

INCLUSÃO ESCOLAR:

UM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Organizadores:

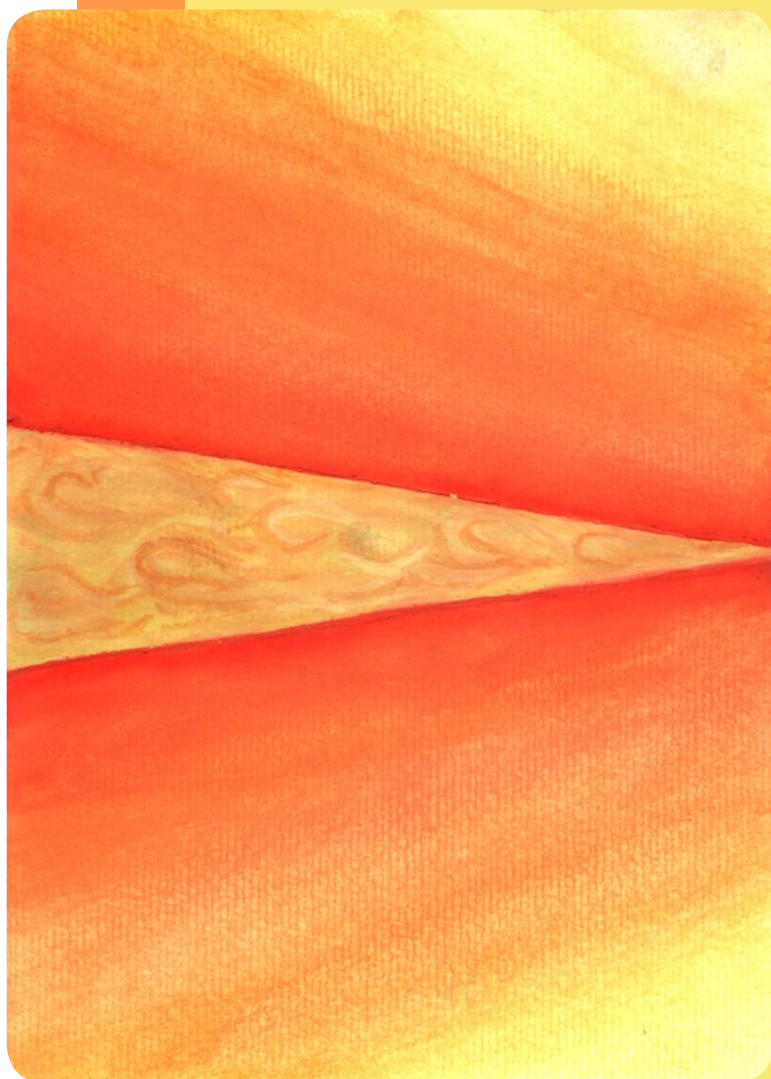
Morgana Domênica Hattge

Francieli Karine dos Santos

Daniel Marques Costa



EDITORA
UNIVATES



Morgana Domênica Hattge
Francieli Karine dos Santos
Daniel Marques Costa

(Organizadores)

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madalena Dullius

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Ana Paula Lisboa Monteiro

Editores: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Imagem da capa: Raquel da Costa Bruxel

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Alexandre André Feil

André Anjos da Silva

Fernanda Rocha da Trindade

João Miguel Back

Sônia Elisa Marchi Gonzatti

Suplentes

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Claudete Rempel

Adriane Pozzobon

Rogério José Schuck

Evandro Franzen

Avelino Tallini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

I37

Inclusão escolar: um itinerário de formação docente / Morgana Domênica Hattge, Francieli Karine dos Santos, Daniel Marques Costa (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2020.

104 p.

ISBN 978-65-86648-24-9

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Formação docente. I. Hattge, Morgana Domênica. II. Santos, Francieli Karine dos. III. Costa, Daniel Marques. IV. Título.

CDU: 37.014.53

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279



As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Morgana Domênica Hattge
Francieli Karine dos Santos
Daniel Marques Costa
(Organizadores)

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO DOCENTE

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2020

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO.....	6
APRESENTAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR: “NADA É SÓ BOM”	7
PREFÁCIO: DAS PANDEMIAS EM CURSO	11
SEÇÃO 1: DA PESQUISA COMO LÓCUS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO	
SOBRE INFÂNCIAS MEDICALIZADAS E A PRODUÇÃO DE MARCAS PARA A DIFERENÇA NA ESCOLA	14
A ESCOLA COMO ESPAÇO “IDEAL” PARA INCLUSÃO	22
REDES DE APOIO E INCLUSÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS.....	29
ESTAMOS PREPARADOS?	37
SEÇÃO 2: OUTROS ESTUDOS	
ENTRE(LAÇANDO) ETNOMATEMÁTICA E ENSINO DE SURDOS	46
A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA IMPLICADAS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR	56
O AUTISMO E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR	64
SITUAÇÃO DE NÃO APRENDIZAGEM: DE QUE MANEIRA AS CRIANÇAS A INTERPRETAM?	73
CURRÍCULO DOS AUTORES(AS)	83

AGRADECIMENTO

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do SUL (FAPERGS) pelo financiamento da pesquisa “Inclusão: um itinerário de formação docente” (Edital ARD 01/2017) e à Universidade do Vale do Taquari pela viabilização do estudo. Agradecemos também à Secretaria Municipal de Educação de Lajeado/RS pela parceria e aos autores dos textos que compõem essa coletânea por sua contribuição. Em especial, nosso muito obrigado a todos os professores que participaram das oficinas e grupos de estudos movimentando nosso pensamento e construindo conosco este livro.

APRESENTAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR: “NADA É SÓ BOM”¹

Morgana Domênica Hattge - Univates
Francieli Karine dos Santos - Univates
Daniel Marques Costa - Univates/UEAP

Este livro é resultado das observações, reflexões e experiências até então vivenciadas no decurso da pesquisa intitulada “Inclusão Escolar: um itinerário de formação docente”, vinculada ao Grupo de Pesquisa CEM, financiada pela FAPERGS.

Nesse movimento investigativo, ao pensar a inclusão escolar e as problemáticas surgidas nesse contexto, temos levado em consideração duas provocações lançadas pelo professor Alfredo Veiga- Neto, com quem sempre aprendemos tanto:

[...] assim como as ações inclusivas não são, em si mesmas, nem boas, nem corretas, nem defensáveis, as políticas de inclusão não são, por si só, nem boas nem necessárias... E isso é assim por várias razões. Em primeiro lugar, no mundo social não faz sentido pensar e falar sobre alguma coisa “por si só”, falar em uma ação “em si mesma”. As coisas, nossas ações e o que pensamos sobre tudo isso só fazem sentido nas relações que mantêm entre si e com o resto do mundo. Para dizer de outra maneira: não havendo como isolar, de modo absoluto, um conceito, uma categoria, uma ação etc, é preciso pensá-los sempre relacionalmente, em conexão uns com os outros, de modo interdependente. Em segundo lugar não se pode dizer que algo é bom ou ruim, necessário ou desnecessário, sem examinar as condições a partir das quais tanto se está falando acerca desse “algo”, quanto se está emitindo algum julgamento sobre ele. Por isso mesmo e em terceiro lugar [...] quando falo sobre algo, sobre alguma coisa ou alguma ação, nunca me interessa partir de um juízo de valor antecipado. Com uma antecipação desse tipo, colocam-se as soluções antes de colocar os problemas; é como se fôssemos a campo para descobrir o que já se sabe. (VEIGA-NETO, 2008, p. 11-12)

É nesse sentido que, ao tratarmos da inclusão escolar neste livro, procuramos, primeiramente, nos conectar ao universo de oito escolas da rede municipal de Lajeado, no Rio Grande do Sul e, sobretudo, reconhecer e discutir os movimentos empreendidos pelos professores dessas escolas diante dos desafios e dilemas que surgem no âmbito da educação inclusiva.

Conversar com esses professores, entendendo-os não como informantes da pesquisa, mas como sujeitos ativos, ditou, em certa medida, os rumos desse estudo no sentido de nos dar visibilidade a temas que se colocam como demandas importantes no cotidiano da escola. Em síntese, trata-se do seguinte: a pesquisa teve como objetivo responder a uma questão bastante ampla, pois, o que se pretendeu foi verificar a necessidade de maior aprofundamento de problemáticas que se evidenciaram a partir das escritas dos professores.

1 Algumas ideias presentes nesse texto foram apresentadas na mesa “*Saberes docentes e aprendizagem na matriz de experiência inclusiva*” que ocorreu no “II Fórum Itinerante de Inclusão: aprendizagem em contextos educacionais” pela Doutora Morgana Domênica Hattge

É comum entre nós, que pesquisamos a temática da inclusão há bastante tempo, acreditar que algumas questões já estão resolvidas, já foram exaustivamente discutidas, já não mais precisam ser retomadas. Mas, ao nos aproximarmos do cotidiano da escola, de seus desafios e dos professores, acabamos percebendo que surge aí um certo descompasso, que se materializa, dentre outras formas, naquela denúncia antiga e até mesmo rançosa de que a universidade não conversa com a escola, de que as pesquisas que fazemos na academia não reverberam nos espaços educativos, que é onde, de fato, elas deveriam contribuir para qualificar o trabalho. É claro que não podemos cair no extremo de compreender a pesquisa num sentido utilitarista e tecnicista, como se aquilo que se estuda tenha que sempre apontar “soluções” para os problemas da educação. Nem um extremo, nem outro. É nesse caminho do meio que trabalhamos, buscando nos colocar ao lado dos profissionais da educação, no sentido de apoiar seu trabalho, mas, paralelamente, pontuando questões importantes, provocando questionamentos políticos, filosóficos e éticos para ampliar o debate sobre a inclusão. Com esse propósito, então, retomamos a citação de Veiga-Neto apresentada anteriormente: “assim como as ações inclusivas não são, em si mesmas, nem boas, nem corretas, nem defensáveis, as políticas de inclusão não são, por si só, nem boas nem necessárias...”.

Contrariamente a essa ideia, o que temos percebido em alguns espaços educativos são discussões pautadas ainda em binômios como bom/mau, certo/errado, normal/anormal... De um lado, a inclusão sendo vista como a prática que nos tornará mais humanos, mais solidários. De outro lado, a inclusão sendo entendida como uma impossibilidade porque não estamos preparados, porque as famílias não fazem a sua parte, entre outras razões.

Nas oficinas que realizamos nas escolas, temos percebido que esses entendimentos da inclusão angustiam os professores, causam sofrimento. Diante disso, trazemos aqui uma reflexão da jornalista Eliane Brum, do seu livro “A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum”. Pedimos desculpas pelo uso de uma citação longa, porém entendemos que ela seja importante.

Vejo tanta gente sofrendo por aí, achando que sua vida está aquém do que deveria ser, porque tudo deveria ser só bom. Não sei quando nos enfiaram garganta abaixo essa ideia absurda de um estado de felicidade absoluta. Uma espécie de nirvana a ser alcançado em que nada mais nos perturbaria e que seríamos felizes para sempre. [...] Acho que a grande causa atual de infelicidade é a exigência da felicidade. É o deslocamento do lugar de felicidade para o centro da vida, como um fim a ser alcançado e a medida de uma existência que valha a pena. Se nos lembrarmos bem dos contos de fadas, o “e foram felizes para sempre” era exatamente o fim da história. Era quando o conto morria num ponto final porque não havia mais nada relevante para ser contado. Tudo o que interessava, o que nos hipnotizava e nos mantinha pedindo a nossos pais ou à professora ou a nós mesmos “de novo, conta de novo”, era o que vinha antes. O desejo, as turbulências, os avanços e recuos, os tropeços e os arrependimentos, os erros, o frio na barriga, a busca. Tudo aquilo que é matéria da vida de todos. O que realmente importa. Acho impressionante a quantidade de adultos pedindo um final feliz para as suas vidas, para as suas histórias de amor, para o sucesso profissional. Não há nenhum mistério no final. Independentemente do que cada um acredita, o fato é que no final a vida como cada um a conhece acaba. **Para viver, o que nos interessa não são os pontos finais, mas as vírgulas.** Os acontecimentos do meio, o enredo entre o primeiro parágrafo e o último. [...] **A ideia de felicidade como um fim em si mesma encobre e desbota tanto a delicadeza quanto a grandeza do que vivemos hoje, faz com que olhemos para nossas pequenas conquistas, nossos amores nem sempre tão grandiloquentes, nosso trabalho às vezes chato, como se fosse pouco.** Apenas porque nem a conquista nem o amor nem o trabalho é só bom. E há uma crença coletiva e alimentada pelo mundo do consumo afirmando que tudo deveria ser só bom. **E se não é só bom é porque fracassamos.** [...] a felicidade absoluta é mortífera, ela mata o tempo presente. Não tenho nenhum interesse por essa pergunta corriqueira: “Você é feliz?”. Acho uma questão irrelevante. O que me interessa perguntar a mim mesma – e pergunto a todos a quem entrevisto é “Você deseja?”. Desejar é o contato permanente com o buraco, com a impossibilidade de ser completo. Desejar é o que une o homem à sua vida. Une pela falta. Tem mais a ver com um estado permanente de insatisfação. Não a insatisfação que

paralisa, aquela causada pela impossibilidade da felicidade absoluta; mas **a insatisfação que nos coloca em movimento, carregando tudo o que somos numa busca permanente de sentido**. Desejar é estar sempre no caminho. (BRUM, 2013, p. 135)

Relacionando essas ideias construídas acerca da felicidade absoluta ao contexto escolar, percebemos que comumente se espera o mesmo da inclusão, isto é, que ela seja “só boa”, feita somente de bons momentos. E como ela não é, como ela se coloca nas vírgulas, nos acontecimentos do meio, feitos de grandes e pequenos desafios diários, nós sofremos. Sofremos porque esperávamos uma inclusão total, uma inclusão como ponto de chegada. Essa “inclusão como um fim em si mesma”, parafraseando Eliane Brum, “encobre e desbota a delicadeza e a grandeza” do que fazemos cotidianamente. Ela nos diz que fracassamos. Ela mata o desejo.

Apoiadas no filósofo Michel Foucault, Maura Corcini Lopes e Juliane Morgenstern nos provocam a pensar na inclusão como uma matriz de experiência

[...] em que experiências convergem para a conformação de uma forma de vida inclusiva permitindo-nos interrogar o presente como integrante de uma época em que normas de comportamentos instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço, como uma condição necessária para certa estabilidade do Estado, embora algumas exclusões se configurem. (2014, p. 187)

Assim, argumentamos, mais uma vez, que, ao instituir-se como imperativo, a inclusão se coloca, muitas vezes, para os sujeitos envolvidos no processo, como um lugar de chegada, como algo que deveria ser só bom. Mas, lá no cotidiano da escola, ou da instituição de ensino superior, ou ainda daquela turma de Educação de Jovens e Adultos, e em outros espaços educativos quaisquer nos quais sejamos mobilizados pelas demandas da inclusão, nossas vivências não serão somente boas. Em outros textos temos argumentado já há algum tempo que não existe “a inclusão”; o que existem são processos de in/exclusão, que se colocam permanentemente abalando nossas certezas, desafiando nossas capacidades, exigindo criação, sensibilidade, produzindo avanços, instituindo recuos. E isso tudo não é de todo mau. E isso tudo não é sempre bom. Talvez, se pararmos de perseguir “a inclusão” de fato, tenhamos olhos para ver as pequenas vitórias do cotidiano e, a partir delas, construir outras e outras, entendendo sempre esse fluxo permanente de vida que se coloca nesse processo e permanecendo em movimento numa busca por sentido, sem nos conformarmos com o que nos impõem as políticas ou os governos, mas nos conectando com as demandas reais dos sujeitos e com as nossas, mobilizando os saberes construídos em nossa formação docente, e entendendo que outras áreas de conhecimento podem nos apoiar, mas não nos subjugar. Dessa forma

[...] é fundamental que os professores tenham uma formação sólida, discutam o currículo escolar, se apropriem daquilo que será ensinado e repensem os processos educativos a partir do conjunto de saberes que constituem a Pedagogia como ciência” (HATTGE, KLAUS, 2014, p. 337).

Isso não vai nos garantir uma “inclusão só boa”, mas vai nos permitir aprender e ensinar nesse processo, abraçando algumas causas e recusando outras, num movimento sempre permanente de aprendizado.

Assim, o livro está dividido em duas seções. A primeira, intitulada “Da pesquisa como *lócus* da produção do conhecimento”, composta por quatro textos, produzidos sob encomenda por pesquisadores e bolsistas vinculados ao grupo CEM e pesquisadores convidados. As conversas com os professores nas oficinas e as escritas desenvolvidas posteriormente trouxeram à tona temáticas que ainda demandam estudo, discussão, reflexão.

A segunda seção, denominada de “Outros Estudos”, é constituída também por quatro textos, oriundos de pesquisas realizadas em cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates.

Na primeira seção, no texto intitulado “Patologização e medicalização da infância”, as autoras Morgana Domênica Hattge (Univates), Eliana Pereira de Menezes (UFSM), Francieli Santos (Univates) e Gabriela Orengo Pedrozo (UFSM) problematizam os aspectos voltados para a patologização e medicalização da infância dando vazão aos processos de normalização que assolam o ambiente escolar.

No segundo texto “A escola como espaço ‘ideal’ para a inclusão”, a pesquisadora Roberta Acorsi (UFRGS) propõe, inicialmente, uma breve discussão acerca da invenção da escola na modernidade, evidenciando, em seguida, o funcionamento dessa instituição como maquinaria que se coloca a serviço da governamentalidade neoliberal, sobretudo por meio da inclusão escolar.

O texto a seguir, intitulado “Redes de apoio e inclusão escolar: articulações necessárias”, escrito por Denise Fabiane Polonio (Univates) e Raquel Fröhlich (UDESC) reflete sobre as articulações entre a saúde e a educação frente aos processos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência, propondo, ainda, possíveis caminhos que auxiliem na integração dessas duas áreas.

No texto “Estamos preparados?” as autoras Morgana Domênica Hattge (Univates) e Suzana Feldens Schwertner (Univates) exploram um modo diferente de escrita. Para isso, acionam um gravador e passam a dialogar sobre um tema que há muito tempo as inquieta, ou seja, a formação docente, especialmente no que se refere ao estar (ou não) preparados/(des)preparados.

Na segunda seção o primeiro ensaio reflexivo é a escrita intitulada “Entre (laçando) etnomatemática e ensino de surdos”. As autoras Francisca Melo Agapito (UFMA), Ieda Maria Giongo (Univates) e Morgana Domênica Hattge (Univates) propõem importantes reflexões acerca do ensino de matemática para surdos através da educação bilíngue.

Em seguida, no texto “A psicologia e a pedagogia implicadas nos processos de inclusão escolar” os autores Marino Rodrigues da Rosa (Univates) e Morgana Domênica Hattge (Univates) fazem uma reflexão acerca das relações e da comunicação entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia acerca dos processos de inclusão escolar.

No texto “O autismo e as possibilidades de inclusão escolar” as autoras Isabel Cristina Fink (Univates) e Fabiane Olegário (Univates) se atêm a analisar como se dá a inclusão escolar de crianças autistas, através de um estudo de caso.

Para problematizar os processos de aprendizagem na escola foi selecionado o texto “Situação de não aprendizagem: de que maneira as crianças a interpretam?” das autoras Viviane Danieli Schneider (Univates) e Danise Vivian (Univates), em que elas desenvolvem uma análise dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, problematizando a questão da não aprendizagem e do fracasso escolar.

Referências:

BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. In: **Pro-posições**, v.25, n. 2, mai-ago 2014, p. 177-193.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 11- 28.

PREFÁCIO

DAS PANDEMIAS EM CURSO

Angélica Vier Munhoz - Univates

Estamos em março de 2020 e uma pandemia bate à nossa porta. Surgido na China, o Coronavírus (Covid-19) se espalha velozmente pelo mundo, contaminando, em proporções gigantescas, toda uma população. Na mídia, nas redes sociais, nas conversas de grupo, o tema é exaustivamente replicado, ao mesmo tempo em que milhares de pessoas vão sendo contagiadas.

Em nome de uma pandemia, se controlam corpos, se fecham fronteiras, confinam-se pessoas, escolas e universidades são interditadas e os regimes biopolíticos se convertem em necropolíticas, determinando quais corpos vivem riscos, quais permanecerão vivos, quais não poderão atravessar divisas. Nessa lógica, quanto mais frágeis forem as populações, maior o desequilíbrio entre o poder da vida e o poder da morte. Além disso, a necessidade de isolamento e o medo do contágio, como afirma Canetti (1995, 274)¹, “produz como efeito o apartamento dos homens, uns dos outros. O mais seguro é não se aproximar demasiadamente de ninguém, pois qualquer um poderia estar já contaminado”. O sentimento preponderante é que o inimigo é secreto e invisível, não se pode vê-lo, não se pode atingi-lo, “ele golpeia quando quer e golpeia a tantos que logo se teme que venha golpear a todos”. (CANETTI, 1995, p. 273).

Uma pandemia diz respeito ao modo rápido e eficaz como um vírus se propaga entre os corpos. Mas uma pandemia também pode dizer respeito à proliferação de uma ideia, um pensamento, um comportamento, uma crença; o quanto somos contaminados ou nos deixamos contaminar por elas. Nesse sentido, parece que outras pandemias habitam esse tempo.

Nessa perspectiva, se a metade do século XX parecia apontar para um mundo que, em alguma medida, caminhava para uma derrocada de fronteiras, preconceitos, princípios moralizantes, vivemos hoje uma espécie de falência das experiências coletivas, das relações de alteridade, arrastando para trás lutas conquistadas à duras penas. Ressurge uma pandemia de ideias que diz respeito ao colapso de uma democracia, em meio ao qual discursos excludentes, autoritários e banalizadores da violência são reverberados diariamente. Tais discursos colocam em voga hierarquias tradicionais de raça, gênero, padrões de normalidade, culturas, reforçando a ideia de que há vidas com menos valor.

Contudo, ao lado deste assombroso cenário, uma pandemia de resistências aparece, desdobrando-se em linhas de forças, mostrando que não estamos sozinhos. E parece tão auspicioso que possamos produzir experiências que nos permitam escutar, compartilhar, experimentar, reinventar-nos.

