferenças que cuidam de si e do outro

Pensemos com Maria Julia que "desde jovens somos levados a excluir o outro, num processo tão habitual que às vezes nem percebemos. Todos nós já nos sentimos excluídos em algum momento de nossas vidas, e se é algo tão ruim, por que fazemos com o outro?"

Soma-se ao desafio de viver a complexidade, o desafio da conscientização. "A consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo,

¹¹ Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Inês", no ano 2019.

¹² Trecho transcrito pelos autores do Memorial da aluna "Maria Leticia", no ano 2019.

sobre as suas operações, ações" (MORIN, 2008b, p. 135-136).

A linguagem humana é realmente a encruzilhada entre o individual e o coletivo, o pessoal e o cultural. Ao fazer parte da memória individual, as palavras integram a memória coletiva que se perpetua reproduzindo-se e multiplicando-se nas memórias individuais. Ao mesmo tempo, a linguagem permite à cultura imprimir-se sob a forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento. Ainda ao mesmo tempo, a linguagem permite e garante a comunicação que, assegurando o funcionamento da maquinaria social, possibilita a transmissão, a correção, a verificação dos saberes e informações, assim como a expressão, a transmissão e a troca de sentimentos individuais (MORIN, 2008b, p. 133-134).

Soma-se ao desafio de viver a complexidade, o desafio do cuidado de si. É, pois, uma relação que se dá na simultaneidade de cuidar do outro, sobretudo na educação. Isso passa a fazer parte do compromisso do professor e da professora através de diversas vias de produção de conhecimento, de cultura, e de conservar memórias coletivas e individuais como patrimônios da humanidade que militam pela igualdade e diferença. Uma espécie de errância desmedida que se olha, cansa de partes de si, e decide seguir caminhos mais justos.

A autoanálise e a autocrítica que compõem a autoética (MORIN, 2007c) é uma espécie de exercício do significado profundo de viver bem, mostrando o autoconhecimento como um movimento que é inicial, se constitui durante o caminho, junto dos gestos de recomeçar e a um princípio ético que transborda ao outro enquanto cuidado; uma gestação cujo dia anuncia a noite que anuncia o dia, nascendo e amadurecendo entrelaçamentos entre o pensamento, a linguagem, a corporeidade e a consciência que caminham pelo vale da complexidade.

Não foi dado nas aulas da disciplina Educação e Diversidade um como narrar. Foi oferecido uma provocação que impulsiona o pensamento, a linguagem, a corporeidade e a consciência a

transbordarem pela atividade da escrita e na conversa. A possibilidade da espiga ressurgir na própria sementeira. Quando o grão cai sobre a terra, é necessário que ele morra para que possa nascer o novo, com a abertura vinda de sua própria potência.

AQUILO QUE HOJE MORRE não é a noção de homem, mas sim uma noção insular do homem, retirado da natureza e da sua própria natureza; aquilo que deve morrer é a auto-idolatria do homem, admirando-se na imagem pomposa de sua própria racionalidade (MORIN, 1975, p. 199, grifo do autor).

As instituições de ensino vêm promovendo debates a respeito da diversidade e diferenças e da inclusão e exclusão na escola regular. Busca-se refletir as práticas que há tempos são consideradas naturais nas relações entre os sujeitos. Práticas que podem excluir, hierarquizar, marcar, negar, discriminar o ser. Fleuri (2006, p. 499) diz que "a luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples". Rogamos para um exercício que faz pensar valores inclusivos. Exercícios de igualdade que façam transbordar as diferenças. Exercícios de diferenças que façam transbordar a igualdade. Movimentos que nos igualem enquanto humanidade. Movimentos que nos diferenciem enquanto sujeitos. Movimentos que vão se dando sobre a tomada de consciência acerca do que podemos fazer com as marcas de inclusão e exclusão escolar que nos constituem.

