

A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”

Carlos Skliar

Resumo

No conjunto de questões que nos fazem pensar/imaginar que está se criando uma mudança significativa na educação brasileira de hoje, a questão do outro, dos outros, parece ocupar tanto um lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização.

Assim, três questões parecem traçar as linhas divisórias nos discursos pedagógicos atuais: 1) trata-se, por acaso de um outro que nunca esteve aqui? 2) trata-se, de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? ou; 3) trata-se, talvez, de um “eu escolar” que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? Neste artigo me proponho discutir algumas das imagens do outro que recorrem os discursos educativos e escolares e, em particular, discutirei a questão do “outro com necessidades educativas especiais”.

Palavras Chave

Outro (Teoria do conhecimento).

Professor da Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Doutor em Fonologia

Education and the question of the Others: difference, alterity, diversity and the other “others”

Abstract

Among the set of questions that makes us think or imagine that a significant change is underway in Brazilian education, the issue of the other, or others, appears to occupy both a place of privilege as well as one of renowned banalization.

Thus, three questions appear to trace the dividing lines in current pedagogical discourse: 1) does it concern, by chance, an other that was never here? 2) does it concern an other that only returns to tell us stories of discrimination and exclusion? Or perhaps 3) does it concern an “School I” that is simply prepared to be a host and or gets upset only by the aesthetic of its own hospitality, but is not interested in the other?

In this article I propose to discuss some of the images of the other that recur in the educational and school discourses and, in particular, I will discuss the issue of the “other with special educational needs”.

Key words

Others minds (Theory of Knowledge).

A pergunta pela educação

Há uma herança naquilo a que chamamos de educação; nela, a pergunta pela educação se volta, hoje, para nós mesmos para nos obrigar a ver bem. Ver bem a nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, um nevoeiro ou um cruel convite à sinceridade. O que perguntamos, quando perguntamos sobre a educação? Ou melhor ainda: por que perguntamos sobre a educação sempre de uma forma retórica?

Uma das primeiras respostas que nossa herança nos sugere é que, na realidade, não estamos perguntando pela educação, mas pela insistência obstinada e pela instabilidade de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, nos perguntamos talvez para adiar, segurar e capturar aquilo que pensamos que é a educação.

Ao fazê-lo, assim, nos invade uma ilusão de mudança de alguma coisa sobre a qual não nos interrogamos. Preferimos mudar a educação — e mudá-la sempre — antes de nos preocuparmos com a pergunta.

Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo — ou melhor, negando — todo ponto de partida, adorando o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível. E em questões de mudança, como diz Baudrillard (2002, p. 83), tudo é possível: “O que faz falta é uma metamorfose, um acontecer.”

Tudo é possível com a mudança na educação: a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Não temos, nunca, compreendido o outro¹. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar o nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice². Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

Pensamos, agora, a mudança educativa como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. A mudança educativa nos olha, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro.

As mudanças tem sido, então, quase sempre, a burocratização do outro, sua inclusão curricular e, assim, a sua banalização, seu único dia no calendário, seu folclore, seu detalhado exotismo.

Se, em algum momento da nossa pergunta sobre educação, tínhamos nos esquecido do outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência e da sua experiência, corremos desesperados a aumentar o número de alunos e de cadeiras nas aulas, mudamos as capas dos livros que já publicamos há muito tempo, re-uniformizamos o outro sob a sombra de novas terminologias. Novas terminologias sem sujeitos.

A pergunta pelos outros da educação e da escola

Antes de nos perguntarmos quem é, quem são os outros, poderíamos, já desde o início, discutir qual é o significado da pergunta pelo outro. É essa a minha pergunta sobre o outro ou é uma pergunta do outro, que vem do outro? Antes de dizer (A) pergunta do outro, caberia então precisar: pergunta (DO) outro. Como entender essa diferença de acento? Para Derrida (2001) a pergunta do outro são duas perguntas: trata-se, ao mesmo tempo, de uma pergunta do outro e uma pergunta dirigida ao outro. Como se o outro fosse, antes que mais nada, aquele que coloca a primeira pergunta ou aquele a quem se dirige a primeira questão. Ou: como se o outro fosse o ser em questão, a pergunta mesma do ser em questão, ou o ser em questão da pergunta.