É desse fôlego que parece tratar o livro que aqui se apresenta. Retomar mais uma vez e outra vez mais o tema da inclusão coloca-se urgente em meio a um modelo político e econômico excludente. Tratar da inclusão escolar junto a professores é ainda mais urgente, pois a escola, de fato, é o espaço mais apropriado no qual dispositivos de disciplinamento modelam indivíduos e estratégias biopolíticas governam condutas por meio de políticas e programas de controle da população.

1 CANETTI, Elias. *Massa e poder*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Os capítulos que compõem esse livro são de duas ordens. Por um lado, integram a pesquisa “Inclusão escolar: um itinerário de formação docente” e trazem problematizações, advindas de encontros, nos quais foi possível, “ouvir os professores de anos iniciais, acolher suas angústias, conhecer suas vitórias, estender-lhes a mão e pensar junto. A partir disso, estudar, escrever, ler, conversar, duvidar, problematizar mais”, como afirma uma das autoras. Por outro, são reflexões em torno do tema, os quais contribuem para que o binômio inclusão/exclusão possa ser cada vez tensionado.

Produções como esta colocam sob suspeita qualquer forma de verdade e lançam-se em defesa da inclusão como prática de modos de vida mais potentes. Eis uma palavra que talvez devesse ser incessantemente recuperada – ‘vida’. Voltar a ela, retomá-la, transfigurá-la para que tenhamos a força de viralizar experiências, proliferar ideias, criar pandemias que não nos deixem desassossegar enquanto educadores imersos nos paradoxos desse tempo. Certamente, isso requer abrir um leque de sentidos em que a noção de vida pulveriza-se em multiplicidades, garantindo a cada um a expressão pública de sua própria diferenciação ética.

SEÇÃO 1:

DA PESQUISA COMO LÓCUS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

SOBRE INFÂNCIAS MEDICALIZADAS E A PRODUÇÃO DE MARCAS PARA A DIFERENÇA NA ESCOLA

Morgana Domênica Hattge - Univates

Eliana Pereira de Menezes - UFSM

Francieli Karine dos Santos - Univates

Gabriela Orengo Pedrozo - UFSM

Ah! Uma coisa é a teoria. Na prática a teoria vira outra!

Hummm, elas estão lá, nos gabinetes, fazendo pesquisa. Aqui, no chão da escola, a coisa é muito diferente.
(Algum professor em alguma escola de algum município desse mundão, 2019)

Buscando desmistificar afirmações como as acima mencionadas, nasce o projeto de pesquisa intitulado “Inclusão escolar: um itinerário de formação docente”. O desejo? Ouvir os professores de anos iniciais, acolher suas angústias, conhecer suas vitórias, estender-lhes a mão e pensar junto. A partir disso, estudar, escrever, ler, conversar, duvidar, problematizar mais. O texto que segue procura refletir acerca de uma das temáticas levantadas nas escritas desse grupo de professores de um conjunto de dez escolas municipais da cidade de Lajeado – RS, que aceitaram o convite para compartilhar conosco algumas questões relacionadas as suas práticas: a preocupação com o processo de patologização e a conseqüente medicalização da infância. Muitas são as questões: que complexa rede de relações produz uma infância assolada por inúmeras patologias e que precisa ser medicada, controlada? Qual o papel da escola e dos professores nesse cenário? Quais as perspectivas que se colocam? O texto está organizado didaticamente de forma a buscar responder às questões anteriores. Cada uma dessas indagações dá título a uma seção e, por fim, não no desejo de concluir a discussão, mas de colocar um ponto final na escrita deste texto, tecemos algumas considerações a título de (in) conclusão.

A constituição de uma rede de relações produtora da infância medicalizada

“O tempo que preciso atender estes alunos incluídos, que em algumas vezes, não têm laudo, portanto, sem saber ao certo, como ajudar, ou ter um profissional acompanhando...E os demais alunos? Como atendê-los?”
(Professora 10)

A infância como uma categoria única, como a expressão de uma forma de vida homogênea, há muito sabemos, não passa de uma grande invenção. Analisando um cenário mais amplo, podemos dizer que a infância que se produz no continente europeu não é a mesma que se vive no continente africano, ou que viver a infância nos Estados Unidos é muito diferente de vivê-la no Brasil. Mas a filiação a um determinado continente ou país daria conta de dizer dessa heterogeneidade da infância? Quantas infâncias cabem, por exemplo, em uma escola? Em uma sala de aula? Ou talvez possamos também usar, em vez da categoria espaço, a categoria tempo para olhar para a infância. A infância dos nossos pais é a mesma dos nossos filhos? Que infâncias estamos produzindo?

Nesse contexto mais amplo até aqui apresentado, há uma infância em especial que nos preocupa sobremaneira: a medicalizada. Percebemos que a infância tem sido objeto de governo

[...] não apenas como tempo de vida com características próprias, certos padrões de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, como também, e principalmente, como um “filtro para analisar comportamentos” e, portanto,

uma suposta origem de todas as doenças mentais, dos desvios e das anormalidades manifestas na juventude ou na idade adulta. São essas últimas tendências errantes da vida que devem ser tratadas e corrigidas desde a infância, quando diagnosticadas na educação familiar e, particularmente, pela escola, antes que qualquer tipo de monstruosidade manifeste-se na vida adulta e se rebele com sua emergência na deformação da população (PAGNI, 2017, p. 260).

E nesse afã de diagnosticar qualquer que seja o desvio da norma padrão, cada vez mais cedo encaminhamos as crianças aos consultórios médicos. Estudos como o de Maria Aparecida Affonso Moysés (2001) indicam que é consideravelmente significativa a incidência de diagnósticos entre as crianças em idade escolar. Segundo a autora, desde muito cedo, já na educação infantil, no decorrer das séries iniciais e também nas séries finais, o número de diagnósticos vêm aumentando desde os anos 90 do século passado. Entre os fatores que têm provocado esse aumento nos encaminhamentos e buscas pelo diagnóstico estão as mudanças de critérios para avaliação e captura de sinais que possam localizar os alunos como alunos que não se encaixam na normalidade instituída.

Tais critérios aparentam estar cada vez mais abrangentes, abarcando singularidades da vida cotidiana que, em muitos casos, podem ser justificadas pelos contextos e histórias de vida de cada um de nós. Assim, na atualidade, parece ser muito difícil que alguém não se encaixe em algum dos transtornos mentais apresentados, por exemplo, pela atual versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5, publicado em 2013. Segundo Brzozowski e Capelo (2013, p. 210)

A medicalização dos desvios é possível por meio da flexibilização dos limites do que é considerado normal e do que não é. A era moderna da classificação diagnóstica em saúde mental se originou nos asilos, porém hoje os manuais diagnósticos não estão restritos a esses espaços. Suas categorias parecem englobar não somente uma pequena minoria da população, mas quase todos nós. Os diagnósticos psiquiátricos incluem uma variedade de condições que se situam, de acordo com Rose (2006), na fronteira da normalidade, tais como ansiedade, pânico, depressão leve a moderada, transtornos de personalidade, TDAH, transtornos de conduta e transtornos do espectro autista.

Nesse contexto, o olhar da presente discussão se volta ao público infantil, pois as dificuldades de aprendizagem, de socialização, os comportamentos indisciplinados, entre outros tantos “sinais de desvios”, têm sido largamente vistos como patologias que justificam encaminhamentos precoces das crianças ao campo da medicina em busca de diagnósticos que expliquem tais modos de ser e estar na escola. A produção de um diagnóstico colocaria essas crianças na condição de alunos para quem uma série de prescrições - produzidas a partir do estabelecimento de uma rede de relações entre saberes clínicos (via terapias e medicamentos) e saberes pedagógicos e educacionais - são visualizadas como capazes de controlar, reabilitar e, quando não for possível normalizar, aproximar os alunos de gradientes aceitáveis de normalidade.

Trata-se patologicamente, muitas vezes, a criança por apresentar determinados comportamentos, mas não se investiga o contexto social que pode também estar produzindo tais comportamentos. Dentre esses contextos, localizamos também a escola e nos perguntamos sobre as relações que são produzidas no contexto escolar. Como elas são conduzidas diante da indicação da percepção de um comportamento considerado não adequado? Que efeitos a efetivação de um diagnóstico e a consequente medicalização¹ do aluno provocam nas relações escolares? Questões essas que procuramos problematizar na sequência do texto.

1 Segundo Moyses (2001) a medicalização pressupõe o processo vivido na atualidade em que transformamos em problemas individuais problemas que são coletivos. Assim, ao olharmos para alunos que por apresentarem singularidades em seus processos de aprendizagem são responsabilizados individualmente pelas dificuldades que estão encontrando e submetidos a encaminhamentos clínicos em busca da produção de diagnósticos, estamos estabelecendo com ele uma relação baseada nos princípios da medicalização.

Qual o papel da escola e dos professores nesse cenário?

Considerando a massificação dos processos de medicalização da infância aqui já anunciados, é possível compreender que, com a emergência das políticas de inclusão escolar no país no final do século passado, o olhar clínico destinado aos sujeitos com deficiência parece ter se alastrado pelo espaço da escola, tendo hoje como alvo todo e qualquer comportamento que escape ao padrão instituído. Sob essa lógica qualquer aluno pode ser alvo da produção diagnóstica se apresentar em algum momento de sua trajetória escolar dificuldades em se adequar diante das normas.

Essa busca, cada vez mais antecipada, dos possíveis riscos presentes nos modos de ser de alguns alunos, tem resultado na produção de diagnósticos e classificações que os localizam no grupo dos anormais, especialmente quando as dificuldades nos processos de aprendizagem emergem. Para Brzozowski e Capelo (2011), a maioria dos requerimentos de avaliação clínica produzidos na infância

[...] são notados na escola e descobertos a partir do momento em que a criança desenvolve algum problema de aprendizagem. Como exemplo, podemos pensar na alfabetização: se uma criança não aprende a ler com determinada idade, ou então se tem dificuldade em prestar atenção na sala de aula, isso pode ser considerado um desvio, e a criança pode, atualmente, ser encaminhada a um profissional da saúde para averiguar seu quadro. Os desvios da infância, dessa forma, são aqueles relacionados com a quebra de normas e de regras impostas socialmente, como, por exemplo, a falta de atenção e a agitação em sala de aula (BRZOZOWSKI E CAPELO, 2013, p. 210).

Conforme Lockmann (2016), a escola, desde sua emergência na modernidade, vem sendo produzida como espaço de governo, sendo insistentemente convocada por políticas, programas e discursos públicos para solucionar as mazelas sociais. Nesse processo, as práticas escolares na atualidade, ao serem aclamadas como solução para problemas sociais que não são produzidos no interior da escola e que transcendem os limites das suas responsabilidades, acabam servindo-se dos saberes clínicos para a produção de soluções de problemas, via medicalização da infância, que não necessariamente têm uma origem clínica.

Segundo Brzozowski e Capelo (2013), essa influência dos saberes da saúde nas práticas escolares tem se configurado de forma mais significativa no último século, o que pode indicar a medicalização da infância também como um efeito das políticas neoliberais que, ao produzirem um ideal de aluno para a sociedade da produção e do consumo, acabam produzindo também uma postura vigilante da escola com relação àqueles que talvez não consigam se enquadrar nesse ideal.

Até alguns anos atrás, os problemas escolares eram resolvidos na escola ou por meio da família. Não havia preocupação da área da saúde com esse tipo de comportamento, talvez porque a Medicina não fosse tão resolutiva quanto hoje e, em consequência, tivesse preocupações mais urgentes para lidar, tais como infecções fatais (facilmente controladas atualmente pela administração de antibióticos, por exemplo) (BRZOZOWSKI E CAPELO, 2013, p. 211).

Por acreditarmos que as práticas vividas no ambiente escolar se constituem através de convivência de diferentes indivíduos em determinado espaço social, entendemos que é preciso que os alunos sejam considerados a partir da compreensão de que todos os indivíduos nesse contexto possuem peculiaridades, experiências distintas de vida e histórias que justificam suas formas de ser. Sob essa ótica, a organização das práticas acaba se constituindo como um desafio para todos os sujeitos envolvidos, desafio esse que se intensifica quando a escola passa a ser pensada como aquela que será significativamente responsável pela produção de sujeitos aptos a uma vida (produtiva) em sociedade.

Até a conquista dessa vida em sociedade, os alunos deverão percorrer um percurso ideal imaginário. Quando alguns deles, em função de múltiplos motivos, demonstram dificuldade e/ou incapacidade para trilhar tal percurso dentro dos padrões de normalidade, inquietações e questionamentos passam a ser produzidos em busca de respostas que justifiquem tal inadequação às normas. Nesse processo, acabamos buscando formas de identificar, nomear e marcar a diferença, a partir de encaminhamentos, avaliações e diagnósticos que localizam tais alunos na condição de anormais. Um diagnóstico, ao ser produzido, acaba por justificar comportamentos, produzindo as marcas da anormalidade.

Como efeito, vimos tornar-se natural a busca por prescrições medicamentosas, uma vez que a possibilidade de receita de um medicamento que leve as crianças a superar os desajustes apresentados é assumida como promessa de retorno a uma vida dentro da normalidade. “Em outras palavras, o modelo médico traz consigo uma visão otimista para o desvio, com a promessa de um resultado praticamente imediato.” (BRZOZOWSKI E CAPELO, 2013, p. 213).

Ao analisarem o aumento da produção diagnóstica de crianças com Transtorno de Atenção e Hiperatividade/TDAH, as autoras acima citadas apontam que

Mães de crianças com TDAH, apesar de não gostarem de dar um medicamento psicotrópico para o filho, o fazem, primeiramente, por ser uma recomendação médica, portanto, indiscutível. Em segundo lugar, existe uma pressão por parte da escola para que essa criança receba uma avaliação e um acompanhamento médico. Por fim, existe ainda uma preocupação da adequação de seus filhos na sociedade, para que eles possam ter as mesmas oportunidades que os demais (Brzowski, 2009 *apud* BRZOZOWSKI E CAPELO, 2013, p. 213).

Quando os laudos confirmam uma hipótese diagnóstica, dá-se início à construção de uma visão sobre o aluno respaldada pela medicina, a partir da qual se pode passar a justificar sua “incapacidade” pelo argumento da doença e/ou da deficiência, conduzindo-o ao lugar da falta, da correção, da normalização e muitas vezes da exclusão na escola.

Embora as práticas de medicalização sejam operadas legalmente pelos saberes da medicina, é fato que em outros campos do saber, incluindo a educação, busca-se incansavelmente solucionar os problemas que se apresentam através de tais práticas. Nesse sentido, parece potente problematizar aqui por que é necessário curar uma doença que muitas vezes não existe?

Segundo Colares et al (2016), podemos entender que quando se individualiza um problema coletivo, estamos medicalizando. Medicalizar consiste na ação de transformar questões não médicas, problemas da humanidade (políticos, sociais, econômicos, escolares) em pretensos problemas médicos. Esse olhar patologizante e medicamentoso manifesta - se através dos processos de padronização e normalização que são produzidos socialmente. Com isso, percebe-se que a questão da diferença passa a ser pouco a pouco considerada uma temática que precisa ser problematizada. Para os autores

As dificuldades do existir e do viver são transformadas em doenças, transtornos ou distúrbios. As grandes questões sociais, culturais, políticas e afetivas que afligem a vida das pessoas deixam de ser vistas como coletivas e são convertidas, artificialmente, em questões individuais e biológicas. Tal reducionismo, da vida a seu substrato biológico, nutre o terreno para a medicalização (COLARES et al, 2016, p.4).

Por consequência desse olhar patologizante sobre os indivíduos, os mesmos passam a ser definidos pelo seu diagnóstico, estando constantemente submetidos a práticas de correção e normalização.

Segundo Lockmann, o saber médico é entendido, em muitos casos, como aquele que tem a função de analisar o comportamento e a forma de agir dos sujeitos, encontrando “em diferentes medicamentos a solução para o

problema que eles representam para a escola, para sua aprendizagem e para o próprio convívio social” (2013 p.143) . Frente a isso é possível pensar que o processo de medicalização da vida produz modos de ser e estar no contexto escolar, determinando a criação de subjetividades medicamentosas e criando realidades voltadas para os processos normalizadores (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013).

Guarido (2007) promove uma reflexão frente à atuação do profissional que trabalha na área educacional, entendendo que cabe a ele refletir acerca do discurso médico, pois, se o educador corroborar com a ideia patologizante, corre-se um grande risco de culpabilizar o estudante ou mesmo a família pelo seu fracasso frente aos processos de ensino e aprendizagem. Essa é uma forma simplista e reducionista de analisar os problemas que se colocam no espaço da escola. Uma inversão dessa lógica é o que apresentaremos como alternativa na próxima seção.

Quais as perspectivas que se colocam?

Para que se vislumbre uma mudança na forma de olhar para as questões já explicitadas, quais sejam, a patologização e medicalização da infância, faz-se necessário inverter a lógica que temos utilizado como base para análise da presença da diferença nos espaços educativos. Formados em uma perspectiva humanista, baseada nos ideais iluministas, fomos ensinados a acreditar que existe um ideal de sujeito a ser alcançado e que o papel da escola é “moldar” as condutas, dirigir as ações, buscando adequar os sujeitos ao que costumamos chamar de “perfil ideal de estudante”, definindo de antemão, antes da chegada daqueles que efetivamente estarão sentados à nossa frente nas salas de aula. Macedo (2015) alerta acerca da armadilha que se produz ao instituir um sujeito ideal, universal:

O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação (MACEDO, 2015, p. 897).

Ao ampararmos nosso planejamento escolar, nossas práticas curriculares na premissa de que há como prever de antemão um ideal de aluno que recebemos na sala de aula, estamos entendendo “todos como um” (MACEDO, 2015, p. 898).

As políticas de inclusão escolar que emergiram no Brasil no final do século passado, ao garantirem o direito legal de todas as pessoas frequentarem a escola básica, passaram a produzir uma série de discursos que convocam aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a escola a ressignificar concepções que assumem esse princípio do “todos como um”, de forma a considerar a necessidade de efetivação de práticas atentas à diferença e à singularidade. Ocorre que, para que tais práticas se efetivem, faz-se necessário que o olhar destinado aos alunos desloque sua centralidade das premissas clínicas, a partir das quais a diferença tem sido vista como aquilo que qualifica o estranho na escola, aquele que resiste ao esquadramento disciplinar e enquadramento das normas.

O perigo dessa concepção localiza-se no fato de que, ao tomar a norma como referência, passa-se a produzir na escola dois grupos de alunos: anormais/diferentes e normais. Sobre os primeiros, práticas de correção são operacionalizadas a partir de princípios clínicos, cuja intenção é reabilitar. Nesse processo operamos a tentativa de apagamento da diferença, e nos tornamos incapazes de atentar para a subjetividade presente em cada aluno, ignorando assim suas formas singulares de estar na escola. Ao tomarmos o diagnóstico como foco, esquecemos de olhar para o aluno que apresenta esse diagnóstico como manifestação singular, sujeitando-o a práticas in/excludentes.

Na contramão dessa forma de compreender os alunos, propomos que se abram espaços para que se possa falar sobre diferença na escola a partir de aspectos culturais, sociológicos, filosóficos. Assumindo outras possibilidades

de significação, procuramos nos afastar de discursos produzidos a partir da filosofia da representação, que tem tradicionalmente indicado a verdade sobre os processos de desenvolvimento e as possibilidades de existência dos alunos na escola. Pela filosofia da representação, há um percurso evolutivo de desenvolvimento humano que deve ser conquistado pelo sujeito. Tal percurso foi produzido sob diferentes abordagens no século XX, de forma privilegiada pelas teorias da psicologia da aprendizagem, cujos teóricos mais expressivos na área educacional são Jean Piaget e Lev S. Vygotsky, autores que invadiram de maneira determinante os espaços de formação e atuação pedagógica.

Segundo as principais premissas das teorias da psicologia da aprendizagem, há um percurso verdadeiro de desenvolvimento por onde todos os sujeitos passam. Tal trajeto pressupõe a superação evolutiva de formas de ser menos elaboradas até a conquista de um modo adulto (maduro, pronto) de se estar no mundo. Nesse caminho, para muitos autores, faz-se possível demarcar as idades de início e fim de cada estágio de vida, que por sua vez acabam sendo utilizadas como marcos indicadores da normalidade (ou não) que cada aluno apresenta na escola, e nascem, assim, as escalas evolutivas (padronizadoras) de desenvolvimento.

É possível flexibilizar em certa medida cada uma dessas marcações cronológicas normativas, pois para a psicologia é importante atentar que, a depender do seu ritmo de desenvolvimento biológico e dos estímulos que receber do meio, cada sujeito poderá demorar-se mais ou menos dentro de cada estágio; no entanto, não há a possibilidade de alguém pular estágios. Assim, passamos a compreender que cada desenvolvimento real localizado nos sujeitos se constitui como uma representação do desenvolvimento ideal, portanto imperfeita, o que garante a produção da falsa ideia de que estamos, na escola, atentos aos diferentes ritmos e certos de que o aluno ideal não existe. Entendemos, no entanto, que ainda que se defenda a inexistência de um aluno cujo desenvolvimento pode ser compreendido como ideal, mantém-se a certeza de que há uma forma normal de se desenvolver. Há um percurso mais verdadeiro que todos devem percorrer.

Como pudemos analisar em algumas narrativas dos professores que participaram da pesquisa, ao olhar para o aluno a partir de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, produz-se a compreensão que aquele que não está conseguindo “acompanhar a turma”, seja em termos de aprendizagens, seja em termos de comportamento, é aquele que além de não apresentar um desenvolvimento ideal (porque ninguém apresenta), passa a ser também aquele que não se desenvolve dentro dos padrões de normalidade instituídos, e que, por isso, passa a ser alvo dos encaminhamentos, avaliações, diagnósticos e processos de medicalização.

Nesse contexto, a diferença é tida como um desvio desses padrões. Se há uma norma de desenvolvimento a ser seguida, e aceita-se que há sujeitos que, ainda que de maneira imperfeita (com diferentes ritmos) se desenvolvem normalmente, há também aqueles que não alcançam essa norma, portanto apresentam um desenvolvimento imperfeito e anormal. Toda a classificação diagnóstica é feita, então, a partir dessa relação normalidade X anormalidade, pois, só é possível falar que alguém tem deficiência visual, por exemplo, porque o normal do desenvolvimento do ser humano é possuir a capacidade total de visão preservada.