Boris Cirulnik (2005, p. 54) afirma ainda que a escola é a primeira grande prova social na vida da criança (onde ela receberá, no mínimo, um 'rótulo especializado', do tipo Lento, Hiperativo, Disléxico, fruto de uma Família Disfuncional...). Mas também sabemos que a escola é, na mesma medida, um lugar onde essa criança terá acesso a tutores de resiliência (na forma de pessoas encarnadas ou de produções de cultura) que ajudem a dar significado às provas, para que estas 'assumam um valor de referência' em sua vida. Sim, a escola é ambivalente, como tudo mais que diga respeito a nós, seres humanos: ela envolve a prova e sua superação, as quais, juntas, constroem um oxímoro:¹³ uma genuína experiência pedagógica e simbólica, baseada na união dos contrários

¹³ Oxímoro é uma figura de retórica "[...] em que dois termos antinômicos se associam opondo-se, como as vigas de um telhado se

e, portanto, na ultrapassagem das dicotomias (ATIHE, 2010, p. 68).

Experiências escolares vêm nos atravessando enquanto alunos e alunas. Experiências em relação à etnia, deficiências e síndromes, gênero e sexualidade, condições neurobioemocionais, situação econômica, princípios religiosos e estéticas, vêm nos afetando ao longo da vida escolar e gerando, muitas vezes, processos de exclusão e/ou vias de escapamentos das normas.

Reconhecer a diferença no outro "implica nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente e, ao mesmo tempo, requer a construção de um novo modo de organização institucional, capaz de acolher e elaborar o inesperado" (FLEURI, 2006, p. 511).

É um exercício de formação que busca problematizar os *dispositivos de normalidade* (FLEURI, 2006) e, conseqüentemente, de exclusão, propondo pensar as nossas diferenças e, ainda, conhecer alguns mecanismos de inclusão que já se fazem eclodir, dando um basta à padronização de mentes, corpos ou quaisquer outras condições humanas, que por o serem em si já são belas na sua forma de ser.

Referências

ATIHE, Eliana Braga Aloia. Conhecer é descolar rótulos: uma reflexão imaginativa sobre a cultura da escola. *In*: MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman (org.). **Culturas contemporâneas, imaginário e educação**: reflexões e relatos de pesquisas. São Carlos, SP: RiMa, 2010. p. 55-69.

CIRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução Semiramis Gorini de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n. 95. p. 495-520, maio/ago. 2006.

GÓES, Weber Lopes. **Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro**: a proposta de povo em Renato Kehl. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, SP, 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Modernidades negras**: a formação racial brasileira (1930-1970). São Paulo: Editora 34, 2021.

IN/EXCLUSÃO UFRGS - Aula 1. Direção de Alfredo Veiga-Neto. Rio Grande do Sul: Foucault et alii, 2017. 1 vídeo (205 min), digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B4ZSwy2y2W-g&t=10429s>. Acesso em: 3 abr. 2019.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun. 2012.

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

MATTOS, Ivanilde Guedes de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespó. **Pontos de Interrogação**, IS. L.I., v. 5, n. 2, p. 37-53, jul./dez. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Paris: Gallimard, 1979.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. *In*: ALMEIDA, Maria da Conceição de Almeida; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-74.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **O método 5**: A humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: Ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

MORIN, Edgar. **O método I**: A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?**: ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

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, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

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

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov. 2001.

Luciana Pacheco Marques

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em Campinas, SP, Brasil; mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Juiz de Fora, MG, Brasil.

Alan Wilian de Jesus

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, MG, Brasil. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, MG, Brasil. Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME/JF), em Juiz de Fora, MG, Brasil.

Cristiane Elvira de Assis Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, MG, Brasil; mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, MG, Brasil. Pedagoga do Instituto Federal SUDESTE MG, *campus* JF, em Juiz de Fora, MG, Brasil.

Endereço para correspondência

Luciana Pacheco Marques
Rua Mário Crispim, 631, cs27
Condomínio Bosque do Lago
Bosque do Imperador, 36037-660
Juiz de Fora, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.