É possível que os textos dedicados, hoje, à questão do outro tenham a mesma natureza: uma espécie de luto paradoxal, em forma de negação, frente a um componente que, no outro, já haveria desaparecido ou estaria em vias de desaparecimento; Baudrillard tem chamado a esse componente “*alteridade radical*”. Para expressá-lo simplesmente utilizarei as próprias palavras do filósofo francês:

em tudo outro (*autre* se refere a todo o outro, em termos gerais; *autri*, por outro lado, poderia se traduzir pelo “próximo”, a outra pessoa) existe o próximo -esse que não é eu, esse que é diferente de mim, mas que posso compreender, ver e

assimilar- e também o outro radical, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável. (BAUDRILLARD, 2002)

Há, então, um outro que nos é próximo, que parece ser compreensível para nós, previsível, maleável etc. E há um outro que nos é distante, que parece ser incompreensível, imprevisível, maleável. Assim entendido, o outro pode ser pensado sempre como exterioridade, como alguma coisa que eu não sou, que nós não somos. Mas há também a mesma dualidade acima apontada (outro próximo - outro radical) em termos de interioridade, quer dizer, que esses outros também podem ser eu, sermos nós.

O pensamento ocidental continua tomando o outro pelo próximo, reduzindo o outro ao outro próximo. Reduzir o outro ao próximo é uma tentação um tanto difícil de evitar, pois a alteridade radical constitui sempre uma provocação e, portanto, está destinada à redução e ao esquecimento na análise da memória, é isso que chamamos de história. Porém, nesta gestão do próximo, fica sempre um resíduo; no outro se esconde uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva. Aquilo que tem sido normalizado pode acordar em qualquer momento.

Com a modernidade, entramos numa era de produção do Outro. Não se trata, já, de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, também não de ama-lo ou odia-lo; agora, primeiro, trata-se de produzi-lo. O outro tem deixado de ser um objeto de paixão para se converter num objeto de produção. Poderia ser que o outro, na sua alteridade radical ou na sua singularidade irreduzível, haja se tornado perigoso ou insuportável e, por isso, seja necessário exorcizar a sua sedução? Ou será, simplesmente, que a alteridade desaparece progressivamente com o aumento, em potência, dos valores individuais e a destruição dos valores simbólicos? Seja como for, o caso é que a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença à falta de poder viver a alteridade como destino.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrolo. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre.

Dentre as figuras da alteridade radical que são hoje objeto de tradução/aproximação/inclusão escolar, há um outro que tornou-se especialmente sensível às reformas pedagógicas das últimas décadas: aquele outro fixado na expressão "necessidades educativas especiais", voz monótona que inclui num único proces-

so de alterização³ tanto aos membros de minorias étnicas e culturais, quanto a meninos e meninas de rua, crianças super dotadas, grupos desfavorecidos ou marginalizados, populações nômades e aqueles com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (BRASIL, 1999, p. 23).

“Necessidades educativas especiais” é, na atual reforma curricular brasileira, alguma coisa parecida a “atenção à diversidade” na reforma espanhola da década anterior, aonde a diversidade é pensada e produzida como:

- a) um problema;
- b) um problema considerado de recente data;
- c) um problema que começa no outro, na sua existência, ou melhor dito, na sua experiência de ser outro;
- d) o mesmo problema que aquele da heterogeneidade já antes indesejável;
- e) um problema cuja retórica reformista anula o problema: todos temos necessidades educativas especiais – i.e. todos somos diversos –;
- f) um problema educativo que parece de todos mas que acaba se focalizando exclusivamente nos sujeitos considerados problemáticos;
- g) um problema do outro, cuja única resposta possível da nossa parte é a nossa tolerância, o nosso respeito, a nossa aceitação, o nosso reconhecimento;
- h) porém, a tolerância, o respeito, a aceitação, acabam sendo apenas conteúdos curriculares a serem avaliados no outro;
- i) a finalidade de tanto eufemismo e problematização do outro não é outra coisa que o antigo e único objetivo do avanço no conhecimento curricular⁴. Índios, imigrantes, surdos, pobres, nômades etc., constituem nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN, em diante) do Brasil – Adaptações Curriculares (1999), esses outros com necessidades especiais que encontram nesse discurso uma estranha referência de unanimidade e igualdade na experiência de ser outros. A todos eles, como dizem Souza e Cardoso (2001) a escola deveria oferecer um programa curricular reduzido, diminuído ou adaptado, para melhor atender às possíveis dificuldades encontradas *por eles* frente a exigência escolar.