Por nos opormos a esse processo de produção de formas mais verdadeiras de compreensão dos sujeitos e suas formas singulares de vida, elegemos teorizações (sociológicas, filosóficas, históricas) que nos possibilitam compreender que as coisas não são em si verdadeiras ou falsas, e portanto o desenvolvimento não deve ser lido pelo par normal/anormal, pois toda teoria/conceituação produzida com a intenção de descobrir mesmo como o desenvolvimento acontece é uma forma de produzir – pela linguagem, a verdade sobre ele. Uma verdade produzida por determinados sujeitos, em determinados contextos que precisa ser relativizada, pois tende a generalizar e a homogeneizar formas de vida que são singulares porque foram produzidas como efeito de processos únicos,

determinados pelas histórias de vida de cada sujeito/aluno. Assim, entende-se que a diferença, aqui compreendida como múltipla, ao ser encerrada em um conceito, acaba sendo apagada e/ou anulada.

Diante disso, ao assumirmos que não há uma verdade única sobre a forma como os sujeitos se desenvolvem, mas sim formas múltiplas e singulares de desenvolvimento que não deveriam ser encerradas em teorias e modelos, propomos que olhemos para cada aluno na escola como alguém que se desenvolve a sua maneira, a partir das relações que vai estabelecendo com o outro nos diferentes contextos sociais que interage. Com isso, não estamos querendo negar a existência de processos de desenvolvimento que dificultam a relação do sujeito com os conteúdos curriculares, ou que não possibilitem que ele enxergue, ou caminhe, por exemplo. O que esperamos, sim, é que essas formas de vida não sejam lidas e marcadas como formas anormais, e sim possibilidades outras de existência. Nem imperfeitas, nem erradas, nem feias... “apenas” outras, e por assim ser, não precisam ser diagnosticadas com fins de correção, compensação, normalização; precisam, sim, ser vividas, compreendidas e atendidas em suas especificidades.

(In)conclusão

Se você leu até aqui, isso significa que aceitou o nosso convite para refletir acerca desse tema tão complexo e instigante. Talvez seja importante deixar claro, nesse espaço de (in)conclusão, que nossa análise não tem como objetivo culpabilizar o professor; atestar que as dificuldades que se colocam no cotidiano escolar ou afirmar que o panorama educacional que apresentamos nas páginas anteriores assim sejam unicamente em função de uma suposta falha na formação inicial e continuada. O debate que propomos caminha em outra direção. Entendemos que a escola é uma instituição que se produz no contexto social em que está inserida. Assim, professores e gestores são convocados a atender às demandas desse espaço e tempo em que estamos vivendo. Da mesma forma, as famílias (que também são alvo constante da culpabilização quando se trata de temas como o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, a inclusão...) precisam atender às exigências de um sistema em que o trabalho e o consumo são os valores que estão no topo da lista. Nesse cenário, talvez seja importante questionar: que espaços e tempos “sobram” para a infância?

Revisar nossos conceitos do que seja um desenvolvimento ideal, um aluno ideal, a família ideal, talvez possa nos ajudar a enxergar, em alguns momentos, a infância como potência, como descoberta, experimentação, criação, invenção. Infância como espaço e tempo da diferença. E aí talvez seja possível construir práticas em que a diferença marcada como desvio dê espaço para a diferença como singularidade, como o que nos constitui únicos.

Essa nova postura diante da infância e da diferença não nos exime das nossas responsabilidades como professores, mas talvez nos ajude a perceber as relações escolares de forma mais leve. Frente a tantas exigências por um desempenho excelente, há momentos em que não nos permitimos ver os avanços, as conquistas. Fomos acostumados a valorizar em demasia o “erro”, no sentido de entendê-lo como fracasso; assim, acabamos por não percebê-lo como um componente essencial do processo de ensino e de aprendizagem, que indica a necessária experimentação do aluno em direção às suas formas únicas de se relacionar com o conhecimento.

Ao finalizarmos (por ora) a discussão aqui proposta, reafirmamos que, ainda que tenhamos aprendido a compreender a infância a partir de critérios de normalidade bem delimitados, acreditamos que seja possível o estabelecimento de outras formas de compreendê-la. Formas menos determinadas por representações que a caracterizem e/ou a relacionem com as identidades já inventadas (BORGES, 2019). Ao questionar não a criança que não se sujeita à norma, mas sim as normas a partir das quais crianças são classificadas, tornamo-nos capazes

de refletir sobre nosso fazer pedagógico, em um exercício constante de atenção às formas como nos relacionamos e produzimos a infância cotidianamente.

Assim, ressaltamos que esse convite à produção de outras maneiras de significar a infância e a diferença pode produzir a escola como um espaço “mais flexível, menos definidor, menos estruturado, menos linear, menos cronológico, menos domesticador e menos normalizador” (BORGES, 2019, p. 156). Nessa escola, a infância, tão cheia de vida, de potência, que tem tanto para dividir e somar conosco, não precisa ser silenciada, contida com medicamentos. Ela precisa ser vista como de fato é. Ao invés de seguirmos na busca por essa criança que idealizamos no Projeto Pedagógico da Escola, que tal conhecermos melhor essa criança real que se coloca diante de nós?

Referências:

- BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da Educação Especial**. Dissertação de Mestrado (Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.
- BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf e CAPONI Sandra Noemi Cucurullo. **Medicalização dos desvios de comportamento na infância: Aspectos positivos e negativos**. 2011
- Colares C. et al, Texto de apresentação. **VI Encontro despatologiza - práticas despatologizantes: quando se pensa em relação a saúde-educação**, 2016. Recuperado de: <https://www.despatologiza.com.br/referencias-teoricas-e-praticas>. [Links]
- DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=en&nrm=iso>. access on 10 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>.
- GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, Apr. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 08 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>.
- LOCKMANN, Kamila. A educação do social e as implicações na escola contemporânea. In: **Educação Unisinos**. 20(1): 58-67, janeiro/abril 2016.
- LOCKMANN, Kamila. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.129-146.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível: Crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.
- PAGNI, Pedro Angelo. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017. p. 255-272.

A ESCOLA COMO ESPAÇO “IDEAL” PARA INCLUSÃO

Roberta Acorsi - UFRGS / SENAI

Educar *a* diferença; educar *na* diferença; educar *para a* diferença passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais. (GALLO, 2009, p.7)

Como lidar com a diferença? Essa tem me parecido ser a questão que vem norteando a organização das escolas contemporâneas. A preocupação em se tornar uma escola inclusiva, que atenda a todos em sua diferença, vem ocupando boa parte do tempo dos gestores, professores e especialistas envolvidos com o cotidiano escolar. Essa preocupação não é uma exclusividade dos sistemas públicos de ensino, mas envolve também instituições privadas, ONG's, APAE's, etc... Diante de tamanha preocupação, de investimentos que procuram dar conta de recursos arquitetônicos e humanos, e também da proliferação de políticas públicas pró-inclusão, vemos ser desenhado o cenário da inclusão nos dias de hoje. Além disso, percebemos que nesse cenário a escola aparece como uma das principais instituições com a responsabilidade de 'fazer acontecer a inclusão'. O que antes estava mais direcionado e praticamente restrito à escola de ensino fundamental, agora ocupa um espaço considerável nas pautas de discussão em todos os níveis e modalidades da educação. É *da*, e *na*, escola – seja na educação básica, na educação profissional ou integrada – que aparecem possibilidades e necessidades de trabalhar com esse sujeito dito anormal, para que ao sair da escola, ele possa conviver em sociedade e, ao mesmo tempo, a sociedade possa conviver com ele. Vemos que está depositada na escola a esperança de preparar esse sujeito anormal para viver em sociedade e de preparar a sociedade para receber e (con)viver com esse sujeito. Essa necessidade de incluir, de conviver com o diferente, típica dos nossos tempos, não é algo que surge nos dias de hoje, é sim um processo que acompanhou e permeou a invenção da instituição escolar.

Para discutir tais questões, mesmo que brevemente no espaço que este texto me oferece, pretendo percorrer o seguinte caminho: inicialmente uma discussão rápida sobre a invenção da escola na Modernidade para depois tratar sobre a necessidade que se coloca, ainda no século XVIII, de educar a todos em uma escola aberta para todos. Feito isso, discuto sobre o espaço que os alunos ditos anormais ocuparam na escola, ao longo de sua história e a mudança de ênfase que acontece da Especial para a Educação Inclusiva como mais um formato para a já conhecida necessidade de educar a todos na escola. Para finalizar este texto – mas não a discussão – trago algumas questões acerca das políticas de inclusão enquanto mobilizadoras do processo de inclusão contemporâneo, fazendo da escola uma importante maquinaria que coloca em funcionamento a governamentalidade neoliberal, entre tantas outras formas, por meio da inclusão. Para finalizar, trago uma discussão sobre a relação ao mesmo tempo problemática e produtiva que se estabelece atualmente entre a educação profissional e a inclusão.

A Modernidade, época em que a escola se constitui, pode ser pensada como o tempo em que se reflete a ordem. Um tempo onde não há espaço para a ambivalência e para o caos. Um tempo de classificação e segregação. Muito mais do que uma época, a Modernidade pode ser entendida no contexto desta discussão, como um estilo de vida, uma maneira de estar no mundo, onde o tempo é linear e controlado pelo relógio (ACORSI, 2007).

Em sua busca constante pela ordem, a Modernidade não economiza esforços no combate à ambivalência, à desordem. Através de um movimento constante de classificação, segregação e separação a utopia moderna de um

mundo perfeito vai se constituindo. A existência moderna pode ser caracterizada por oferecer duas alternativas: ordem e caos. Esses *gêmeos modernos* (BAUMAN, 1999), ordem e caos, aparecem um como contrário do outro, já que “foram concebidos em meio à ruptura e colapso do mundo ordenado de modo divino, que não conhecia a necessidade nem o acaso, um mundo que apenas era sem pensar jamais em como ser” (BAUMAN, 1999, p.12). Na medida em que a única alternativa contrária à ordem é o caos, a ordem se engaja em uma guerra pela sobrevivência e pela eliminação de tudo aquilo que for incerto, imprevisível, indeterminado e conseqüentemente, se constitua como fonte de medo. No *sonho de pureza* moderno, o que está em jogo é a construção do “outro” do nosso próprio mundo. Um mundo organizado, limpo, puro, seguro, enfim, perfeito. Segundo Bauman, por mais que as muitas utopias modernas sejam diferentes entre si, a ideia de um “‘mundo perfeito’ seria aquele que permanecesse para sempre idêntico a si mesmo, um mundo em que a sabedoria hoje apreendida permaneceria sábia amanhã e depois de amanhã, e em que as habilidades adquiridas pela vida conservariam sua utilidade para sempre” (BAUMAN, 1998, p.21).

É nesse cenário que se inventa a escola. Uma instituição que representa a possibilidade de manutenção da ordem, já que é capaz de oferecer aos sujeitos, ou melhor, às crianças e jovens, o conhecimento e as habilidades necessárias para a construção de um “mundo perfeito”. Ou seja, segundo o projeto moderno de educação, é através da passagem pela escola que serão formados os bons cidadãos (ACORSI, 2007). Respondendo a essa necessidade de ordem que se colocava a partir do final do século XVII e também à necessidade de preparar novos sujeitos para uma nova sociedade, a escola irá substituir a aprendizagem pela observação como meio de educação. As crianças serão separadas dos adultos e colocadas nessa instituição onde, através do processo de escolarização, abandonarão sua condição selvagem e se transformarão em seres civilizados. Segundo Ariès,

[...] isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e colocada numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (1981, p.11)

Estamos diante de duas formas de enclausuramento. A primeira delas, que Ariès nomeia como quarentena, e que tem como objetivo ensinar às crianças para que posteriormente possam viver em sociedade, e a segunda, aquela destinada aos loucos, pobres, prostitutas, etc.. Trata-se aqui de uma clara separação entre normais e anormais, ou então, entre quem tem o direito de estar na escola e quem deve frequentar outras instituições, destinadas especialmente ao atendimento social. Essa divisão talvez se justifique pela necessidade moderna de manter a ordem e a pureza.

Comenius, ao observar as escolas de sua época, escreve a *Didática Magna* considerada como “o livro da Pedagogia” (NARODOWSKI, 2001). A *Didática Magna* será, portanto, uma resposta de Comenius “ao desafio que a Modernidade colocava acerca da educação do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2001, p.14). O “ideal pansófico”, ou ideal educativo proposto por Comenius, traz consigo uma pretensão totalizadora: ensinar tudo a todos. Para ele, a utopia comeniana – ensinar tudo a todos – só é possível na medida em que “o homem é dotado de educabilidade, isto é, ele é educável por natureza” (NARODOWSKI, 2001, p.26). Partindo desse pressuposto, Comenius irá afirmar que ninguém pode ficar de fora, pois o ensino deve ser destinado a todos. Mas quem são todos para Comenius? Ao longo da *Didática Magna* deixa claro que se refere em primeiro lugar a crianças de todas as idades, em segundo as crianças dos sexos masculino e feminino e em terceiro lugar a todas as crianças de todas as classes sociais. Em suma: ao defender uma escola para todos, o que representou uma importante ruptura para a época, Comenius determinou quais categorias de pessoas fazem parte desse todo. São elas: homens e mulheres, ricos ou pobres, de todas as idades. Isso se justifica pela afirmação de que todos os seres humanos são dotados do princípio de educabilidade.

Sobre isso, escreve que “fique, pois, estipulado que a todos aqueles que nasceram homens, é necessário ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes” (COMENIUS, 1997, p.23). Com essa afirmação, podemos perceber quais sujeitos estão autorizados a estar na escola e quais devem permanecer fora dela, porém atendidos por instituições de outras ordens, como o hospital, o hospício, os asilos, etc., na tentativa constante de sua recuperação e cura. Apesar de acreditar e defender o princípio da educação para todos, Comenius faz uma ressalva a respeito daqueles que chama de “monstros humanos”. Para ele, esses anormais não estão aptos para a cultura, pois sua condição física ou mental faz com que careçam daquilo que constitui o ser humano: a educabilidade (NARODOWSKI, 2001). Além disso, afirma que

[...] é tão raro achar seres completamente incapazes de entendimento quanto seres aos quais falte, pela natureza algum membro. De fato a cegueira, a surdez, a coxeadura ou a má saúde muito raramente nascem com o homem; em geral são adquiridas por nossa culpa. Do mesmo modo, a estupidez cerebral extrema. (COMENIUS, 1997, p.30)

Nesse contexto, é possível perceber que, para Comenius, os anormais, ou os “ineptos” como ele mesmo nomeia, não representam mais do que exceções (NARODOWSKI, 2001). E é exatamente por se constituírem como exceções, como desvios da natureza, que segundo Comenius, não há motivos para nos ocuparmos com eles. Ao afirmar, na citação anterior, que raramente o homem nasce com deficiências, mas as adquire por sua culpa, ele responsabiliza o próprio homem pela sua condição, reforçando novamente o princípio da educabilidade como algo natural. Em suma:

[...] a viabilidade do ideal pansófico reside na confiança na educabilidade do homem, dado que os escolarizáveis são a maioria. E como os sujeitos não educáveis são portadores das diferenças improváveis – diferenças que não constituem a natureza humana –, eles portanto *sic* formam um grupo pelo qual não é preciso nos preocuparmos. (NARODOWSKI, 2001, p.81-82)

A partir desta rápida incursão pela *Didática Magna*, fica claro o lugar que os anormais ocuparam no cenário educativo tanto no século XVII, época em que Comenius escreve esse livro, quanto nos dois séculos seguintes. Estiveram sempre fora. Fora da escola, fora do convívio social, porém, atendidos por instituições especializadas. Ao longo desse período vimos se consolidar uma rede de especialistas para o atendimento desses sujeitos. Por isso, o fato de estarem fora não caracterizava mais seu esquecimento ou apagamento como acontecia, por exemplo, com os leprosos na Idade Média, quando os doentes tinham sua morte simbólica decretada publicamente e eram banidos das cidades e deixados à espera da morte. Diferentemente da exclusão negativa, o que vemos se estabelecer na Modernidade é todo um processo de inclusão pautado pela perspectiva da reclusão. Os anormais não são mais banidos da cidade e abandonados à própria sorte. Ao contrário, são enclausurados em instituições de atendimento e correção – aquelas que Foucault (1987) chamou de instituições de sequestro – para, quem sabe, quando estiverem “recuperados” voltarem ao convívio social.

A necessidade de correção dos sujeitos para “devolvê-los” ao convívio social aparece como o reflexo da arte liberal de governar, que tem como objetivo o governo da sociedade. Essa preocupação liberal com o governo de todos, tem como objetivo construir “uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado)” (VEIGA-NETO, 2000, p.187).

Nesse contexto em que “o liberalismo corresponde à máxima governamentalização do Estado” (Veiga-Neto, 2000, p.186), os investimentos pelo governo de todos e de cada um se instituem de forma cada vez mais delicada e sutil. Através da conhecida máxima “para governar mais é preciso governar menos”, a arte liberal de governar necessita de “um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um *sujeito parceiro*” (Veiga-Neto, 2000, p.187). São tais relações de parceria que fazem da escola e especialmente da escolarização daqueles que desviam ao padrão de normalidade, uma espécie de pilares de sustentação dessa racionalidade ao estabelecer, simultaneamente, o *jogo*

do pastor e o jogo da cidade. O jogo do pastor é aquele jogado no âmbito do indivíduo. Já o jogo da cidade é totalizador, jogado no âmbito da população. Embora sejam antagônicos, complementam-se no sentido de fazer funcionar a governamentalidade liberal. É no jogo da cidade que irá se configurar toda uma rede de saberes que visam garantir à população seu bem-estar. Porém, “o jogo jogado no nível da população não se engendraria nem, muito menos, subsistiria se não estivesse se dando, ao mesmo tempo o jogo jogado a nível do indivíduo” (VEIGANETO, 2000, p.188).

É através da pretensão de uma máxima governamentalização do Estado, impulsionada pela arte liberal de governar, que a escolarização de massas aparece como uma questão importante. Frente a esse contexto, vemos se instituir no Brasil, já no século XX, um importante deslocamento. Estimulado pela necessidade de escolarização de todos, se estabelecem as primeiras iniciativas de escolarização dos anormais em escolas comuns. Inicialmente, sob a denominação de excepcionais, esses alunos foram matriculados em escolas comuns, porém, em classes especiais. Aqueles que não apresentavam condições para tal, continuaram matriculados em escolas especiais. Essa divisão entre Educação Especial e Educação Comum permaneceu por muito tempo. Nesse período foram intensificados os esforços para atender adequadamente essas crianças e jovens, mantendo-as ao mesmo tempo juntas – na mesma escola –, mas separadas – em classes especiais – daquelas consideradas normais.

Por volta da década de 1990, assistimos a uma proliferação de documentos legais, no âmbito nacional e internacional, *pró-inclusão*. Embora muitos deles não tragam estampada esta palavra, trata-se de documentos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência à saúde, ao mercado de trabalho, ao lazer, à educação, para citar alguns exemplos. Toda essa proliferação discursiva e material que reafirma os direitos de todos à educação provoca efeitos imediatos na escola, reforçando a ideia de uma ‘escola para todos’.

Há, porém, um grande e importante deslocamento nessa lógica. Passamos da escola para todos comeniana, onde cabiam três categorias de pessoas – homens, mulheres, ricos e pobres de todas as idades – para uma escola para todos aberta à diversidade, onde cabem todos aqueles aos quais podemos nomear. Outro deslocamento importante que se coloca trata da própria definição dos sujeitos anormais. Explico: o que quero dizer não é que a definição normal e anormal tenha mudado, o que muda é o seu contexto de referência. O ponto de referência para isso continua sendo a posição do sujeito no interior da norma, porém, diferentemente do conceito de norma com a ênfase disciplinar, passamos agora ao entendimento de um conceito definido a partir de uma ênfase na seguridade. Isso significa que a norma passa a ser definida a partir do normal, ou seja, o normal aparece em primeiro lugar e a norma – ou normas – são definidas a partir dele como campo de referência.

Temos, portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras. [...]São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma, se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório (FOUCAULT, 2008, p.83)

Partindo do conceito apresentado por Foucault na citação anterior, é possível perceber que o movimento que se opera a partir da norma é o de normalização, e não mais de normação como na ênfase disciplinar. Ou seja, a norma aqui tem por função diminuir ao máximo as distribuições consideradas “menos normais que as outras”. Essa questão é importante para entendermos o processo de normalização que se opera no interior das instituições, neste caso, a escola. “Nas operações de normalização – que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam – devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens”. (LOPES, 2009a, p.160)

Diante disso, se reforçam na escola os investimentos para que todos sejam iguais, através de investimentos para apagar as diferenças. Olhando para esse contexto,

[...] parece ser necessário que a sociedade defenda-se das diferenças, contenha-as num padrão de normalidade, para que possam ser administradas, governadas, para que não fujam ao controle, uma vez que não teríamos como saber as consequências de um acontecimento dessa natureza. (GALLO, 2009, p.9)

E para evitar que a diferença fuja do controle, outro deslocamento no conceito de anormal aparece: o alargamento da própria categoria dos anormais. Isso quer dizer que a questão da anormalidade se descola da deficiência, da marca corporal, moral ou intelectual. Na escola aberta à diversidade se proliferam as categorias de sujeitos a serem incluídos, confirmando o alargamento da categoria da anomalia. São os deficientes, os pobres, os negros, os homossexuais, os imigrantes, os tímidos demais, os hiperativos, os sindrômicos e todos mais que pudermos nomear.

Esse imperativo da escolarização de massas, assim como o da universalização da inclusão que ganha força no Brasil na década de 1990, parece se constituir como um princípio caro ao neoliberalismo. Diferente da arte liberal de governar, discutida de forma breve neste texto, o neoliberalismo não se coloca mais como um inimigo do Estado, porém, defende a intervenção mínima do Estado, apenas no gerenciamento dos recursos fundamentais, entre eles, a escola. Através de um deslocamento no objetivo de governo – a sociedade para os liberais –, o neoliberalismo passa a se preocupar com o governo dos indivíduos. Pois, nessa nova racionalidade que se estabelece é necessário, pois, que se produzam também novos tipos de sujeitos, capazes de se adaptar a ela. Nesse sentido, a escola passa a ser crucial para o funcionamento deste novo tipo de sociedade. Essa outra escola, para esse outro modelo de sociedade, precisa ser inclusiva, pois para manter em funcionamento o mercado, princípio pelo qual se pauta a arte neoliberal de governar, é preciso da participação de todos os sujeitos. Assim, a inclusão aparece também como uma possibilidade de garantir o sucesso de um governo sobre cada indivíduo. Ao proclamar a importância de uma escolarização de todos,

[...] a implementação de políticas públicas que procuram modernizar a escola (leia-se empresariar) a escola e expandir o acesso a ela, bem como intensificar ou aumentar a permanência da criança [e o jovem]¹ nela, são iniciativas que confirmam o quanto a escola é ainda considerada importante (VEIGA-NETO, 2000, p.205).

Frente a valorização do papel da escola, especialmente, quanto à valorização de cada indivíduo em função de sua potencialidade de consumo e competição, princípios caros ao neoliberalismo, me pergunto: de que inclusão estamos falando?

Derivada do latim *includere*, incluir tem como primeiro significado “inserir, pôr, colocar para dentro”. Considerando apenas esse significado, incluir resume-se, então, a abrir os portões da escola para todos, colocando todos para dentro. É a partir de tal entendimento que penso ser possível localizar a problemática da inclusão escolar nos dias hoje, na medida em que, em alguns casos, incluir tem se resumido apenas a *estar junto* em um mesmo espaço. Diferentemente da divisão que se estabelecia entre classes especiais e classes comuns, a escola inclusiva se pauta por esse princípio, pois na maioria dos casos incluir tem se resumido a fazer com que todos esses sujeitos estejam no mesmo espaço. De certa forma, isso vem sendo reforçado pelas estatísticas que tratam do contexto escolar. Algumas dessas estatísticas apontam o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular, porém ao mensurar apenas o acesso dos chamados “alunos de inclusão” à escola regular, não consideram a permanência ou a aprendizagem desses alunos.

Segundo Fabris e Lopes (2003), estar junto constitui-se em uma perversa estratégia de exclusão, pois não garante condições de aprendizagem aos sujeitos. Ao contrário disso, marca a diferença entre eles e faz da divisão

1 Acréscimos meus.

entre normais e anormais um espaço excepcionalmente fértil, já que considera os sujeitos a partir de sua deficiência. Ao estabelecer-se essa divisão entre “os alunos e as inclusões”, conforme muitos professores costumam chamar, perdem-se de vista outras tantas características que irão dizer da identidade, subjetividade e singularidade daqueles sujeitos e definem-se as posições que eles estão autorizados a ocupar dentro do espaço escolar.

A lógica binária na qual se apoia o processo de disciplinamento e normalização proposto pela instituição escolar não permite que se fale apenas em inclusão, já que, colado a ela e, por que não dizer, de forma simultânea, se estabelece também um processo de exclusão. Isso que vemos acontecendo em muitas escolas em nome da inclusão trabalha para reforçar a ideia de que todos devem ter acesso à escola, mesmo que esse acesso não lhes garanta a aprendizagem, reduzindo-se, assim, a educação desses sujeitos à sua socialização. Nesse momento, inclusão e exclusão passam a ser duas faces de uma mesma moeda, e por isso penso que seja possível reuni-las aqui, assim como outros autores já vem fazendo, em uma única palavra: in/exclusão. Conforme já comentei anteriormente, o ideal de escola para todos, defendido por Comenius na *Didática Magna* e reconfigurado na escola contemporânea através do discurso da “escola para todos”, aparece como uma possibilidade para reforçar a ideia de in/exclusão que perpassa o processo de inclusão escolar.

Frente à discussão realizada até aqui, acredito que seja possível afirmar que o ideal pansófico de ensinar tudo a todos em uma escola aberta a todos vem ao encontro da utopia da inclusão contemporânea. Ao colocar lado a lado a inclusão e a exclusão não como princípios distintos, mas sim como princípios amarrados em uma mesma ordem, a inclusão passa a ser vista como o ponto de chegada do processo educativo.

Segundo Fabris e Lopes,

[...] estes conceitos fundem-se e proclamam o ‘medo da diferença’, assim como o apagamento de tudo que possa ser considerado ambíguo e, conseqüentemente *sic*, possa comprometer a clareza de quem ocupa o lado de dentro e de quem ocupa o espaço do lado de fora. (2003, p.2)

A marcação das posições que os sujeitos ocupam no espaço escolar, e também fora dele, faz com que se coloquem e sejam colocados uns em oposição aos outros, definindo e marcando suas diferenças. Nesse contexto, a diferença, entendida como ambivalência, como algo que perturba a ordem, deve ser evitada, pois se torna uma ameaça. A diferença passa, então, a ser nomeada para que possa ser corrigida ou evitada, punida, registrada ou até mesmo apagada. Mais do que isso, as diferenças são classificadas e aparecem como mais um ponto apresentado pelas estatísticas que acabam contribuindo para materializar o pretensão sucesso da inclusão escolar na escola contemporânea.

Os mesmos esforços pela abertura da escola para todos são empreendidos para a normalização dos sujeitos, agindo sobre seu corpo com um objetivo maior: moldar sua alma². A escola, como espaço inventado para o disciplinamento dos sujeitos, torna-se responsável por mais esse processo, o de produção de um determinado tipo de sujeito, aquele que a sociedade espera. Ninguém pode ficar fora desse processo. O disciplinamento, a correção, a normalização daqueles sujeitos marcadamente diferentes que ocupam um espaço cada vez maior na escola passa a dar o tom das práticas pedagógicas que nelas se engendram, pois é na escolarização que reside sua possibilidade de civilização. Dessa forma, a inclusão de todos na escola pretende garantir a formação de uma população civilizada,

2 Ao utilizar aqui o conceito de alma, faço-o na perspectiva foucaultiana, que entende que a alma “[...] existe, que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno da superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os punidos – de uma maneira geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho e produção e controlados durante toda a existência [...] é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder [...]” (Foucault, 1987, p.28-29).

aspecto importante para garantir ainda outro objetivo: o governo de cada sujeito sobre si mesmo e também o governo da população, um instrumento de governamentalidade neoliberal.

Diante disso, penso que seja possível entender a inclusão como um imperativo de Estado que se fortalece no contexto da governamentalidade neoliberal. Digo isso porque esse entendimento se afasta tanto da exclusão negativa da Idade Média, quanto do princípio da inclusão pela reclusão da Modernidade e aponta para um entendimento de inclusão que está na ordem da circulação e da participação dos sujeitos. Ou seja, colocar aqueles sujeitos que antes estavam reclusos em circulação na sociedade. Colocar esses sujeitos “dentro” implica necessariamente fazê-los trabalhar, produzir, consumir, competir. Essa circulação social e essa participação no jogo econômico neoliberal só é possível para sujeitos capazes de se autogovernar. É aí que vemos a escola se instituindo como o espaço ideal de inclusão. É através da escolarização de todos, de um investimento em sua socialização, na produção de competências e habilidades, especialmente no seu disciplinamento, que serão formados os sujeitos capazes de jogar o jogo neoliberal. A passagem de todos pela escola aparece como condição fundamental para o funcionamento da governamentalidade neoliberal. Garantindo o acesso de todos à escola, garante-se também a manutenção da racionalidade neoliberal. Afinal, um dos principais objetivos da escola, desde sua invenção, é a formação de um determinado tipo de sujeito para uma configuração social específica. Muda-se a configuração social, porém a escola segue sendo uma importante, senão a mais importante, maquinaria que faz funcionar esse outro modelo social.

Referências:

- ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. Canoas: ULBRA, 2007. Dissertação de Mestrado.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. México: Porrúa, 1997.
- FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura Corcini. **Quando estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2003. Texto digitado.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATGE, Morgana Domênica (orgs.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.
- LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, v.34, n.2, maio/agosto 2009a. p.153-169.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

REDES DE APOIO E INCLUSÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

Raquel Fröhlich – UDESC

Denise Fabiane Polonio - Univates

Os discursos e práticas de inclusão estão presentes no cotidiano escolar há décadas. Desde meados de 1990, com políticas internacionais¹ que indicaram a necessidade de universalização do acesso à escola comum, é crescente a preocupação em atender a metanarrativa da “escola para todos”. No Brasil, a preocupação com a inclusão escolar aparece, de forma mais contundente, a partir dos anos 2000, articulando várias frentes de ação para efetivar a inclusão escolar em todo território nacional: proliferação de políticas, formação de gestores e professores, investimentos em espaços específicos, investimentos financeiros em escolas públicas².

Mesmo com tais investimentos e tentativas de “tornar comum” a inclusão nos espaços escolares, não é raro encontrar discursos que acusam a inclusão como algo ruim, oneroso e difícil de se realizar, bem como discursos que defendem a inclusão como uma forma de realizar mudanças significativas na estrutura escolar e nas formas de se relacionar com esse “outro” diferente. Nessa relação de forças, optamos por “não escolher um dos lados”, pois acreditamos que posições binárias não favorecem uma discussão potente para pensar no que podemos avançar em relação às práticas escolares que intencionam favorecer a aprendizagem de todos e de qualquer aluno.

Como profissionais das áreas da Educação e Saúde, somos interpeladas e acionadas, cotidianamente, para discutir os processos que envolvem a inclusão de alunos com deficiência no sistema escolar. Importante destacar que ao falarmos de deficiência estamos nos referindo a limitações físicas, mentais, e dificuldades de outras ordens, tais como dificuldades de conduta e comportamento. No trabalho realizado na Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde do Vale do Taquari/RS, rotineiramente recebíamos referências para atendimento de crianças que apresentavam deficiências e/ou dificuldades atitudinais ou na conduta, no ambiente educacional. Nos encaminhamentos recebidos, era visível que as escolas buscavam laudos ou prescrições que tornassem possível a convivência de tais sujeitos no contexto escolar. Assim, ao iniciar o acompanhamento dos sujeitos encaminhados ao serviço e realizar reuniões sistemáticas com as escolas para discutir as demandas apresentadas, percebíamos que os professores buscavam algo para além de um laudo, de um diagnóstico ou de uma medicação. As narrativas apresentadas demonstravam que além do aluno, os próprios professores necessitavam de auxílio para resolver demandas e, até mesmo, para compartilhar suas frustrações e pensar em novas práticas pedagógicas.

Movidas por reflexões que estiveram presentes nesse contexto de trabalho, compreendíamos a potência desses encontros e como produziam articulações importantes para o cuidado do sujeito em atendimento na escola e no serviço. Tais professores demonstravam desejo de pensar na inclusão: contudo, era frequente o discurso dos professores de que não conseguiam se aproximar dos serviços de saúde ou dos profissionais que elaboravam laudos e prescreviam medicamentos às crianças, para discutir com estes as estratégias de cuidado e as possibilidades de inclusão desses sujeitos no contexto escolar.

- 1 Como exemplos de políticas internacionais que versam sobre a universalização ao acesso à escola, citamos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).
- 2 No Brasil, a partir da década de 2000, encontramos uma proliferação de políticas públicas e programas direcionados à operacionalização e efetivação da inclusão escolar. Entre elas, apontamos: Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005a), Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2005b), Decreto nº 6253 (BRASIL, 2007).

As narrativas permeavam sentimentos de frustração e solidão pela busca de formas de interpretar os laudos recebidos, compreender os efeitos das medicações e pensar em estratégias para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Frente a estas situações, surgiam-nos vários questionamentos: de quem é a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem dessas crianças? Como o processo de inclusão de uma criança no contexto escolar deve/pode ser desenvolvido? Quais articulações seriam potenciais para esse processo ocorrer? Quando falamos de inclusão a que processos estamos nos referindo?

O cenário acima descrito não é uma exceção na rotina escolar de instituições que atendem alunos com deficiência. A cena, muito familiar a todos nós que atuamos de forma direta ou indireta nas escolas, provoca-nos a discutir as necessárias articulações que devem (ou deveriam?) ser estabelecidas como forma de criar estratégias pedagógicas para o atendimento/acompanhamento dos alunos com deficiência em escolas do ensino regular.

Dessa maneira, o presente texto objetiva problematizar a articulação entre educação e saúde com a rede de apoio como estratégia para pensarmos os processos de inclusão escolar. Assim, dividimos o texto em duas partes: na primeira apresentamos um entendimento sobre o conceito de inclusão. Não nos propomos a questionar os direitos conquistados através de lutas históricas de grupos minoritários, ou a reafirmar o processo de universalização à escola. Buscamos apresentar o conceito de inclusão, ou melhor, de “in/exclusão” (LOPES; FABRIS, 2013), como algo produzido e necessário em nossa atualidade, produzindo efeitos em todos os sujeitos. Na segunda parte, discutimos as articulações, ou falta delas, entre educação e saúde, que se estabelecem para pensar os processos de in/exclusão escolar. Nas considerações finais, retomamos as principais ideias apresentadas para tensionar outros modos de olhar para inclusão escolar na atualidade.

Processos de in/exclusão: uma tensão permanente

As discussões sobre inclusão nos interpelam de diferentes formas na atualidade. Parece impossível estar ou ficar alheio a tais discussões. Assim, entendemos que os discursos e práticas que dão visibilidade aos processos de inclusão capturam a todos, sem distinção. Nesse sentido, a inclusão torna-se um imperativo do qual dificilmente conseguimos escapar. Lopes e Rech (2013, p. 212) dizem que a “inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”.

Na atualidade, soa como obsceno as posições contrárias à inclusão, apesar de diferentes sujeitos apontarem as dificuldades deste processo. Porém, acreditamos que, para além de uma marcação binária que festeja ou acusa os processos de inclusão, podemos entender a inclusão como algo fabricado em nosso tempo, e que possui um entendimento polissêmico. Sabendo dessa condição polissêmica da palavra *inclusão*, assumimos com Veiga-Neto e Lopes (2011) seus diferentes entendimentos:

A inclusão pode ser entendida como — um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

A emergência da inclusão escolar a partir da década de 1990, através de políticas públicas, mobilizou tensões que permanecem na atualidade e que estão longe de ser minimizadas. Assim, observamos a crescente preocupação, no caso das instituições escolares, em produzir práticas “efetivamente” inclusivas. A produção de tais ações está enredada em uma lógica que articula diferentes estratégias para constituir e colocar em circulação um sujeito que

aprende de diferentes formas, ativo, participativo, enfim, um sujeito marcado pelas características contemporâneas. E não podemos negar que a “escola inclusiva” é o local profícuo para a “produção” desse sujeito contemporâneo.

Nessa conjuntura, é importante destacar que, ao viabilizar a participação de todos, em diferentes espaços, o conceito de inclusão permite outra possibilidade de entendimento. Pensar a inclusão mediante a noção de in/exclusão permite “o entendimento de que a inclusão se constituía também pelas práticas de exclusão”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19). Em outras palavras, a noção de in/exclusão dá visibilidade à necessidade de fazer com que todos se movimentem e participem das diferentes relações que se estabelecem na atualidade, de acordo com suas possibilidades. Assim, nesse jogo permanente de “in/exclusão”, ora estamos incluídos em determinados discursos e em determinadas práticas, ora estamos excluídos em tais processos.

Em relação às práticas escolares, é observável uma ampla divulgação das “experiências inclusivas”. Comemoram-se práticas pedagógicas que dão condições para que alunos com deficiência permaneçam e aprendam nas instituições escolares. Não pretendemos desconsiderar tais experiências de sucesso; porém, queremos enfatizar que tais práticas de inclusão também produzem exclusão. Ao incluir conteúdos em um currículo para determinado aluno, estamos retirando outros conteúdos; ao incluir algumas formas de avaliar, retiramos outras; ao incluir o aluno com deficiência em espaços de atendimento direcionados para sua condição, retiramos o mesmo de outros espaços comuns. E assim sucessivamente.

Tais escolhas são necessárias para pensar no atendimento às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. E por isso não entramos no mérito de julgar se isso pode ser considerado bom ou ruim. O fato é que nesse movimento de “in/exclusão”, dificilmente chegamos a uma “escola inclusiva”. Lopes e Fabris destacam que:

Denominar a educação de inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os “recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc. A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112).

Para Hattge e Klaus (2014) não existe uma “escola inclusiva”, mas sim processos de in/exclusão vivenciados permanentemente por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, todas as situações em que um sujeito se desvia, mesmo que por alguns instantes, do ideal de normalidade, instituído nas relações escolares, este passa a experimentar processos de exclusão (HATTGE & KLAUS, 2014). Por isso, é necessário reflexões constantes acerca dos processos de inclusão no ambiente escolar, para que se perceba as reais necessidades do sujeito, criando práticas que correspondam a suas expectativas.

Hattge e Klaus (2014) indicam que cabe a Pedagogia criar e organizar estratégias que consigam acolher as demandas de aprendizagem individuais e sociais vivenciadas pelos sujeitos, utilizando-as a seu favor, para que se tornem processos de ensino e de aprendizagem permanente nos contextos de sala de aula. Porém, com a emergência da inclusão escolar, as funções da escola ampliam-se e estendem-se para além das práticas consideradas pedagógicas e ligadas ao ensino e a aprendizagem de conteúdos formais, próprias de sua constituição.

Na atualidade, os processos de inclusão escolar interpelam serviços de diferentes áreas para dar conta das demandas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Silva e Maciel (2005) argumentam que, sem serviços de apoio, não há inclusão e que esta, por sua vez, está atrelada à implantação de serviços de apoio. Nas palavras das autoras: “a certeza é de que incluir exige, sim, serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos”. (SILVA; MACIEL, 2005, p. 109).

A discussão esboçada pelas autoras aponta a necessidade da interlocução entre Saúde e Educação, visto que, segundo elas, os serviços e recursos de apoio beneficiam tanto a prática dos professores, quanto a vivência dos alunos. Contudo, não basta existir serviços de apoio se estes não possuem aproximações com o contexto escolar. Tais espaços precisam estar articulados e essa conexão necessita de movimentos instituintes para operacionalizar encontros de discussão das demandas, das práticas desenvolvidas e de possibilidades de investimento nos processos de inclusão dos sujeitos.

Dando sequência às nossas reflexões, nos propomos na próxima sessão a discutir as relações entre educação e saúde como forma de pensar os processos de in/exclusão escolar.

Redes de apoio: articulações possíveis e necessárias para pensar e operacionalizar a inclusão escolar

Percebemos que cada vez mais, com o “advento” da inclusão escolar, a instituição escola tem solicitado diferentes formas de apoio e a intervenção de outros saberes – médicos, psicológicos e outras áreas da Saúde e Educação – para garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que, na atualidade, há um entendimento da “concepção de política de inclusão escolar enquanto rede de serviços” (p. 18). As autoras acrescentam que ao mesmo tempo em que as políticas educacionais indicam que o processo de escolarização de alunos com deficiência deva ocorrer em classes comuns de ensino, tais documentos fazem referência “aos serviços de apoio para a inclusão escolar”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Nessa discussão as autoras alertam para duas problemáticas que emergem no entendimento e funcionamento das redes de apoio. A primeira problemática se refere à necessidade de pensar diferentes tipos de serviços e redes de apoio, uma vez que as necessidades dos alunos são de ordens diversas e muitas vezes a inclusão não se volta especificamente a deficiência, mas a outras dificuldades escolares apresentadas pelos alunos. Para as autoras:

[...] uma política efetiva requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, porque as necessidades das crianças e jovens da população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 24).

A segunda problemática indica que a oferta de serviços de apoio coloca o “problema” da inclusão centrado nos alunos com deficiência e desresponsabiliza a escola em operar com certas mudanças necessárias para a educação desses sujeitos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Conforme as autoras, essa forma de entendimento:

[...] reforça o pressuposto de que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado da sala de recursos enquanto a classe comum permanece inalterada. A abordagem de atendimento é funcionalista porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

Percebemos que o funcionamento dos serviços e redes de apoio são, em sua maioria, voltados ao atendimento do aluno com deficiência: tais sujeitos são encaminhados a diferentes especialistas para que sejam produzidos diagnósticos, laudos, prescrições que poderiam auxiliar a permanência e garantir determinadas aprendizagens no espaço escolar. E é importante ressaltar que tais formas de apoio organizadas em serviços oferecidos por diferentes profissionais e fora da escola são importantes. Contudo, cabe destacar que os atendimentos especializados destinados ao aluno com deficiência parecem não ser suficientes para organizar estratégias que favoreçam o desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência. É recorrente encontrar narrativas dos professores indicando o acesso dos alunos

a diferentes serviços especializados, mas apontando a falta de articulação entre tais serviços para pensar estratégias que atendam às necessidades de tais alunos no ambiente escolar:

A equipe [multiprofissional], não raro, ao invés de estar desde o princípio acompanhando o trabalho do professor com toda a turma, é utilizada como último recurso para encaminhar somente aqueles alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem. Neste sentido, o papel da escola fica restrito ao encaminhamento para serviços outros que, via de regra, só reforçam a individualização do problema e desresponsabilizam àquela em relação às dificuldades do aluno. (BRASIL, 2005c, p. 09)

Conforme alguns documentos normativos educacionais, é possível indicar que as redes de serviço e de apoio ligados à área da Saúde, não necessitam, exclusivamente, centrarem-se no atendimento ao aluno com deficiência. Ao contrário, tais normativas apontam a necessidade de interlocução e articulação entre Educação, Saúde, Assistência Social para favorecer o desenvolvimento integral de tais sujeitos:

Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos nossos).

Estimular a criação de centros multidisciplinares de **apoio**, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por **profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia**, para **apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica** com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, s/p, grifos nossos).

[...] **oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial**, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência; (BRASIL, 2015, s/p, grifos meus).

Nesse sentido, diferentes documentos vinculados à área da saúde também apontam a necessidade de interlocução e articulação entre educação e saúde para atender às demandas dos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Ao discutir a implantação da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência como condição de política pública estruturante do SUS em 2012, Mendes (2014) diz que a proposta de tal rede é a criação, a ampliação e a adequação de serviços ligados ao SUS. Esta rede procura regular e articular os serviços em benefício do atendimento à saúde das pessoas com deficiência. De acordo com Mendes (2014), tais serviços operam para:

[...] **articular-se com as Redes de Ensino** das Regiões de Saúde para **identificar crianças e adolescentes com deficiência e avaliar suas necessidades; dar apoio e orientação aos educadores**, às famílias e à comunidade escolar, **visando à adequação do ambiente escolar às especificidades das pessoas com deficiência**. (MENDES, 2014, p. 150, grifos nossos).