Quais as imagens do outro que recorrem os PCN e que fazem desse outro um objeto privilegiado da reforma do mesmo?

Há, em primeiro lugar, a imagem colonial de um outro, quer dizer, a imagem de um outro maléfico. O outro colonial e maléfico é um corpo sem corpo. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer. Que foi massacrado e que segue sendo culpabilizado por seu próprio massacre. Uma representação do outro que gira em torno de um eu completo, natural, concêntrico, onisciente, disseminado, Todo-Poderoso.

Há, em segundo lugar, talvez de uma forma menos nítida, a imagem de um outro multicultural. Um outro multicultural que ocupa uma espacialidade de certo modo ancorada na política da mesmice — de pertencimento a uma comunidade que deve estar sempre bem ordenada e solidificada —, talvez identitária, ainda que submetida a uma única essência, a um único *modus vivendi* — e, quem sabe, cultural — mas sempre de equivalência.

É um outro, a quem se faz oscilar entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido etc.).

O outro multicultural naufraga como imagem entre o ser-diverso e o ser-diferente.

Mas o outro diverso e o outro diferente constituem, ao meu ver, outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo, retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo.

É possível que, ao pensar nas diferenças, seja necessário, ao mesmo tempo, afirmar a multiplicidade e a singularidade das valorações de um sujeito; como sugere Hopenhayn (1999, p. 129):

a diferenciação, pensada como diferença operando ou acontecendo [...], é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis.

A diferença, assim, não constitui um ponto de vista, mas uma distância que separa de um outro ou outros; é uma diferença entre perspectivas, uma dobradiça “que articula o singular de uma perspectiva e o plural de seus deslocamentos virtuais” (HOPENHAYN, 1999, p.131).

Já não é, então, a relação entre nós e eles, entre a mesmice e a alteridade, o que define a potência existencial do outro, mas a presença — antes ignorada, silenciada, aprisionada etc. — de diferentes espacialidades e temporalidades do outro; já não se trata de identificar uma relação do outro como sendo dependente ou como estando em relação empática ou de poder com a mesmice; não é uma questão que se resolve enunciando a *diversidade* e ocultando, ao mesmo tempo, a mesmice que a produz, define, administra, governa e contém; não se trata de uma equivalência culturalmente *natural*; não é uma ausência que retorna malferida; trata-se, por assim dizer, da irrupção (inesperada) do outro, do ser outro que é irredutível em sua alteridade.

De certo modo, seria possível dizer que esse outro não é nem uma pura identidade nem uma mera diferença; não é um outro redutível que o faz transformar-se do indefinível em algo definível e do inominável em algo nominável. Como sugere Gabilondo (2001, p.193): “a diferença não se reduz à diferença de um consigo mesmo, nem simplesmente à de um com outro, mas é a experiência viva de uma irrupção – da palavra e do olhar - que torna possível essas outras formas de alteridade [...]”

Sob a perspectiva de Lévinas (2000, p. 85), trata-se do questionamento e do deslocamento da ontologia do outro, aquilo que em nome do Ser, do Ser como o mesmo, acaba por reduzir e subordinar toda alteridade. O outro já não é dado senão como uma perturbação da mesmice, um “rosto” que nos sacode eticamente. O outro não irrompe para ser somente hospedado ou bem-vindo, nem para ser honrado ou insultado. Irrompe, em cada um dos sentidos, nos quais a homogeneidade foi construída. Não volta para ser incluído, nem para narrarmos suas histórias *alternativas* de exclusão. Irrompe, simplesmente, e nessa irrupção sucede o plural, o múltiplo, a disseminação, a perda de fronteiras, a desorientação temporal, o desvanecimento da própria identidade.

O outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmice vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo; e, ainda que busque desesperadamente as máscaras com as quais inventou a si mesma e com as quais inventou o outro, o acontecimento da irrupção deixa esse corpo em carne viva, torna-o humano. O outro volta e nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro; é o tornar-se outro e todavia

esse tornar-se outro não é o retorno do Uno que volta, mas diferenças de diferenças, divergências transitórias, sempre mais e menos a cada vez, mas nunca igual. Não é questão de limitar esse devir, ordená-lo ao mesmo e fazê-lo semelhante (GABILONDO, 2001. p. 163).

A irrupção do outro quebra a agonia do mesmo, de uma ipseidade⁵ que sempre cobra poder sobre o outro. Somos, como diz Derrida, refêns do outro, e não podemos ter relação com nós mesmos além da medida na qual a irrupção do outro tenha precedido a nossa própria ipseidade (DERRIDA, 2001, p.51).

Agora, a irrupção do outro não faz do outro unicamente um fantasma, ou um morto, ou um malefício, ou uma identidade que serve só para melhor definir a nossa identidade.

Agora, a irrupção do outro pode instaurar uma nova e original relação com a mesmidade. Mas não uma relação tranqüila, transparente, consistente, nem muito menos incondicional ou empática. A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma. Um outro inalcançável, efêmero em seu nome e em sua significação, inabordável, que se afasta em seu mistério, com seu mistério. É o outro que "acontece de todas as formas. Ele cria a todo momento a linha divisória" (BAUDRILLARD, 2002, p. 67).

O mistério do outro, o poder de sua alteridade. Não há relação com o outro se seu rosto é ignorado. Ainda que o consideremos como um corpo-objeto, ainda que façamos do outro uma simples anatomia e simplifiquemos o mundo que ele expressa e, também, sua expressividade (DERRIDA, 1987, p. 414).

A relação com o outro não está mais cimentada só no saber, no conhecimento, na verdade, na intencionalidade. Uma consciência intencional que, ao entrar em relação com o outro, termina com sua própria essência, se reduz a nada e, como bem diz Mélich (1997, p.171): "[...] acaba reduzindo-se a cinzas".

A pergunta pela educação que se pergunta pelo outro, mas e se o outro não estivesse aí?

É a educação, por acaso, o império da mesmice e a desolação da alteridade? O outro em um único tempo, inscrito em um único mapa, em uma única fotografia, em um único dia de festa por ano, o outro condenado a uma única e última carteira? Ou, quem sabe, uma forma de irrupção naquilo que já somos e quiséramos, muito, deixar de ser? Ser, não só aquele que já fomos e que estamos sendo?

Não agregaria nada a essa discussão insistir sobre algo que já foi muito estudado: a educação institucional, a instituição educativa, a escola é uma invenção e um produto daquilo que denominamos como modernidade. As conclusões, já conhecidas, sobre a relação entre modernidade, educação e escola são evidentes: o tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc.

Modernidade e escolaridade, onde duas coisas distintas não podem estar ao mesmo tempo no mesmo lugar. O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro.

Mas do mesmo modo com que o objetivo de ordem da modernidade terminou sendo uma expressão de impossibilidade de um projeto igualmente impossível, também a ordem da escola foi-se despedaçando, foi-se fragmentando nas várias tonalidades do tempo presente. Um tempo presente que permita nos desvanecer para criar uma outra pedagogia. Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; que obrigue a recomençar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. Que desmintam um passado unicamente nostálgico, somente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduza a um futuro incerto.

Pedagogia para um presente disjuntivo que é, ao mesmo tempo, ainda que em outras temporalidades, três possíveis modos de entender a pedagogia:

- a) o outro que deve ser anulado,
- b) o outro como hóspede da nossa hospitalidade e
- c) o outro que reverbera permanentemente.

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser”⁶ — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc.