O excerto acima faz referência às possibilidades de articulação entre a rede da Saúde com o sistema educacional. Podemos verificar que *identificar pessoas com deficiência, avaliar suas necessidades e dar apoio e orientação aos educadores, visando à adequação do ambiente escolar*, são ações a serem desenvolvidas pela rede de Saúde. Essa forma de operacionalizar uma *rede de cuidados à Saúde* também intervém diretamente na escola e nos processos de in/exclusão. (FRÖHLICH, 2018).

Sibilia (2012), analisando *a escola em tempos de dispersão*, aponta que a instituição escola está imersa nessa nova configuração organizativa e operacional das políticas educacionais e, com isso, também é interpelada em seu funcionamento interno. Em relação aos processos de in/exclusão, a escola passa, a constituir-se como um ponto da rede que se articula com diferentes setores externos para, de certa maneira, responder as demandas deste processo e efetivar a inclusão escolar. (FRÖHLICH, 2018).

Entendemos que a aproximação de diferentes serviços, que se propõe a formar redes de apoio que buscam acolher as demandas dos sujeitos com deficiência são de extrema importância para garantir melhores condições educacionais, sociais, enfim, melhores condições de vida para os sujeitos. Afastar discursos de acusações, culpabilizações e julgamentos, desmistificar os preconceitos, os rótulos preestabelecidos e as barreiras existentes são premissas para juntos pensarmos no cuidado integral de todos os sujeitos presentes no contexto escolar. Além de criar estratégias para acolher as angústias e frustrações, buscando formas de ressignificar as dificuldades e, inclusive, o sofrimento decorrente deste processo.

Conforme o documento subsidiário à política de inclusão (BRASIL, 2005) se faz necessário a criação de uma rede intersetorial e interdisciplinar como apoio para a implementação da política de educação inclusiva. Tal rede objetiva o atendimento a diversidade social e a atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos. A implementação dessa rede tem como função:

[...] ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de Saúde e Educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (BRASIL, 2005, p.46).

Uma rede intersetorial e interdisciplinar se forma com profissionais de Saúde e da Educação de acordo com as necessidades do contexto e se propõe a realizar: levantamento das necessidades específicas das escolas; programas de assessoramento às escolas; orientação e acompanhamento das famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais e assessoramento aos professores que possuem alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas (BRASIL, 2005). Frente ao que traz o documento subsidiário nosso debate se intensifica, pois sob esse viés a rede de apoio à política de educação inclusiva não se volta apenas a pensar os alunos com deficiência, mas sim todos os sujeitos presentes e envolvidos nesse processo.

A construção de tal articulação entre diferentes serviços é, claramente, um desafio permanente. Visualizar os alunos para além de uma patologia ou de um diagnóstico, desconstruir o status e o poder conferido aos laudos, ressignificar entendimentos sobre as práticas escolares são ações estratégicas quando pensamos em discutir e possibilitar processos de inclusão. Assim, “[...] a constituição de uma equipe interdisciplinar, que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento, é fundamental para compor uma prática inclusiva junto ao professor” (BRASIL, 2005c, p. 09).

Ana Maria Vasconcellos (UNICEF, 2004) aponta que uma rede intersetorial pode se apresentar como uma condição para o desenvolvimento de políticas de atenção à criança e ao adolescente, isto porque ela se propõe a intervir nas demandas que surgem na escola, mas que fazem parte do contexto e da vida desses sujeitos. Nessa conjuntura, uma rede intersetorial é uma estratégia potente para o desenvolvimento de ações condizentes com a diversidade de situações que se apresentam cotidianamente aos professores, e que muitas vezes, não estão atreladas ao processo de ensino e de aprendizagem, mas acabam interferindo neste, pois os alunos acabam trazendo-as para o ambiente escolar.

Considerações finais

Os processos de inclusão vêm tensionando as estruturas seculares da instituição escolar. Mesmo com a permanência de determinados entendimentos e funcionamentos, a escola, e seus sujeitos, é convocada a repensar e ressignificar sua organização e suas práticas a partir do atendimento educacional de alunos com deficiência. E

esse processo tem produzido efeitos: entender a inclusão não tanto como algo a ser alcançado de forma definitiva, mas compreendê-la como um processo de tensão permanente e que permite movimentos de in/exclusão, ou seja, de reorientar as práticas sempre que necessário.

Para tanto, a escola vem acionando diferentes serviços de apoio para que o processo de inclusão se efetive. Entendemos que isso é necessário: porém, apontamos a necessidade que tais serviços e atendimentos especializados não centrem-se somente em nomear sintomas que resultam em um diagnóstico do aluno incluído. Professores e gestores estão, de forma intensa, envolvidos com tais processos. Dessa forma, a articulação entre educação e saúde é imprescindível para amenizar as barreiras que surgem no caminho, bem como para construir com a escola novos sentidos para a vivência dos sujeitos incluídos. Precisamos criar momentos de diálogos onde juntos possamos compartilhar nossas conquistas, dificuldades, construir estratégias de cuidado e de aprendizado.

Momentos em que nossos saberes se articulem, proporcionando um olhar diferenciado para as práticas de inclusão. Um olhar que permita potencializar as vivências dos sujeitos com dificuldades, que nos instigue a um tornar-se flexível diante do instituído, que não busque enquadrar todos os sujeitos nos mesmos padrões, mas que nos faça perceber e valorizar toda descoberta, toda construção, todo esforço e todas as formas de ensino e de aprendizagem. Olhar que não nos amedronte perante as diferenças, fazendo compreender que existem diferentes formas de vivenciar as situações que se apresentam.

A aproximação entre diferentes saberes mobiliza e é potente. Abandonar certo conforto em nossos entendimentos e em nossas práticas individuais, construir um pensamento conjunto, colaborativo e sem julgamentos ou acusações possibilita a construção de práticas de inclusão baseadas nos desejos e necessidades dos sujeitos com deficiência e de suas famílias, investindo em estratégias que façam sentido e promovam qualidade de vida a estes sujeitos.

Acreditamos que os processos de inclusão não se efetivam de forma solitária. Ao contrário, a inclusão captura e produz efeitos distintos em todos os sujeitos envolvidos nesse processo. O desafio que se estabelece está em construir espaços conjuntos entre educação e saúde para pensarmos juntos. Assim, poderemos nos amparar, constituir e fortalecer uma rede de cuidados, investir em novas ações, possibilitar uma escuta ativa e acolhedora, legitimando os desejos dos sujeitos com deficiência, auxiliando-o a reconhecer suas potencialidades e a conviver com suas limitações.

A construção de redes interdisciplinares e intersetoriais parece ser uma estratégia potente para desenvolvermos práticas articuladas, contínuas e coletivas, aproximando diferentes saberes e promovendo cuidado condizente com as demandas locais, além de ampliarmos nossas práticas. Nessa perspectiva, entendemos como urgente a necessidade de ações conjuntas e colaborativas entre diferentes campos de saber e diferentes serviços para promover não apenas o processo de inclusão escolar, mas também a promoção de diferentes entendimentos em relação à deficiência e suas possibilidades frente às condições de vida na atualidade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito a diversidade** – documento orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 06. jun 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. A importância da Pedagogia nos processos inclusivos. In: **Revista Educação Especial**. v. 27 . n. 49. p. 327-340. maio/ago. 2014. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>> . Acesso em: 10 jun. 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini. RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Vera Lúcia Ferreira. Saúde Sem Limite: implantação da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência. In: **Revista Divulgação em Saúde para Debate**. N. 52. Rio de Janeiro, out. 2014. Disponível em: <<http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Divulgacao-52.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Karla F. W.; MACIEL, Rosângela V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação da UFSM/RS. **Revista Educação Especial**, n.26, ano 2005, p. 107-115.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNICEF. **Saúde na Escola**: Tempo de Crescer. Recife: 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **VERVE**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

ESTAMOS PREPARADOS?

Morgana Domênica Hattge - Univates
Suzana Feldens Schwertner - Univates

Para o capítulo que fecha essa seção, buscamos um modo diferente de escrever: planejamos conversar, dialogar sobre um tema que há muito nos preocupava. Uma fala recorrente em muitos dos espaços que percorremos ao longo de nossos mais de 20 anos como pesquisadoras, especialmente naqueles que se comprometem a pensar a formação de sujeitos: as escolas por onde passamos. Trata-se da fala que remete ao “nunca estar preparados”, ao fato de buscar uma resposta e indicação precisa para dilemas tão complexos que vivemos no ensino contemporâneo; uma arapuca, uma armadilha, na qual constantemente caímos, em busca de uma solução ideal para lidar com esse ou aquele estudante, com aquela ou esta turma, para ensinar de modo completo, perfeito, isento, neutro, pontual, instantâneo. Uma cilada que nos conduz a buscar algozes ou vítimas, oprimidos ou opressores, ordenados ou subalternos - um binarismo que não nos leva jamais à miríade de combinações próprias de um ser humano em formação.

Foi isso que buscamos nessa conversa: pensar em conjunto, duplamente, sobre formar e não formar (no sentido de enquadrar), sobre abrir o pensamento aos aspectos que nos tangenciam enquanto pedagoga e psicóloga que somos: um gravador ligado, duas cabeças em conjunto e um milhão de ideias e pensamentos sendo provocados. Trata-se, então, de um encontro que quer pensar sobre formação de professores, em meio aos tantos e diferentes estudantes com os quais convivemos, produzido em algumas tardes. Esse encontro foi sintetizado nos diálogos apresentados a seguir¹, que guardam as marcas da oralidade, desse momento ímpar de troca entre duas professoras/pesquisadoras/ colegas e, sobretudo, amigas.

S: Estamos preparados?

M: Estamos preparados? (*pausa*) Não, não estamos (*risos*). Então, eu sempre defendo que nós nunca estamos totalmente preparados e jamais estaremos para as situações mil que se apresentam no contexto de uma sala de aula, em especial se estivermos falando de questões relacionadas à inclusão escolar. Tanto de uma forma mais restrita da Educação Especial, nas dificuldades de aprendizagem, transtornos, deficiências, quanto com relação a questões mais amplas de raça, gênero, etnia, enfim. Mas o que considero sempre importante defender é: não estar preparado não significa que eu vou pra sala de aula de qualquer forma, sem ter estudado, sem ter lido, sem ter planejado. Eu preciso ter um repertório que trago para a sala de aula; um repertório tanto das coisas que já estudei, quanto das vivências com as quais aprendi. Aquele meu aluno com Síndrome de Down, com o qual trabalhei durante um ano, ele me traz, sim, um repertório. Eu posso ter um outro aluno com Síndrome de Down que vai ser totalmente diferente dele, mas eu vou buscar daquela vivência não só aquilo que eu vivi, na urgência dos acontecimentos, mas as reflexões que fiz, depois ou durante ou antes. Então, essa é uma questão que precisamos pensar em termos de formação de professores, porque, às vezes, os professores se sentem muito angustiados no sentido de que eles gostariam de estar prontos (*ênfase*) para toda e qualquer situação que se apresente.

S: Como se fosse fazer um curso de Manual de Primeiros Socorros. E isso é uma coisa interessante, agora eu fiquei pensando. Os Primeiros Socorros. Quantos cursos eu já acompanhei de Primeiros Socorros em escolas, que estamos ali numa situação segura, fechada, listando situações e o que se deve fazer em cada situação. E mesmo

1 Agradecemos a transcrição cuidadosa, sensível e atenta das bolsistas de Iniciação Científica Bianca Isabel Pederiva e Franciele Karine dos Santos.

que tenhamos ficado super bem treinados, descoberto todas as técnicas, todos os modos de agir, quando acontece a urgência, tem outra coisa colocada aí, que é o fator humano, que é a situação, que é a emergência, que é o acontecimento que irrompe...

M: O inesperado...

S: O inesperado. Como nos preparamos para o inesperado?

M: E outra, é a reação do outro (*pausa*). Porque não é só como eu me movimento naquela situação, mas ela sempre se dá em relação. Então, quer dizer, eu não tenho ali um boneco inerte tal qual a situação do treinamento.

S: Isso.

M: Então, penso esse exemplo é muito interessante. Eu tenho pensado muito sobre essa questão, de não estar preparado, já que é recorrente nas falas dos professores. Nesse sentido me dou conta de que já trabalho, estudo e pesquiso essas questões há mais de duas décadas e aí, me pergunto: eu estou preparada? Eu me sinto preparada. Se alguém me perguntar: “- Morgana, tu estás preparada para trabalhar com estudantes com deficiência?”. Eu me sinto preparada. Se eu hoje estiver em uma sala de aula com um estudante com uma necessidade específica (o que é comum no Ensino Superior) posso dizer que me sinto preparada. Mas o que significa nesse contexto “estar preparado”? Não se trata de uma expectativa de que saberei imediatamente o que fazer, mas de que sei caminhos para buscar alternativas, soluções, de que estarei aberta para receber esse sujeito e conhecê-lo.

S: Antes de aplicar qualquer coisa que eu estudei.

M: Exato. Primeiramente é preciso conhecer, me aproximar, deixar que ele me conheça também, criar um vínculo. E aí, bom, aí é momento de colocar em ação as ferramentas com as quais a pedagogia nos instrumentaliza. Em alguns momentos os professores também se perguntam: “ah, eu sou só, entre aspas, uma pedagoga, eu não sou educadora especial, eu não sou formada em AEE”. Mas aí podemos buscar na pedagogia subsídios para dar conta dos desafios que se impõem. Mesmo que não estejamos tratando das questões da inclusão, que é que sabemos sobre o nosso trabalho numa sala de aula? Primeiro é importante fazer aquilo que chamamos de sondagem, diagnóstico, avaliação diagnóstica (os nomes são muitos). Então depois de conhecer um pouco melhor esse sujeito, é preciso saber o que ele já sabe, como ele já sabe (*pausa*); depois vale perguntar também pra ele, como ele se sente mais confortável para aprender, quais as facilidades que percebe, as dificuldades que encontra, aí se colocam em ação diferentes estratégias metodológicas, se adapta o currículo. Portanto, isso pode significar estar preparado. E não podemos esquecer também de nos prepararmos para entender que as coisas talvez não deem tão certo numa primeira tentativa.

S: Eu fiquei pensando Morgana, quando... Eu estava pensando sobre esse tema, um dos autores que veio muito forte pra mim... um não, são vários! Quando nos provocamos a pensar essa fala, há uns dois meses, fomos pensando em filmes, em livros de história infantil e infanto-juvenil. E lembrei muito do texto que estávamos estudando no grupo de estudos, que é “O Mestre Inventor” do Walter Kohan (KOHAN, 2015). E tem uma coisa muito interessante, que ele vai trazer a figura de Dom Simón Rodríguez, enfim, que foi o preceptor de outro Simon, o Bolívar, por volta de 1820, que o chamava de “Sócrates de Caracas”. Tinha uma coisa que ele gostava muito: ele queria abrir escolas. Essa era a proposta dele, era a ideia dele: uma educação popular, para que todos pudessem estar na escola nas Américas. Teve, assim, um lance, que abre o livro (no “capítulo zero”, A história de Thomas) quando ele percebeu que tinha um menino de rua, que ele estava lá com alguns alunos da escola, tentando resolver uma situação num chapéu que caiu numa sacada; e o menino de rua, que estava lá do lado, que não fazia parte da escola, disse: “mas por que que vocês não fazem desse jeito?”. E ele falou “mas o que que esse menino tá fazendo aqui que não tá

dentro da escola?”. “Por que que ele não tá na escola?”. Ele começa toda essa discussão de uma Educação Popular para as Américas e vem toda essa ideia, essa proposta, de que importávamos muitos tipos de escola e ele diz que precisamos abrir escolas que sejam “a nossa cara”. Eu acho que aí tem uma proposta de inclusão incrível, de novo, como falávamos.

M: Ou uma concepção de área.

S: Uma concepção da área de inclusão. E aí uma coisa que ele gostava muito e que ele batalhava muito quando ele viajava, ele foi pra vários países, na América Central, enfim, na América do Sul e ele dizia: “eu quero aprender línguas”. Era a primeira coisa que ele dizia que era importante aprender numa escola. Aprender diferentes idiomas, por onde passar: aprender o inglês, aprender o patois jamaicano, aprender o espanhol, aprender... Porque ele dizia - fechando com o que tu estás dizendo -, que é a primeira coisa pra nos aproximarmos das pessoas. Então, independente de colocarmos em primeiro lugar que aquela criança tem Transtorno de Espectro Autista, que ela apresenta um Transtorno Opositor-Desafiador, que ela é uma criança, enfim, com uma série de outros rótulos que imprimimos aos sujeitos, a primeira coisa que sabemos é que ela é uma criança; a primeira coisa que precisamos entender é que ela é um ser humano, e que como ser humano precisamos nos aproximar. Então eu acho que a ideia das línguas, de se conhecer, de se encontrar e de se entender, é o primeiro passo para fazer qualquer outra coisa. Talvez um primeiro passo para “estar preparado”: pro encontro! Que pode ser desencontro...

M: Tentar se entender. Mas isso requer escuta, requer sensibilidade. Vivemos tempos em que as políticas públicas nos ensinam que a qualidade da escola se mede a partir de um índice, da posição que essa escola ocupa em *rankings* educacionais. Mas e a qualidade das relações que se dão ali dentro? Entendo que abrir na escola o espaço pra conversa, pra se conhecer, pra se encontrar, pra construir junto um jeito de ensinar e aprender, isso é extremamente transgressor e revolucionário no tempo em que estamos vivendo. É muito transgressor.

S: Imagina, se isso era pro Simón Rodríguez lá no final do século XVII, início do século XIX. Falamos muito isso quando estudávamos o livro, como ele é atual, parece que tanto tempo se passou continuamos nessa mesma proposta de criticar uma escola em que ele diz assim, uma escola que serve para muitos momentos, não sempre, mas em muitos momentos, apenas imitar e não inventar, e não fazer pensar. Ele falava muito do pensamento. Eu acho que por vezes falamos isso pensando nos alunos e esquecemos de pensar nos próprios professores porque, como diz ele também dentro do livro, a função do professor é estudar. E às vezes colocamos: “a função do professor é ensinar e a função do aluno é estudar” e na verdade ele coloca como função do professor o estudar, porque ele precisa estudar muito para poder se encontrar com eles, com os estudantes.

M: Eu costumo dizer aos estudantes dos cursos de licenciatura, e mesmo aos mestrandos e doutorandos que é sempre bom lembrar aos professores o que a nossa LDB 9394/96 fala sobre a função do professor. Poucas pessoas veem beleza numa legislação (risos); o estudo da legislação geralmente é uma coisa muito chata, muito pesada. Mas, na minha opinião, uma das coisas mais belas é uma palavra que temos lá na nossa LDB no artigo 13, em que se diz que a função do professor é zelar pela aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 1996). Zelar. Zelo é uma palavra que pode nos dizer tanta coisa se estivermos dispostos a ouvir. É mais do que ensinar e aprender. É sim pensar em como estou ensinando, mas com esse caráter de um cuidado, de um olhar, de uma escuta e aí está dentro disso o quanto que eu estudo, o quanto eu me preparo. Está incluído neste zelo também, esse cuidado que eu tenho com a aprendizagem do meu aluno.

S: Acho que o zelar também tem a ver... bonito, bem bonito isso, Morgana, porque o zelar também tem a ver com... não é só ensinar e não é só compreender se essa aprendizagem está acontecendo: o zelar passa por escutar esse estudante, essa criança, esse sujeito, pra saber o quanto isso está produzindo efeitos e é isso que é um pouco

do que falávamos. É essa produção de sensibilidade, que acho que junto, quando o Rodríguez falava que estudar idiomas é algo muito importante pra uma escola, ele vai dizer que brincar, aliado a isso, é outro processo importante, porque o brincar está nessa ideia de nos sensibilizarmos, de abrir o olhar, criar, inventar. Daí vem essa proposta, da invenção, da criação e isso que eu acho que às vezes me incomoda quando falamos que queremos algo pronto ou não estamos prontos. Quando vamos brincar... vamos pensar na proposta de brincar: o que é isso, senão algo muito aberto pro encontro? Se não é nos envolvermos em alguma coisa que não sabemos como vai terminar. E aí talvez eu vou colocar isso muito parecido com entrar em uma relação: acho que é isso que o professor faz o tempo inteiro, entrar em relações. Ele está numa turma, em um coletivo, sim, com muitas pessoas, mas ele vai entrando na relação com cada um dos seus estudantes e essa relação não tem um fim. E ela também não tem um planejamento que sabemos exatamente como vai acontecer. Então por isso que esse zelar, eu acho super bonita essa palavra também, porque ela fala desse vai-e-vem da relação. Eu tô ali, eu tô junto, eu tô acompanhando. Eu pensei na palavra velar sabe, Morgana, que tem uma coisa pra mim também super bonita, que usamos meio que no luto, na morte, o velar, mas um dever e querer cuidar...

M: É. E eu acho que tem aí, também, uma questão que podemos trazer para a conversa: quando tu falas que o professor faz parte de um coletivo, e tem essa relação com seus alunos, entendo que podemos pensar também num outro ator que entra nessa sala de aula quando falamos de processos de inclusão ligados à deficiência ou aos transtornos, que é a figura do monitor. Essa também é uma relação que se estabelece ali. E aí eu penso que tem uma potência tão grande (pausa) quando entra mais alguém dentro dessa sala, dentro dessa turma. Tem uma riqueza aí que pode acontecer e às vezes estamos vendo que ela não acontece. Ouvimos muitas pessoas clamando por esses monitores dentro da sala de aula: as famílias que sentem que seus alunos precisam; os professores que afirmam: “olha, preciso de mais alguém”. Mas quando esse alguém entra, como é que essa relação se estabelece? Porque uma coisa precisamos considerar: é muito diferente se eu “colo” um monitor numa criança com deficiência e aí eu coloco essa criança num lugar bastante complicado por vezes, um lugar que produz mais preconceito, mais afastamento dos próprios colegas.

S: Da professora...

M: Da professora. Porque aí a monitora ou auxiliar (cada rede de ensino nomeia de uma forma diferente) fica muito próxima do aluno e a professora atende ao restante da turma. E se pensarmos numa outra dinâmica dentro dessa sala de aula? Se pensarmos em uma organização na qual professora e monitora são responsáveis por todo grupo e conversam, trocam ideias, analisam as diferentes percepções, porque uma mesma situação, dentro de uma sala de aula, ela pode produzir uma determinada percepção em ti, Suzi, diferente da minha, Morgana. E aí podemos complexificar isso: conversando, trocando; podemos alternar esses papéis de quem acompanha esse estudante, de quem acompanha a turma, a realização de uma atividade. Entendo que isso também é uma questão que passa por esse preparo. Porque se o professor não se sente preparado, os monitores relatam: “ah, eu estou no segundo semestre da faculdade, eu cheguei na escola, me colocaram lá, junto com um menino autista e às vezes eu não sei o que eu faço com ele”. Isso é muito sério e esse acadêmico ainda em formação está lá responsável, muitas vezes, até pelo planejamento das atividades para o estudante que acompanha.

S: Sabe Morgana, isso me lembra duas coisas que eu falo bastante em aula. São duas coisas que aconteceram que eu participei, que fez parte da minha formação como professora, como eu continuo fazendo parte em vários momentos. Eu fico lembrando de vários momentos que eu tive aqui dentro da Univates na minha formação como professora de Ensino Superior, e são dois que me marcaram muito. Em um deles tivemos uma conversa com Antônio

Nóvoa² e me lembro de uma fala dele que eu achei muito incrível, ele disse: “porque eu fiz muitas coisas na minha vida. Eu abri faculdades, eu fechei faculdades. Eu fui reitor da Universidade de Lisboa”. “Fiz isso, fiz isso, mas tem uma coisa que eu não consegui fazer na minha vida até hoje e é uma das minhas maiores frustrações, que é fazer um professor sentar na sala de outro colega e assistir a sua aula e participar pra pensar junto com ele”. E aí isso fechou junto com uma outra fala, da Eli Henn, da Unisinos³, que veio pra uma abertura de um curso de especialização e ela disse “qual é o problema conosco?” - e é muito legal porque eu gosto que as pessoas falam e se colocam junto, que ela também entrou nessa, era dela que ela também falava -, “qual é o problema consoco, professores, que achamos que devemos entrar na nossa sala, fechar a porta e ninguém mais se intromete porque a sala é MINHA, a turma é MINHA, as coisas são MINHAS”. Depois saímos reclamando porque não sabíamos o que fazer, mas fazemos isso. Esse é o primeiro ato, fechamos a porta, né?

M: Até porque tu trazes uma coisa interessante, Suzi. Bom, a questão da aprendizagem, a questão do estar dentro do espaço de uma sala de aula, ela não tem a ver somente com o que se passa ali dentro dessa sala de aula. Ela tem a ver com todo um entorno. Então nós vivemos hoje num momento que é um momento complexo, no sentido de tantas patologias que estão se produzindo. E me preocupa muito o quanto tudo acaba sendo patologizado. Qualquer mínimo desvio. Eu me lembro, quando era pequena, de ouvir muito a expressão: “andar na linha”. Então, saindo da linha um pouquinho, já nos perguntamos: qual é a patologia? E a partir disso já se instituem os rótulos e aí, enfim, isso é muito complicado. Mas estamos vivendo um momento também de muitas transformações sociais em função da tecnologia e temos que pensar essa sala de aula, dentro desse mundo novo que se abriu para nós nos últimos vinte anos. Vamos pensar, no ano dois mil, o que significava a internet na nossa vida e o que que significa hoje a internet. Há poucos anos atrás lembro bem que eu me recusava a ter o meu e-mail no celular. E hoje, não consigo imaginar como era isso. Então, o mundo está sempre em transformação, inclusive aquilo que se ensina e aquilo que se aprende e isso vai produzir efeitos nas nossas relações, sempre, não?

S: Eu fiquei lembrando de vários textos, mas, por exemplo, o Williges e o Edson Souza, falam de um texto sobre a cultura do déficit de atenção, hoje, e tu estás falando disso, né? Do quanto as patologias vêm surgindo e crescendo em exponencial, especialmente o déficit de atenção, que é o que mais vem sendo diagnosticado e que aparece dentro das salas de aulas e com o qual os professores se incomodam. Só que daí eu sempre gosto de pensar: que mundo é esse em que estamos vivendo em que temos zilhões de informações acontecendo todas ao mesmo tempo e temos que estar sabendo de tudo isso. Nós também, adultos, estamos envolvidos nessa cultura do déficit de atenção e aí lembra aquela história do Alienista (Machado de Assis). Assim, esse vai ser enclausurado, esse... daqui a pouco está todo mundo enclausurado. Então só um pouquinho, vamos voltar todo mundo, qual é o problema? O problema é o sujeito que está prendendo todo mundo. Então, têm vários elementos que fazem parte da escola hoje, acho que cada vez mais, assuntos da escola se ampliam e não tem mais como dizermos que não podem mais fazer parte da escola porque tá lá, e tá aqui, e tá fora e tá dentro, e tá dentro e tá fora. E essa ideia de, tem um autor americano, que fala que o que existe hoje é uma cultura de um transtorno de déficit de natureza (LOUV, 2016). Ele vai trazer um outro olhar e dizer assim “o que falta com as crianças hoje é poder estar em contato com outras coisas para além das telas” e isso também vai chegar dentro da escola. E isso é perceptível: o momento do pátio é às vezes o único momento em que é possível respirar dentro disso que tu dizia antes, tudo já bem quadrado, horários completamente delimitados, a impossibilidade de deixar um espaço de criação, um tempo de respirar, um tempo de pensar, um tempo de se conhecer. Que às vezes parece que também não faz parte, não entra na ordem do dia e aí eu lembrei aqui, Morgana, de uma frase muito interessante, do livro do Kohan, que me remeteu a pensar o quanto o estar preparado parece colocar

2 Palestra de encerramento do IV Seminário Institucional do Pibid Univates, o II Simpósio Nacional sobre Docência na Educação Básica e o I Congresso Internacional de Ensino e Aprendizagens, realizada na Univates, em 07 de junho de 2014.

3 Palestra de abertura do curso de especialização Supervisão e Gestão Educacional, em 2016.

algo do comodidade, que é um pouco do que estávamos terminando de falar antes, oposto àquilo que o Rodríguez vai nos provocar. E tem uma parte que o Kohan fala “nunca faz nada por comodidade, o mestre inventor, ensina a inconformidade, a rebeldia e aposta criação permanente de um novo mundo, de uma nova maneira de viver, sem precedentes, não só na América Latina, mas em qualquer lugar do mundo. Assim Don Simón Rodríguez faz escola, errante, errando e ao mesmo tempo, inventando” (KOHAN, 2015, p. 62). Então é isso, se temos novas vivências dentro da sala de aula, vamos ter que criar coisas novas, diferentes, vamos ter que nos permitir olhares diferentes, escutas diferentes, posturas diferentes e vamos aprender isso fazendo, se abrindo, estudando e não fechando, né?

M: É, eu entendo que se trata de uma inversão da lógica do que hoje na escola se busca. Estamos vivendo um momento em que se busca cada vez mais uma padronização curricular, por exemplo. Uma preocupação muito grande que se coloca é a própria questão da Base Nacional Comum Curricular. Acredito que nada seja totalmente bom ou totalmente mau em si mesmo; importa é a forma como fazemos uso disso que se coloca na nossa frente. Dependendo da forma como nós formos usar a BNCC; se formos usar entendendo que todo mundo tem que aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo, no mesmo momento, caminhamos mais alguns passos para trás e fica cada vez mais distante disso que tu estás apresentando aí como questões muito potentes: as possibilidades de invenção, de criação. Eu percebo que o professor muitas vezes tem medo de não dar conta, considerando que a aprendizagem do aluno é a razão pela qual nós estamos dentro da escola. Então, sendo o papel do professor promover essa aprendizagem, zelar por essa aprendizagem, então se o sujeito não aprende, é o meu fracasso que fica evidente, colocando mil aspas aí porque é uma coisa que eu trago pra problematizar; não é uma afirmação. Então o que acontece? Muitas vezes é também uma questão de defesa desse professor, uma forma de se manter saudável dentro daquele processo colocar no sujeito a origem do problema, sugerir a busca de um diagnóstico, daí a escola já encaminha, e isso me preocupa um pouco porque sim, existem, não vamos negar que existe a materialidade da deficiência ou de um transtorno, esses sujeitos dos quais uma equipe multidisciplinar, um atendimento uma medicação vai fazer muita diferença, vai ser importante, mas existem muitos sujeitos que se formos olhar a fundo, conhecer a história veremos que o rótulo foi colocado muito cedo e ele foi se reproduzindo e o próprio sujeito foi se constituindo a partir dele acreditando naquela verdade. Penso que isso tudo vem do medo, vem do receio, então como vamos pensar dentro e fora da escola espaços para esse professor trazer as suas questões poder conversar, dizer do que fez ou faz que considera que tenha dado muito certo, que tenha dado muito errado e por que será que deu tão errado, sem que haja um julgamento do tipo: tu me contas o que aconteceu na sua sala de aula e eu aponto o dedo: - “Suzi, como que tu faz uma coisa dessas, que horror, tu és uma incompetente”! Não, veja bem, naquele momento tu fizeste dessa forma, que consideraste a mais adequada, mas podíamos pensar juntas em outras soluções possíveis. Espaços como esse requerem maturidade, tempo, disponibilidade, abertura, esses espaços penso que estejam faltando muito na escola.

S: Eu acho que tu começaste falando isso, Morgana me lembrou muito assim, como falta e eu falo muito isso também no mestrado com os estudantes que são professores e estão fazendo o mestrado em ensino, para se pensar melhor... e é muito legal como muitos ficam me dizendo: “Nossa, to vendo tanta coisa a partir dos estudos”, e eles fazem tantas experiências em sala de aula, né, que vemos que essa experiência precisaria ser compartilhada e de novo vem o coletivizar, o trocar com os colegas, o refletir sobre essa experiência, e temos essa mania muito de compartilhar só as coisas que foram lindas, não?

M: Isso, é a coisa das boas práticas...

S: Isso, das boas práticas... e o que não deu certo, e o que eu paguei mico, e o que eu fiz e ficou um horror? Só que isso muitas vezes me ajudou a pensar muito mais do que qualquer boa prática que eu fiz, e temos medo da exposição, da crítica; sim, e isso seria fundamental; é o que tentamos trabalhar em Processos de Ensino e Aprendizagem, no Mestrado em Ensino: relatar uma experiência de ensino, ou uma experiência de aprendizagem que pode ter sido um

sucesso ou um fracasso, exitosa ou uma horrível, desastrosa, terrível, e pensa sobre ela. E pensar sobre ela, depois junto com outros e eu acho que isso também é parte da nossa formação, isso deveria ser urgente, como trabalho do professor.

M: E aí tu me ajudas a pensar em outra coisa que considero fundamental: tem um livro com o qual aprendo muito que se chama “O que sabe quem erra” da professora Maria Tereza Esteban. Ela vai tratar do erro do aluno, ali nesse contexto do livro, mas eu entendo que possamos pensar também, no professor dentro desse processo. Ela vai nos fazer pensar no livro que quando corrigimos uma prova, um trabalho, assinalamos o erro; mas seria muito mais potente analisar em profundidade essa resposta dada pelo aluno, buscando ali entender a lógica que ele usou para resolver tal ou qual situação e esse seria um caminho para qualificar seu processo de aprendizagem; porque por vezes aquele que acerta reproduziu alguma coisa, imitou e aquele que erra criou um caminho que só precisa de um outro olhar para que possamos avançar na construção do conhecimento; (ESTEBAN, 2006) e quantas vezes com o professor também não pode ser assim? Falávamos antes de comodidade; a boa prática me coloca em um lugar confortável, já nem preciso pensar muito sobre ela, diferente daquela situação em que as coisas não saíram tão bem quanto esperado; a sala de aula é um lugar de urgências as coisas acontecem e não dá pra ir lá buscar um manual.

S: É... ao vivo!

M: É, é ao vivo e eu tenho que dar uma resposta. Muitas vezes aquela resposta não vai ser a mais adequada no primeiro momento, mas em outro momento se eu conseguir usar aquela situação que não foi tão adequada para pensar, estudar um pouco mais, conversar com outras pessoas, eu crio a partir dela um repertório. Então assim: o que sabe quem erra e o quanto pode avançar quem erra? Qual o lugar do erro, como estamos tomando o erro, tanto com relação aos nossos alunos, quanto com relação a nós mesmos? São questões importantes. Podemos retomar, por exemplo, tu falaste antes do transtorno de déficit de atenção, nesse nosso processo da pesquisa, na conversa com os professores muitas vezes foi citada a questão do transtorno opositor e muito a questão do autismo, são as três questões que eu mais ouvi que estão desacomodando; bom, tem aí algumas coisas pra pensarmos: essa criança autista que pensa de um outro jeito, se comunica de um outro jeito...

S: Brinca de outro jeito...

M: Brinca de outro jeito. Exato. O que que é o certo e o errado ali naquele contexto? Como é que eu significo isso? Então há uma série de questões sobre as quais precisamos pensar na nossa formação.

S: E isso é muito anterior: quando tem um erro escondemos, esquecemos, queremos esquecer, aí foi um dia ruim, aí eu quero esquecer, e não deveríamos fazer isso; deveríamos tentar entender, pensar naquilo que falhou, porque aquilo falhou e o que que eu posso fazer diferente?. Sim, tu falas dos transtornos, Morgana, eu então como psicóloga, além de ser professora também, tenho uma ação na parte clínica de atendimentos, especialmente com criança e adolescente; junto com isso que tu traz especialmente o TDAH (transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade) tem transtorno opositor desafiador e há casos graves de depressão e esses nem aparecem citados pelos professores. Por quê? Porque nem se observa, porque muitas vezes em alguns momentos, em crianças a depressão pode se apresentar um pouco diferente porque até pode ser uma criança inclusive diagnosticada como TDAH e ela pode ser uma criança depressiva, porque ela tem movimentos diferentes do adulto, mas o adolescente por exemplo ele fica ensimesmado, ele se aquieta, ele não dá trabalho.

M: Ele pode ser tudo o que se quer em alguns momentos.

S: Há 40 minutos estamos conversando, Morgana...

M: E ainda não resolvemos todo o problema da educação! (risos)

S: Não (Risos). Só começamos. Tem uma frase muito linda que eu marquei, que fala um pouco do estar preparado, como se precisássemos descobrir uma coisa que estivesse pronta; já falamos disso bastante, do pensar que reúne dimensões intelectuais e afetivas, que eu acho que é disso que falamos quando abordamos a sala de aula, crianças, independentemente do diagnóstico ou do que for, “[...] é preciso pensar sobre outras bases, pensar sentindo, pensar tentando uma realidade de liberdade para todos os que habitam esses solos, não está a verdade dessa terra lá fora esperando para ser descoberta, a verdade precisa ser aqui inventada como parte de uma ética e uma política que façam nesse pedaço de mundo um lugar para que todos os que nele habitam possam viver como se deve viver, um lugar como não há outro na terra” (KOHAN, 2015, p. 77). Fico pensando: para trabalhar com algumas questões mais específicas ou mais pontuais de determinados elementos em relação ao desenvolvimento de algumas crianças, a aprendizagem de algumas crianças, teremos que criar a partir dessa criança, a partir dessa família junto com essa criança, a partir dessa escola e do que ela oferece como possibilidade a partir do encontro com os outros professores ou a comunidade escolar que esquecemos e quem mais faz parte dessa escola também então, e é a partir disso não tem nada de antemão.

M: Por isso que muitas vezes sentimos essa sensação de “não estarmos preparados”.

S: Por isso que não fazemos um curso fechado que dê conta de tudo...

M: Exatamente, e aí eu penso que tem um coisa que há uns anos atrás eu e a professora Viviane Klaus, da Unisinos, escrevemos um texto sobre isso, sobre o quanto o professor pode assumir esse lugar de quem tem elementos, de quem tem ferramentas para fazer isso (HATTGE; KLAUS, 2014). Porque isso é uma outra coisa; tu sabes, tu és da área da psicologia, às vezes o professor enxerga o psicólogo como, ah, se tivesse o psicólogo aqui na escola estaria tudo resolvido, se fosse encaminhado para o neuro estaria tudo resolvido, como se as respostas estivessem sempre em outras áreas; e eu entendo que sim, as outras áreas tem respostas para compor junto com a nossa. Porque quem sabe desse processo da sala de aula, quem sabe desse coletivo dessas relações somos nós.

S: É o professor...

M: São os próprios professores; os outros profissionais terão um olhar que vai trazer elementos que contribuem para a nossa prática. Há uma situação que percebo como recorrente no espaço da escola, que é a seguinte: o médico escreve um parecer sobre como o professor tem que trabalhar com um determinado estudante diagnosticado com uma síndrome, ou transtorno, por exemplo. Bem, o médico pode dizer de como aquele sujeito se comporta em termos cognitivos, ele tem acesso a algumas ferramentas clínicas diagnósticas...

S: Aspectos de saúde e doença...

M: Exato. Agora, ali dentro da sala de aula, não é o médico que vai dizer que metodologias, que formas de interação são mais adequadas; é o professor e eu tenho a impressão de que estamos precisando nos empoderar mais; sou da opinião de que o empoderamento do professor é uma questão hoje sobre a qual é preciso seguir conversando.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado. **O Alienista**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**. V.27. n.49 . p.327-340. Maio/agosto 2014.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016

SEÇÃO 2:

OUTROS ESTUDOS

ENTRE(LAÇANDO) ETNOMATEMÁTICA E ENSINO DE SURDOS

Francisca Melo Agapito - Univates

Ieda Maria Giongo - Univates

Morgana Domênica Hattge - Univates

Enlaces iniciais

Se pensássemos, inspirados nos ensinamentos de Wittgenstein, não na existência de uma única matemática – essa que Lizcano (2006) identifica como a forma de vida da “tribo européia” (que, com sua pureza e ordem, Foucault lembra ter dado “a superioridade [a]os europeus – em termos de navegação, comércio, política, arte militar”), mas em diferentes matemáticas... (KNIJNIK, 2017, p. 47) [grifos da autora].

Tecendo fio a fio, entrelaçando-os entre idas e vindas, utilizamos como inspiração a epígrafe que inicia este texto, na qual Knijnik (2017), nos instiga a dar visibilidade às distintas matemáticas praticadas por grupos sociais. Nos aportamos ainda na urdidura da educação bilíngue para surdos, para tecer alguns apontamentos sobre a valorização dos artefatos culturais destes sujeitos em prol do seu ensino e assim buscarmos aproximações com a Etnomatemática. Nesta lógica, galgamos nestes escritos “[...] uma estrutura que amarre em nós bem firmes as frases sucessivas, como “um ponto dado com elegância”” (MACHADO, 2003, p. 175) [grifos da autora].

A priori consideramos interessante trazer à tona o fio histórico que envolve sujeitos surdos. Evidenciamos que os estudos realizados por Viana e Barreto (2014, p. 1), revelam que “O acesso de indivíduos surdos aos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, inclusive o acesso ao conhecimento matemático foi negado durante séculos”. Muitas mudanças – que denotaram avanços ou retrocessos – ocorreram desde que a invenção da surdez (LOPES, 2011), forjada pelo discurso médico, adentrou na pauta de discussões sociais.

Na esteira desse debate, cabe o registro de alguns aspectos históricos ainda perceptíveis na contemporaneidade. Logo, faz-se necessário um processo de (des)construção sobre discursos ainda arraigados de que somos “[...] um país supostamente monolíngue” agregada a “[...] uma posição ideológica que estabelece a língua portuguesa como a única língua falada no país” (QUADROS, 2017, p. 189), e desdobrada nos diferentes âmbitos e aqui direcionamos nosso olhar para o educacional.

Neste sentido, nos servimos de outros fios, seguindo uma direção oposta aos discursos que ainda difundem uma condição monolíngue, que deve ser a base para o ensino de todos os sujeitos. Sendo assim, este texto discute possibilidades para o ensino de Matemática para surdos, por meio da educação bilíngue realizada em escolas destinadas para tal finalidade. Locais que valorizam a língua natural do surdo, isto é, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a própria surdez como uma diferença, a visualidade deste, enfim, pontos se arrematam em prol da valorização deste grupo cultural específico.

Por conseguinte, ao ratificarmos a centralidade dos aspectos culturais na mediação dos processos cognitivos realizados em escolas bilíngues, encontramos uma aproximação com o fio da Etnomatemática, que escrutina modos outros de produzir conhecimentos matemáticos e considera “[...] a variável cultura no ensinar e no aprender” (KNIJNIK et al., 2013, p. 26) dessa disciplina.

As citadas autoras consideram ainda que, na perspectiva Etnomatemática, “[...] as práticas matemáticas são entendidas não como um conjunto de conhecimentos que seria transmitido como uma “bagagem”, mas que estão constantemente reatualizando-se e adquirindo novos significados, ou seja, são produtos e produtores da cultura” (IBIDEM, p. 26). Em outros termos, distintas culturas podem dar significados específicos aos saberes matemáticos na contingência de suas formas de vida.

Em resumo, os movimentos dos fios aqui entremeados percorrerão os enlaces propostos pela Etnomatemática, como investiga Knijnik et al. (2013). Em seguida tecemos algumas considerações sobre educação bilíngue para surdos, para então, buscarmos entrelaçá-la com a Etnomatemática. Momento este que buscamos dar forma ao tecido deste texto, com o intuito de evidenciar possibilidades outras de matematizar, em especial, para sujeitos surdos. Por fim, nossos escritos se encerram com alguns arremates acerca desta discussão.

Da Etnomatemática: entremeando alguns fios

Iniciamos a escrita desta seção tecendo o fio que se remete a Etnomatemática como um campo da Educação Matemática, que investiga modos outros de produzir conhecimentos matemáticos. Esta “[...] desde sua emergência, vem se constituindo como um campo vasto e heterogêneo” (KNIJNIK et al., 2013, p. 23), assim, diante da multiplicidade de investigações, ratificamos que os enlaces teóricos que sustentam este estudo partem do seguinte entendimento:

[...] temos concebido nossa perspectiva etnomatemática como “uma caixa de ferramentas” que possibilita analisar os discursos que instituem as Matemáticas Acadêmica e escolar e seus efeitos de verdade e examinar os jogos de linguagem que constituem cada uma das diferentes Matemáticas, analisando suas semelhanças de família (KNIJNIK et al., p. 2013, p. 28).