Trata-se de uma pedagogia de sempre; uma pedagogia que nega duas vezes e que o faz de uma forma contraditória: nega que o outro tenha existido como outro e nega o tempo em que aquilo — a própria negação “colonial” do outro — possa ter ocorrido. Não há um outro porque nem é enunciado, nem está aí para enunciar-se. Não há senão em um anúncio forçado e inevitável. Em uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante.

A pedagogia do outro que deve ser anulado é o nunca-outro e o sempre-outro. Nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. Sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade.

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; 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.

É uma pedagogia que afirma duas vezes e que nega também duas vezes: afirma o "nós", mas nega o tempo (provavelmente) comum; afirma o outro, mas nega-lhe seu tempo.

É a pedagogia da diversidade como pluralização do "eu mesmo" e de "o mesmo"; uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar.

É a pedagogia que impõe as leis da hospitalidade — direitos e deveres sempre condicionais e condicionantes — mas não a lei da hospitalidade — dar a quem chega todo o lugar, sem lhe pedir o nome e sem cumprir nem a menor condição (DERRIDA, 1997) —. 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.

Uma pedagogia que não se preocupa -e que se aborrece- com a identidade do outro, quando não repete -até a exaustão- somente a ipseidade do "eu".

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode ocultar as barbáries e os gritos impiedosos do mesmo, que não pode mascarar a repetição monocórdia, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro.

Uma pedagogia que, no presente, poderia instalar-se, mas não se acomodar, entre a memória e o porvir. Mas, também, uma pedagogia que não seja só a fabricação do futuro e que se abra ao porvir, esse tempo que, como sugere Larrosa (2001, p.419),

nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo, não tanto passivo como paciente e passional, de um sujeito que se constitui desde a ignorância, a impotência e o abandono, desde um sujeito, enfim, que assume sua própria finitude [...]

A pedagogia do outro que reverbera permanentemente é aquela que contraria as duas mensagens da pedagogia de outro que deve ser anulado, e que diz, com uma voz suave porém intensa: "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já és" (SKLIAR, 2002).

Notas

- 1 Sartre, no livro *O ser e o nada*, diz que “além de breves e terríficas iluminações, os homens morrem sem ter suspeitado o que era o Outro”.
- 2 Mesmice, segundo o Dicionário Aurélio significa: “ausência de variedade ou de progresso; inalterabilidade”. No contexto do meu texto pode-se ler, também, no sentido de um se próprio, do mesmo, pejorativo.
- 3 Processo de “alterização” significa colocar a ênfase na produção do outro como alteridade e também de duvidar, ao mesmo tempo, que esse outro exista “naturalmente”.
- 4 As questões que aqui descrevo em relação a atenção à diversidade são o resultado inicial de um projeto de pesquisa realizado nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2002 na Universidade de Barcelona, Departamento de Didática e Organização Educativa (SKLIAR, 2002).
- 5 Ipseidade refere-se ao processo de individuação que faz com que alguém seja ele mesmo e se diferencie de qualquer outro.
- 6 Ao dizer “está bem”, ou “está mal”, não estou pensando em nenhum atributo moral. Simplesmente, trata-se, de um processo de afirmação do outro que entra em contradição com o habitual processo de negação do outro na pedagogia.

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *Psyché. L'invention de l'autre*. Paris: Galilée, 1987.
- _____. *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité*. Paris: Calmann-évy, 1997.
- _____. *¡Palavra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.
- GABILONDO, Angel. *La vuelta del Otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.
- HOPENHAYN, Martín. Transculturalidad y diferencia. In: B. ARDITI (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, 1999. p. 69-80.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Eds.) *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 281-296.

- LÉVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1999.
- MÈLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria (Org.s). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.170-179.
- SKLIAR, Carlos. *E se o outro não estivesse aí? notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, Regina Maria de; CARDOSO, Silvia Helena Barbi. Inclusão escolar e linguagem revisitando os PCNs. *Pro-posições*, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 32-46, jul./nov., 2001.

Recebido em 03/04/2003

Aprovado em 15/06/2003

Carlos Skliar
Rua Manoel Leão, 35
CEP 91760-560 Porto Alegre, RS
e-mail: skliar@piaget.edu.ufrgs.br