Convém focar que a referida caixa de ferramentas provém dos estudos de Ludwig Wittgenstein em seu período da maturidade e de Michel Foucault. Ao entrelaçarmos as ferramentas teóricas destes dois filósofos tem sido possível discutir sobre a existência de diferentes etnomatemáticas, “[...] assim como o discurso eurocêntrico da matemática escolar e seus efeitos de verdade” (KNIJNIK, 2017, p. 47).

No que tange o trabalho tardio de Wittgenstein em *Investigações Filosóficas*, é produtivo para nossa discussão trazer algumas noções que convergem com a perspectiva Etnomatemática. A priori evocamos a negativa de uma linguagem universal defendida pelo filósofo, isto é, a compreensão sobre um ideário único de razão, concebido de forma natural é desertado, cedendo espaço para a racionalidade no sentido de algo em construção. Logo, as construções oriundas de um contexto têm sentido imersas neste, sendo muitas vezes particulares, circunstanciais, enfim, mutáveis. Zanon, Giongo e Munhoz (2016, p. 21), explicam que a:

Racionalidade é vista por Wittgenstein como produto das interações entre os jogos de linguagem, uma “construção” que permite a articulação da linguagem dentro de uma forma de vida, originando assim a possibilidade de se definir o que é correto ou não de acordo com os jogos de linguagem e sua gramática.

Nesse sentido, os argumentos aluídos pelo filósofo sobre como as linguagens se manifestam, sendo a multiplicidade a marca desse processo, formam uma das urdiduras imprescindíveis às investigações da Etnomatemática, pois, a existência de ‘linguagens’, permite que haja também a refutação “[...] de uma linguagem matemática universal” (KNIJNIK et al., 2013, p. 29). Seguindo esse raciocínio, não há uma essência determinada para a linguagem, logo, a palavra adquire sentido conforme é utilizada dentro de um contexto. Neste sentido, o filósofo expressa a analogia:

Pense nas ferramentas dentro de uma caixa de ferramentas: encontram-se aí um martelo, um alicate, uma serra, uma chave de fenda, um metro, uma lata de cola, cola, pregos e parafusos. - Assim como são diferentes as funções desses objetos, são diferentes as funções das palavras. (E há semelhanças aqui e ali.) (WITTGENSTEIN, 2014, p. 20).

Com base no excerto acima, é congruente afirmarmos que diante da pluralidade de sentidos, as palavras adquirem sentido conforme o uso, ou seja, é permissível que uma expressão assumam diferentes sentidos, dependendo do contexto. Em outros termos, de acordo com a forma de vida, uma palavra tem certo significado. Logo, “[...] sem que se conheçam os jogos nos quais os indivíduos estão inseridos, não é possível compreender o sentido da linguagem empregada” (JUNGES; WANDERER, 2018, p. 35).

Complementa a assertiva anterior, o exemplo destacado por Júnior (2017, p. 970): “Como o dinheiro, as palavras têm muitos usos: com aquele compra-se pão, viaja-se, tem-se um lugar no estádio, etc.; com estas, pede-se, descreve-se, informa-se”. Assim sendo, partir do uso de certas palavras podemos dar sentido às coisas, em uma determinada circunstância. Avançando nesse rastro, emerge então a noção de forma de vida que envolve a tríade, linguagem, visão de mundo e cultura (KNIJNIK, 2017), que formam o modo de vida de determinados grupos, as práticas sociais e conseqüentemente emergem os jogos de linguagem.

Em efeito, a forma de vida é condição indubitável para que certo jogo de linguagem tenha sentido, ou seja, estes “[...] e as regras que os constituem estão fortemente imbricadas pelo uso que deles fazemos, ou seja, é parte integrante de uma determinada forma de vida” (GIONGO, 2008, p. 152). Dito de outra forma, é requisito indispensável que um jogo de linguagem esteja em um contexto próprio, sendo praticado por um grupo social que possui práticas culturais, as quais, o fazem ter sentido mediante o uso.

Nos aportando no argumento anterior podemos exemplificar práticas matemáticas da forma de vida de alunos surdos. O estudo realizado por Picoli, Giongo e Lopes (2018), identificou que um grupo de alunos surdos de uma sala de recursos, possuíam outros modos de produzir conhecimentos matemáticos. “Na contingência da vida dos alunos surdos participantes da pesquisa, os jogos de linguagem matemáticos ali gestados diferiam daqueles presentes nas salas de aula da disciplina Matemática” (IBIDEM, 2018, p. 188), portanto, na forma de vida em análise, os jogos engendrados adquiriram sentido.

Denotou-se ainda no citado estudo, algumas semelhanças de família, pois dentre as estratégias utilizadas identificou-se o uso da decomposição e da numeração de base dez, próprias da Matemática Escolar. Sobre este último ponto evidenciado pelas autoras, evocamos a seguir a noção desenvolvida por Wittgenstein (2014, p. 52): “[...] as várias semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, andar, temperamento etc. etc. - E eu direi: os “jogos” formam uma família” [grifos do autor]. Nesta ótica, há a possibilidade de haver semelhanças ou dessemelhanças entre distintos jogos ou ainda entre aqueles praticados em uma mesma forma de vida.

Outro fio entremeadado às nossas discussões remete-se aos discursos sobre a Matemática Acadêmica e Escolar e seus efeitos de verdade. Assim, a contribuição de Foucault nos permite a sustentação para examinarmos “[...] os efeitos de poder que operam sobre tais jogos” (KNIJNIK 2017, p. 53). Nesta ótica, a produção do discurso como propõe o filósofo “[...] tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2009, p. 9), difundindo verdades socialmente instituídas e consideradas corretas. Em especial, referente às Matemáticas Escolar e Acadêmica, estas são espreiadas como as únicas apropriadas para fazer ciência.

As ferramentas teóricas de Foucault nos permite ainda analisar, por exemplo, que apesar de haver outras formas de fazer matemáticas que escapam a instituições acadêmicas, é perceptível a ocorrência do discurso vigorosamente estabelecido como verdade “[...] que existe somente uma matemática” (KNIJNIK, 2016, p. 26), intrinsecamente ligados às relações de poder em sociedade.

Não obstante, Foucault (2017, p. 52) já anunciava que “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Logo, a regulação de que existe essencialmente uma Matemática, que deve ser seguida em todos os contextos, é o corolário de um sistema que advoga tal premissa como verdadeira. Em outras palavras, aqueles que têm “[...] o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” em cada sociedade, têm sua forma para homologar ou não algo como verdadeiro, diante de dispositivos e “[...] procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade” (IBIDEM, p. 52).

Em suma, os fios entremeados das ferramentas teóricas advindas de Wittgenstein e Foucault, nos fornecem elementos “[...] para seguir pensando as coisas da Etnomatemática” (KNIJNIK, 2016, p. 19), e nessa esteira darmos visibilidade as matemáticas outras praticadas por grupos culturais distintos. E nesse contexto, nos permite estender àquelas realizadas por sujeitos surdos, que se constituem como um grupo com identidades e cultura surdas e língua própria, qual seja, a Libras. Logo, imersos em práticas sociais vinculadas à forma de vida em que estão associadas, podem gerar matemáticas que ali tem sentido. Nessa meada, a seguir realizamos alguns enlaces sobre educação bilíngue para surdos entremeando aproximações com a Etnomatemática.

Educação bilíngue para surdos e Etnomatemática: tecendo fios, entremeando aproximações

As tramas que se entrelaçaram aos construtos históricos vivenciados por sujeitos surdos, cunharam condições de possibilidade para a efetivação da educação bilíngue. Entendemos que buscar nos meandros das transformações sociais, os discursos e situações que ao longo dos tempos levaram a comunidade surda a se movimentar por uma educação bilíngue que contemplasse suas especificidades, é salutar, pois “[...] o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2016, p. 155).

Nessa lógica, convém lembrar que muitas foram as situações que se imbricaram para que, no cenário atual identificássemos a efetivação da educação bilíngue, citamos algumas: a criação da primeira escola pública para surdos em Paris, por volta de 1770, foi um fio entremeado que possibilitou que os discursos sobre a condição destes sujeitos se tornassem promissores, pois, nesse momento foi possível confirmar a língua de sinais como meio para as aprendizagens (LOPES, 2011).

Seguindo mais um pouco nessa ligeira digressão histórica, mencionamos o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que determinou o oralismo como único meio aceitável para o ensino destes sujeitos. Neste ponto da história é possível identificarmos as relações de poder que ali se instauraram. Como afirma Foucault (2017), os discursos representam formas de poder e de produção de sentidos, ou seja, ações e pensamentos são constituídos conforme determinados contextos históricos. Logo, os discursos clínicos aliados àqueles que estavam com a força do poder nas mãos, disseminaram verdades sobre a filosofia oralista como forma mais viável para a condução do processo de ensino dos surdos.

Acreditamos ainda, ser imprescindível mencionar a movimentação mais expressiva e articulada da contemporaneidade e que emerge nessa discussão como o ápice da emergência das escolas bilíngues para surdos. Na

contramão das movimentações para a inclusão dos surdos em classes comuns¹, agregada a iminência do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2011², o que se seguiu foi a articulação da comunidade surda em âmbito nacional (REVISTA DA FENEIS, 2011).

As implicações acerca desse movimento foram extremamente positivas. Enfatizamos em especial, a criação de uma comissão para acompanhamento das políticas públicas voltadas para os surdos, à abertura para as discussões e criação de escolas bilíngues e a permanência do INES (IBIDEM, 2011). Em suma, tecemos alguns fios que se estabeleceram cunhando condições para a efetivação da educação bilíngue, em escolas destinadas para esse fim, como ensejam os sujeitos surdos e que nos permite então, discutir sobre o ensino realizado nesses ambientes educacionais específicos.

Denotados estes pontos, ratificamos que a luta dos surdos pelas escolas bilíngues, reside no fato de que nestas as especificidades destes sujeitos podem ser exploradas para que ensino e aprendizagem sejam efetivos. Como bem enfatizam sobre tal aspecto, os dizeres de Lopes e Veiga-Neto (2017, p. 700) sintetizam exatamente o exposto: “A aposta surda é no sujeito surdo e, acima de tudo, na aprendizagem proporcionada pela escola de surdos. Eles querem uma escola que, acima de tudo, ensine”. Tal assertiva é corroborada por Viera-Machado e Victor (2015, p. 632), ao explicarem os aspectos que se remetem a educação bilíngue.

Em nosso tempo, a proposta educacional prevista para o sujeito surdo nas políticas e nas práticas se dá pelo que chamamos de práticas bilíngues. Trata-se de pensar uma pedagogia visual que se constitui nas línguas e nas relações com as narrativas e os movimentos surdos, levando em conta a historicidade do grupo, tendo como base uma proposta educacional bilíngue em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é adquirida como segunda língua.

A proposta da educação bilíngue visa o ensino do aluno surdo por meio da Libras, que é sua língua natural e nesse contexto educacional é utilizada como língua de instrução. Além disso, é importante mencionar que sua exposição o mais cedo possível oportunizará a aquisição linguística, visto que há o convívio com seus pares e com professores surdos e ouvintes fluentes nesta língua. Com a efetivação de práticas bilíngues, que são embasadas na língua deste sujeito para a mediação de todos os processos cognitivos, haverá a possibilidade de aquisição de valores, linguagem, cultura, comportamento social, que são imprescindíveis e possíveis a partir do uso de uma língua.

Alicerçando-nos no Decreto nº 5.626/05 que especifica, em seu artigo 2º, pessoa surda é aquela que, “[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, *manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras*” (BRASIL, 2005) [grifos nossos], podemos refletir ainda que, os aspectos linguístico e cultural do sujeito surdo, encontram-se explicitados legalmente. Ademais, sobre este último, faz-se imprescindível também compreender que há a geração de valores, costumes, apreensão de mundo que se manifesta de modo particular neste grupo. Em suma, às características desse “[...] modus vivendi dá-se o nome de Cultura Surda” (FELIPE, 2008, p. 38). Portanto, devem ser valorizados e respeitados nos diferentes processos; e aqui chamamos a atenção para os educacionais.

1 A discussão empreendida sobre esse aspecto é entendida do ponto de vista que a inclusão como vem sendo realizada não atende as necessidades deste grupo específico. “Na atual configuração da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado (AEE) a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66), prejudicando o processo de aquisição linguística, cultural, além priorizar aprendizagens que são mediadas pela língua adicional do sujeito surdo.

2 Sobre esse assunto a Revista Feneis, nº 44 publicou um dossiê acerca da movimentação ocorrida nesse período, e a culminância do ato cultural e político da comunidade surda em defesa das escolas bilíngue; ainda nesse sentido, discutem de forma detalhada, sobre esses dois aspectos as autoras surdas, Campello e Rezende (2014) no artigo intitulado *Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro*.

Posto isto, convém enfatizar que, atualmente no contexto educacional bilíngue, a cultura surda tem centralidade. Conforme o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* “A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue” (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p. 13).

Ao deslocar a proposta de ensino para a abordagem bilíngue, estes atores sociais – os surdos – estão procurando consolidar um mecanismo que lhes oportunize a apropriação de conhecimentos. Sendo estes traduzidos no uso de sua língua natural como base para a mediação de conhecimentos, em formas de ensino e busca por aprendizagens que atendam suas especificidades, para que o acesso à educação seja pleno.

A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, das línguas de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos (BRASIL/MEC/SECADI, 2014, p. 13).

Nessa lógica, a busca por amarrações consistentes que assegurem uma educação bilíngue, que possa suprir as especificidades do sujeito surdo, como as expostas no excerto anterior, vêm sendo orquestrada. O engendramento que pesquisadores da área e o próprio movimento surdo vem galgando no seu entorno, busca uma urdidura que sustente a efetivação de uma educação ofertada em escolas bilíngues. Principalmente porque nestas, os discursos valorizam os surdos e a própria surdez a partir da diferença cultural e linguística, estes artefatos culturais são efetivados e “[...] produzem práticas de ensino-aprendizagem realizadas por meio da língua de sinais, com o português escrito sendo considerado como segunda língua” (THOMA, 2016, p. 769).

Segue esse mesmo raciocínio os demais conteúdos, tais como os matemáticos, que compõe o componente curricular escolar, e a estes sujeitos deve ser oportunizado na construção de conhecimentos e formação. Nesse contexto, aprendizagens que se referem as matemáticas devem levar em consideração aspectos relacionados a este grupo cultural específico, possuidor de uma língua de modalidade visuoespacial, isto é, a Libras, além de uma forma de apreensão de mundo, que é immanentemente visual (BRASIL, 2005).

Na educação de surdos, o reconhecimento e valorização das diferentes formas de aprendizagens matemáticas talvez possam ajudar a desenvolver novas ações para ensinar e aprender. Os conhecimentos matemáticos precisam estar vinculados aos grupos, às diversidades culturais, às identidades, à política e ao poder, às diferenças de ser e de pensar o mundo e suas várias dimensões (ALBERTON; THOMA, 2015, p. 220).

Na contemporaneidade, discussões estão considerando que as matemáticas devam ser ensinadas levando-se em consideração o modo de vida, a cultura dos sujeitos aprendentes. Ratificam o exposto Longo e Wanderer (2018, p. 306), ao endossarem que o “[...] ensino de matemática vinculado às formas de vida dos estudantes tem sido um dos enunciados mais potentes do discurso da educação matemática e, em especial, do discurso etnomatemático”.

Nessa conjuntura, a educação bilíngue para surdos efetiva uma aproximação muito frutífera com as discussões empreendidas pela Etnomatemática, visto que, práticas como as descritas acima, isto é, pautadas na valorização social e cultural desse grupo, já ocorrem em escolas bilíngues. Tal situação vem se efetivando porque a comunidade surda, imbuída de seus direitos, passou a requerer, em relação ao ensino a ela direcionado, “[...] uma mudança abrupta de paradigma; muda-se o foco educacional da audição ausente na orelha do surdo para a competência linguística e para o potencial cognitivo que o surdo tem” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 159).

Isso equivale à incursão em uma “[...] oportunidade de acesso real e concreto a todo tipo de conhecimento construído e alcançado pelo ser humano” (IBIDEM, p. 159), pois, nesse espaço escolar o currículo centraliza a Libras e a perspectiva cultural desses sujeitos em prol de conhecimentos que devem ser construídos. E aqui ratificamos

mais uma vez os matemáticos, como parte das construções que os surdos podem ensejar e necessitar, por ocasião das relações sociais que vivenciam.

Nessa tratativa, ao dar visibilidade às características que demarcam o grupo dos surdos a partir da cultura surda e da Libras, dentre outros aspectos que se remetem aos seus artefatos culturais (STROBEL, 2018), entrelaçamos estes, as investigações da Etnomatemática. Dessa maneira, conjecturamos que estes sujeitos realizam práticas matemáticas que são próprias da forma de vida que estão imersos e no contexto de suas realizações, ganham sentido. Logo, tais práticas, no nosso entendimento, constituem-se como Etnomatemáticas.

Corroborando com o exposto, Knijnik (2010) argumenta que a ocorrência de matemáticas entre grupos de homens, mulheres, assim como os momentos de lazer que envolvem crianças e suas matemáticas, e, ainda, a própria Matemática Escolar, também compõem o objeto de estudo da Etnomatemática. Convergindo com as ideias apresentadas, as matemáticas praticadas pelo grupo cultural específico de alunos surdos, inseridos em escolas bilíngues, se encaixam ao explicitado.

Em efeito, a perspectiva Etnomatemática, como compreende Knijnik (2017, p. 48), ou seja, “[...] como uma caixa de ferramentas teóricas (no sentido dado por Deleuze), que possibilita analisar os jogos de linguagem de diferentes formas de vida e suas semelhanças de família” viabiliza as aproximações que aspiramos neste trabalho. A citada autora ainda complementa que outras formas de raciocinar matematicamente, podem ser identificadas a partir da:

[...] noção wittgensteiniana de “semelhanças de família”... Ela nos permite argumentar sobre a existência de jogos de linguagem de formas de vida escolares não-ocidentais que podem ser consideradas como “matemáticos”, porque identificamos semelhanças de famílias entre tais jogos e aqueles nos quais fomos escolarizados no mundo ocidental. Este é o critério a ser usado para decidir se jogos de linguagem de uma determinada forma de vida são “matemáticos” ou não. Em síntese, essa construção argumentativa nos permitiu obter uma justificativa teórica para a razão pela qual podemos considerar como práticas matemáticas algumas específicas práticas sociais “do Outro” (IBIDEM, p. 51) [grifos da autora].

Vislumbrando entrelaçar o exposto, reiteramos que a perspectiva Etnomatemática realiza a aproximação com as práticas realizadas por grupos específicos, buscando nesse processo, traçar, também, analogias e semelhanças com a Matemática Escolar. Vinculando ainda, de modo pertinente o “[...] exame das matemáticas produzidas pelos mais diversos grupos sociais, especificamente suas *formas de organizar, gerar e disseminar os (conhecimentos matemáticos) presentes em suas culturas*” (WANDERER, 2014, p. 183) [grifos nossos].

De fato, neste campo da Educação Matemática há a possibilidade de escrutinar modos de aprender, explicar, entender, enfim, desenvolver as matemáticas de um determinado grupo, como por exemplo, surdos imersos em um contexto educacional bilíngue, buscando inclusive, nos jogos de linguagem por eles praticados, semelhanças de família entre suas matemáticas e aquelas difundidas pela Matemática Escolar.

Portanto, nas tramas da educação bilíngue formas outras de matematizar, como expõe a Etnomatemática, podem se materializar. Isto porque, a valorização dos artefatos culturais dos surdos é efetiva, convergindo com estudos que “[...] têm apontado para a relevância de considerar as questões culturais no centro dos processos de aprender e ensinar matemática” (KNIJNIK, 2017, p. 47). Logo, há possibilidades para que acepções da perspectiva Etnomatemática se alinhavem de modo consistente e significativo ao ensino de surdos.

Em busca de alguns arremates

Fios entremeados, tecido finalizado. É chegada a hora de alguns arremates. A urdidura deste artigo, formada através das teorizações da Etnomatemática e da educação bilíngue para surdos, tem seus últimos nós amarrados.

Assim, retomamos a epígrafe que abre este artigo e nos põs a pensar “[...] não na existência de uma única matemática [...] mas em diferentes matemáticas” (KNIJNIK, 2017, p. 47). Neste sentido, a caixa de ferramentas da Etnomatemática, a qual tem entrelaçados os estudos dos filósofos Wittgenstein e Foucault (KNIJNIK et al., 2013), formaram a sustentação para argumentações aqui registradas. Diante dos enlaces realizados, retomamos alguns fios.

As tessituras realizadas nos conduziram a refutação de uma linguagem universal, uma essência invariável, fornecendo-nos elementos para pensar em linguagens, as quais tem sentido mediante seus usos (WITTGENSTEIN, 2014). As investigações do filósofo em seu período de maturidade, oportunizam traçar uma confluência com a Etnomatemática e suas discussões, pois esta coloca “[...] sob suspeição uma linguagem matemática universal que seria desdobrada, “aplicada”, em múltiplas práticas produzidas pelos diferentes grupos culturais” (WANDERER, 2014, p. 203) [grifos da autora].

Percorrendo essa senda, emergem os fios que propiciam falar de jogos de linguagem, os quais se manifestam no interior das formas de vida a que estão associados, com regras próprias e gramática específica que atende as necessidades destas. Nesta esteira, há possibilidades de haver semelhanças de família, ou como Wittgenstein (2014, P. 51) argumenta: “[...] você não verá algo que seria comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos”.

Importa assinalar ainda que, com Foucault podemos examinar efeitos de poder das Matemáticas Acadêmica e Escolar. Suas ferramentas propiciam o escrutínio dos discursos, isto posto “[...] os discursos da matemática são estudados levando-se em conta as relações de poder-saber que os instituem e são por eles instituídos” (GIONGO, 2008, p. 145-146).

Na meada aqui proposta, vislumbramos ainda tecer alguns fios sobre a educação bilíngue para surdos, que realizada em escolas específicas, promove a valorização cultural e linguística destes. Nesses espaços os enlaces se coadunam com artefatos culturais, como a Libras, que é manifesta através da visualidade e a própria cultura surda e seus desdobramentos (STROBEL, 2018). Em síntese, fios diferentes afloram, se cruzam e se entrelaçam para oportunizar a estes sujeitos aprendizagens efetivas.

Portanto, estendendo essa premissa aos conhecimentos matemáticos, inferimos as potencialidades forjadas sobre outros modos outros de medir, inferir, contar, enfim matematizar, que tais locais podem apresentar. Assim, com os fios entrecruzados corroboramos o entrelaçamentos que propomos nestes escritos, pois estes se fazem presentes nas investigações da Etnomatemática, conforme as posições defendidas por Knijnik et al. (2013, p. 31) ao “[...] considerar as Matemáticas produzidas nas diferentes culturas como conjuntos de jogos de linguagem que se constituem por meio de múltiplos usos”.

Logo, ao buscarmos operar com outros modos de construir conhecimentos matemáticos colocamos “[...] sob suspeição o lugar ocupado pelo que denominamos ‘a matemática’” (GIONGO, 2008, p. 187), o que nos oportuniza visibilizar outras matemáticas praticadas por grupos culturais distintos, como sujeitos surdos inseridos na forma de vida de escolas bilíngues. Destacamos ainda que, conforme os fios que escolhemos tecer nesses escritos, compreendemos que tantos outros permanecem soltos, e, portanto, outras tessituras podem ser formadas, como o registro de atividades específicas deste grupo, que nos ocupamos neste artigo.

Por fim, este aspecto que nos move a “[...] Considerar a importância da pensarmos a educação Matemática não como uma área eminentemente técnica, asséptica, marcada pela neutralidade, pelo conhecimento desinteressado e desenraizado das injunções do mundo social” (KNIJNIK et al., 2013, p. 84), mas de movimentarmos fios que possam [...] dar respostas, mesmo que sempre provisórias, a questões do “chão da escola”, da prática de sala de aula, especialmente nos processos de escolarização de grupos culturais que temos estudado” (IBIDEM, p. 34).

Referências

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes; THOMA, Adriana da Silva.

Matemática para a cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 218-239, Set./Dez. 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 23/10/19 às 18:22.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 22/10/2019 às 11:02.

BRASIL/MEC/SECADI. Relatório do grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013: contendo subsídios para a política linguística de educação bilíngue – **Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, 2014.

FELIPE, Tânia Amara. LIBRAS em contexto: curso básico. **Livro do estudante**. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

FERNANDES, Suely; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. - 5. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e Resistência dos Corpos e Saberes**: Um estudo sobre a educação matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2008.

JUNGES, Débora de Lima Velho; WANDERER, Fernanda. Discutindo os caminhos metodológicos. In: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa (Orgs). **Educação e tecnociência na contemporaneidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

JÚNIOR, Gerson Francisco de Arruda. **10 lições sobre Wittgenstein**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. (Edição digital)

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José. **Etnomatemática: currículo e formação de professores**. 1 ed. Santa Cruz do Sul – RS. Edunisc: 2010.

_____. Um modo de teorizar no campo da pesquisa em educação matemática. In: WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa (Orgs). **Educação matemática e sociedade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

_____. A ordem do discurso da matemática escolar e jogos de linguagem de outras formas de vida. **Revista Perspectivas da Educação Matemática – INMA/UFMS – v. 10, n. 22 – Seção Temática – 2017**.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; GIONGO, Ieda; DUARTE, Claudia Glavan. **Etnomatemática em movimento**. – 2 ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LONGO, Fernanda WANDERER, Fernanda. O discurso da etnomatemática nos anos iniciais do ensino fundamental: aproximações e deslocamentos. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 23, n. 60, p. 298-313, out./dez. 2018.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. 2 ed. rev. Ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Revista ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v.19 n.4 p. 691-704, out./dez. 2017.

MACHADO, Ana Maria. O tao da teia: sobre textos e têxteis. **Revista estudos avançados 17 (49)**, 2003.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178.

PICOLI, Fabiana Diniz de Camargo; GIONGO, Ieda Maria; LOPES, Maria Isabel. Alunos surdos e processos educativos no ensino de matemática: problematizando exclusão/ inclusão. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.173-191, Mai./Ago., 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. [recurso eletrônico] (Locais do Kindle 178-180). Penso Editora Ltda. Porto Alegre, 2017.

REVISTA DA FENEIS. **Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Nº 44. Junho – Agosto de 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4 ed. 1. Reimp. – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2018.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087>>. Acesso em: 21/05/2017 às 10:31.

VIANA, Flávia Roldan, BARRETO, Marcília Chagas Barreto. **O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes**. 1 Ed. Curitiba, PR: CRV. 2014.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VICTOR, Sonia Lopes. A criança surda: a infância na constituição de um espaço pedagógico que se ocupe da diferença. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 623-634. set./dez. 2015.

WANDERER, Fernanda. **Educação, jogos de linguagem e regulação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução Marcos G. Montagnoli. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista Universitária São Francisco, 2014.

ZANON, Rosana; GIONGO, Ieda Maria; MUNHOZ, Angélica Vier. Educação matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da etnomatemática. **Educação em revista**. RS. Ano 17 - 2016 - número 17 - v.1 - p. 18 a 27.

A PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA IMPLICADAS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Marino Rodrigues da Rosa - Univates

Morgana Domênica Hattge - Univates

Introdução

O presente artigo, oriundo do Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, volta-se para a inclusão escolar, um tema que cada vez mais está sendo discutido dentro das escolas e também nos meios de comunicação. As discussões mais consistentes acerca da inclusão escolar tiveram início em 20 de dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, que aponta questões específicas da Educação Especial (BRASIL, 2001). A inclusão escolar visa incluir todas as crianças dentro do espaço escolar, tenham elas necessidades especiais ou não. Para as primeiras, são disponibilizados serviços de apoio dentro da escola.

A pesquisa que dá origem a este artigo tem como objetivo compreender o papel da Psicologia e da Pedagogia nos processos de inclusão escolar e analisar como se dá a relação entre as áreas da Psicologia e da Pedagogia nos processos de inclusão. Esta pesquisa foi realizada com profissionais da psicologia e da pedagogia que trabalham diretamente com inclusão, em um Município do Vale do Taquari (RS).

O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, problematizaremos a *inclusão escolar*, trazendo um panorama do tema e os caminhos metodológicos pelos quais foi construída a pesquisa; na segunda seção, serão apresentadas as análises das entrevistas; por fim, fazem-se as considerações finais acerca do estudo.

Um novo olhar para a inclusão

A inclusão escolar é um tema que está sendo muito discutido nos meios de comunicação, em uma tentativa de que ela realmente venha a acontecer. No processo de inclusão, é de suma importância que se tenha um olhar voltado para os sujeitos que ali estão, pois cada aluno vai apresentar as suas dificuldades e potencialidades de forma diferente, e isso precisa ser levado em consideração.

Com o passar do tempo, a escola foi construindo alguns estigmas dentro do seu contexto, o que veio a padronizar os alunos, retirando, em alguns momentos, a responsabilidade da escola. Nos dias de hoje, há uma preocupação com o grande número de encaminhamentos feitos pelos professores, que cada vez mais estão buscando outros profissionais para obter diagnósticos que explicam o comportamento dos alunos. Conforme Rechico e Fortes (2008, p. 55), “ao encaminharem alunos para avaliação médica e psicopedagógica, os professores descrevem sintomas que geralmente são confirmados pelos médicos em seus laudos”, ou seja, esses alunos já são “diagnosticados”, antes mesmo de serem avaliados por um profissional que esteja apto para isso. Nesses termos, obter o laudo é só uma maneira de confirmar tudo aquilo que já estava predefinido pela escola. Ao patologizar-se um aluno, de certa forma, ele já está sendo excluído, pois será visto como um portador de patologia e sem capacidade suficiente para ter um bom desenvolvimento escolar. Diante disso, muitas vezes, a escola acaba se acomodando e deixando de exercer o seu papel, que é ensinar, independentemente das dificuldades que o aluno possa ter.

Em contrapartida, o diagnóstico de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nem sempre pode ser considerado ruim; não podemos fechar os olhos e achar que isso é algo inventado, que não existe. Porém, o diagnóstico só será útil se os profissionais que trabalham com esses alunos entenderem que ele ajudará para que novas estratégias de ensino possam vir a ser desenvolvidas. Todos os profissionais que atuam junto aos alunos precisam levar em consideração que, por trás de um diagnóstico, sempre haverá um sujeito.

O acesso à educação especial, previsto na legislação educacional, deve dar-se de maneira adequada para todos os alunos que tiverem alguma necessidade específica, seja na estrutura da escola ou na adaptação de currículo, seja nos métodos e técnicas de ensino ou até mesmo no acesso a eles. A educação especial é uma modalidade voltada a um determinado público, que requer intervenções específicas para o desenvolvimento e aprendizagem. Nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de educação especial. Outro fator fundamental, previsto em lei, envolve a formação e a busca por uma melhor qualificação dos professores para que eles possam proporcionar para os educandos uma melhor inclusão.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil(BRASIL, 1996).

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” [...] (BRASIL, 1996).

Existir uma lei que regulamenta o direito de frequentar a escola é de fundamental importância. Contudo, não basta só estar no espaço escolar; é necessário que a criança se sinta pertencente a ele. E este é o papel da escola e dos profissionais que ali estão: desenvolver métodos e estratégias que possam auxiliar os alunos a construir aprendizagens significativas e participar efetivamente do espaço escolar. Já está garantido em lei, mas, além disso, é importante que esse ambiente esteja preparado para receber os alunos. Dessa forma, foram introduzidas as políticas públicas de inclusão escolar, que têm como objetivo proporcionar acesso à educação para todos.

A inclusão escolar só acontecerá de forma eficaz dentro das escolas no momento em que forem repensadas as práticas que ali estão sendo desenvolvidas, considerando-se se essas práticas realmente estariam promovendo os processos inclusivos, ou se estariam fortalecendo ainda mais uma possível exclusão. Socializar não é incluir, e saber diferenciar isso é um primeiro passo para proporcionar novos métodos de ensino e aprendizagem. A escola precisa repensar qual é o seu papel nesse processo, e isso passa pelos profissionais que atuam no espaço escolar. Assim, este estudo busca compreender o papel da Psicologia e da Pedagogia nos processos de inclusão escolar e analisar como se dá a relação entre as áreas da Psicologia e da Pedagogia nesses processos.

Para compreender como vem ocorrendo o trabalho dos profissionais da Psicologia e da Pedagogia, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas profissionais da Pedagogia e também duas da Psicologia, em um município do Vale do Taquari (RS).Essas entrevistas foram feitas com profissionais que atuam dentro do contexto escolar e que estão, de alguma maneira, trabalhando com esse tema.

Para buscarmos entender um pouco mais o que é a entrevista, a que ela se propõe e que tipo de situação é essa, citamos Silveira (2002, p. 139-140):

Um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas...Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão

ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes.

Ao utilizarmos a entrevista como instrumento de pesquisa, é necessário que levemos em consideração todos os fatores que possam influenciar na sua realização. Segundo Silveira (2002, p. 122-123), nesse processo, é muito importante que o entrevistador “seja simpático, não sugira respostas, respeite o/a entrevistado, não o interrompa, não o/a intimide, estabeleça um clima de confiança, etc.”. Esses são alguns cuidados que o entrevistador pode levar em conta para que a entrevista atinja os objetivos que a pesquisa propõe.

Esta pesquisa é qualitativa e teve como objetivo compreender o papel da Psicologia e da Pedagogia nos processos de inclusão escolar e analisar como se dá a relação entre as áreas da Psicologia e da Pedagogia nos processos de inclusão. Na realização deste trabalho, foram utilizados livros, artigos de revistas e *sites* da internet como fontes de pesquisa.

A Pedagogia e a Psicologia nos processos de inclusão

Na realização das entrevistas, foi possível perceber o quanto ainda está enraizado o papel que cada profissional deve exercer dentro da escola. Cada pergunta feita trazia à tona a grande dificuldade que os profissionais da Psicologia e da Pedagogia vêm enfrentando para conseguir desenvolver um trabalho voltado para a inclusão escolar. Embora todos saibam que é muito importante trabalhar a inclusão escolar, as dificuldades que eles encontram aparentam ser muito grandes. O distanciamento que existe entre a Psicologia e a Pedagogia no contexto escolar mostrou-se evidente. As pedagogas¹ relatam que não recebem retorno quando encaminham um aluno para o profissional da Psicologia; já as psicólogas dizem que é muito difícil conseguir dialogar com os professores, seja por falta de tempo de ambos, seja por questões que atravessam essa relação.

O que fica muito nítido é que o diálogo entre esses profissionais dificilmente acontece. Assim como existem vários estigmas no contexto escolar sobre o comportamento dos alunos, esses estigmas também ficam visíveis na relação entre Psicologia e Pedagogia. As professoras relatam que a profissional da Psicologia não está todos os dias dentro da sala de aula e, por isso, não sabe o que realmente acontece; já a profissional de Psicologia diz que não adianta dialogar com os professores, pois eles não conseguem sair daquele sistema que está instituído há muitos anos na escola. Ou seja, enquanto esses estigmas não forem desconstruídos, provavelmente a inclusão escolar continuará caminhando a passos lentos. A partir dos discursos das entrevistas, ficou evidente que, muitas vezes, os profissionais que atuam no contexto escolar, em muitos casos, não acreditam que a inclusão escolar realmente possa acontecer. Eles relatam que são muitas as dificuldades que encontram e que na teoria a inclusão é muito bonita, mas na prática ela não acontece. Diante desse discurso, podemos perceber que há certa acomodação por parte desses profissionais, pois eles estão realizando um trabalho que eles mesmos não acreditam que possa dar certo. “*Nas escolas, esse processo de inclusão é muito complicado, porque é tudo tão mecânico, e às vezes não se questiona esse padrão mecânico que está naturalizado na escola*” (PSIE 1).

Ao falarmos do papel da Pedagogia, pensando na inclusão escolar, devemos olhar para as práticas que estão operando nas escolas e a maneira como os profissionais estão colocando os seus saberes perante esse tema. Observa-se que, cada vez mais, os saberes clínicos estão sendo posicionados como uma única verdade nas escolas e, com isso, estão apagando o saber da Pedagogia. A busca pela normatização e pelo enquadramento dos alunos foi a forma que a escola encontrou para tentar padronizar os sujeitos que ali estão.

1 Utilizaremos o gênero feminino porque todas as entrevistas foram realizadas com mulheres.

Eu considero que é importante que se tenha um laudo, mas claro que não é tão simples de conseguir que um laudo fique pronto de uma hora para outra; isso demora um tempo. Mas claro que o olhar do professor para esse aluno que apresenta dificuldades precisa começar bem antes da construção do laudo (PEDE 1).

Se estamos pensando na inclusão escolar, o aluno que vier a ter algum diagnóstico não poderá ser visto como incapaz de realizar alguma atividade.

Na verdade, sempre tem alunos nas turmas com quem a gente precisa fazer atividades diferenciadas. [...] por exemplo, tem aluno que está no quarto, quinto ano, que ainda não está alfabetizado, então, precisa pegar e organizar atividades diferentes com esse aluno e fazer com que ele aprenda (PEDE 2).

Todos os alunos enfrentaram ou enfrentarão alguma dificuldade de realizar alguma tarefa durante o processo de ensino e aprendizagem. Então, possuir um diagnóstico não pode ser fator de exclusão, pois não será isso que definirá o que um aluno pode ou não pode vir a aprender na escola. Diante disso, o contexto escolar muitas vezes acaba estigmatizando alguns comportamentos; por exemplo, se um aluno não consegue aprender, é porque tem algum transtorno. Ao estigmatizar, de certa forma, a escola já está excluindo, padronizando e também demonstrando o quanto muitas vezes se omite em sua responsabilidade.

Muitas vezes, eu recebo uma demanda do Joãozinho, que não está aprendendo, aí eu pergunto para o professor: o Joãozinho está tendo aula de reforço? Ele está frequentando a sala de recursos? Aí a escola diz assim: para ele frequentar a sala de recursos, ele precisa ter um laudo. Mas aí eu fico me perguntando, será mesmo que precisa de um laudo? Porque se já está nítido que ele tem um pouco de dificuldade, para que necessita de um laudo? Isso eu fico me questionando. Porque, muitas vezes, ele está no começo dos atendimentos comigo, e é muito recente para se fechar um diagnóstico, mas a dificuldade está ali. Mas, muitas vezes, querem o laudo do médico para ele dizer o que é e o que precisa fazer, para comprovar o que já está nítido, que é a dificuldade da criança. Eu acho essa questão um pouco complicada. Em algumas situações, até justifica, mas isso muitas vezes acaba emperrando algumas coisas que podiam fluir melhor (PSIE 1).

Eu recebi um encaminhamento dizendo que o aluno não se adapta, não se enquadra no ambiente escolar. Opa! O que está acontecendo ali? Como assim, o aluno não se enquadra no ambiente escolar? O aluno é do ambiente escolar, esse ambiente é dele. Às vezes, eu fico preocupada nesse sentido, assim, porque o discurso é um, mas as práticas são totalmente outras (PSIE 2).

A partir da pré-escola, todas as crianças têm o direito de estar inseridas no contexto escolar, e cabe ao Estado e aos profissionais que ali estão proporcionar de forma igual que todos os alunos tenham condições de adquirir o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, é necessário que os profissionais que atuam no espaço escolar estejam preparados para exercer essa função.

Nas políticas públicas de inclusão escolar, promove-se uma política de universalização da escolarização: todos são chamados a participar do sistema escolar; assim, supostamente todos, por partilharem o mesmo espaço escolar, passam a ter acesso à educação escolarizada e à igualdade de condições para aprender (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p.91).

O espaço escolar precisa ser um lugar onde aprender a conviver com a diferença é necessário, e as políticas públicas de inclusão escolar proporcionam essa integração entre as diferenças. Um aluno com necessidades especiais precisa sentir-se acolhido por todos no contexto escolar e não pode ser considerado diferente dos demais. A escola é o primeiro contato que uma criança tem com a sociedade, e, para que ela possa vir a sentir-se parte desta, é fundamental que o processo de inclusão aconteça.

Na verdade, assim, a gente tem muito isso, e acho que aqui cabe de novo ao professor, eu acho, o professor muitas vezes, essas avaliações que ele faz do aluno, é importante que ele tenha o conhecimento para saber se

realmente o aluno tem necessidade de ser encaminhado ao médico ou a outro profissional mais específico de alguma área para um diagnóstico ou elaboração de um laudo (PEDE 1).

Com relação à inserção da Psicologia no contexto escolar, essa é uma área de conhecimento humano e tem muito a contribuir, pois não basta que todos estejam inseridos no mesmo espaço, devendo-se também levar em conta como estão sendo realizados os processos de inserção das crianças. Para isso, é importante que se tenha um olhar para os sujeitos, para as singularidades que cada um possui, sem discriminação de cor, raça, crença, cultura ou classe social.

Eu acho que cada escola deveria ter um psicólogo(a), para que ele(a) pudesse dar um suporte para os professores também, porque tem muitas situações que nós não sabemos como lidar. Muitas vezes, nós não sabemos se estamos ajudando ou não, então, eu volto a insistir nessa questão da rede, que é fundamental que tenhamos o apoio do(a) psicólogo(a) da UBS, do NAB, da Secretaria da Educação, enfim (PEDE 2).

As diferenças fazem parte de qualquer contexto em que possamos estar inseridos; somos constituídos por elas, e no espaço escolar não é diferente. Quando estamos falando de inclusão nas escolas, é para que todos tenham o direito de fazer as suas próprias escolhas, sem que isso os exclua. Diante disso, o profissional de Psicologia que atua nas escolas exerce o papel de ajudar a desenvolver estratégias para que todos os alunos possam sentir-se pertencentes ao mesmo espaço (DAZZANI, 2010).

Quando acontece de virem esses alunos para alguma avaliação, então, esses casos normalmente são casos que precisam de inclusão também. Mas assim, esse processo é um pouco complicado porque normalmente não conseguimos parar para discutir com a escola sobre isso. Assim como nós temos as nossas limitações para avaliar esses alunos, a escola também tem; por exemplo, eu tenho pacientes que vêm encaminhados com TDAH, com dificuldades de aprendizagem, que deveriam estar com o currículo adaptado ou com um monitor do lado, mas acaba não tendo (PSIE 1).

Ao inserir-se em uma escola, o profissional de Psicologia precisa estar atento para todos os fatores que possam dificultar o processo de inclusão escolar. É fundamental que esse profissional tenha um olhar para as questões subjetivas que permeiam o espaço escolar e, dessa forma, proporcione momentos de escuta para todos que ali estão. Também é essencial que o profissional de Psicologia busque dialogar com a escola. Diante disso, reafirma-se que o papel da Psicologia no espaço educacional é central, pois esse ambiente pode vir a ser um grande causador de sofrimento psíquico, tanto para os professores, quanto para as crianças que o frequentam. Dessa maneira, é muito importante que o psicólogo escolar entenda qual é a sua função dentro desse contexto e, conseqüentemente, desenvolva estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Eu acho que a própria Psicologia tem um papel social de inclusão, de dar voz para quem tem um pouco mais de dificuldade. Então, eu acho essencial que a Psicologia atente um pouco mais para isso, embora na academia a gente fale muito pouco sobre inclusão, ou melhor, não se fala sobre inclusão na academia. Quando a gente chega na prática clínica, depois de formados, aí nos deparamos com algumas situações de inclusão (PSIE 1).

Pensando na inclusão escolar, a Psicologia tem um papel relevante nesse contexto, pois os estudantes de Psicologia que pretendem trabalhar nessa área precisam conscientizar-se do quanto o psicólogo é importante no processo educativo. É fundamental que possam buscar aperfeiçoar-se adquirindo conhecimento no seu processo de formação, pois trabalhar no espaço escolar requer muito conhecimento teórico, e isso fará toda a diferença na sua prática frente a estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. A partir do conhecimento adquirido no processo de formação, o futuro profissional de Psicologia saberá que ele terá o papel de proporcionar estratégias que possam ajudar os outros profissionais que atuam dentro do campo educacional (AQUINO; CAVALCANTE; FERREIRA, 2016).

E o papel do psicólogo que trabalha com escolas é isso, de tentar quebrar com isso que está naturalizado. O próprio jeito como os alunos são colocados na sala de aula é muito padronizado, é um sentado atrás do outro para facilitar o controle do professor. Aí, se tem um aluno que sai desse sistema, nossa! O professor enlouquece. Mas o que esse aluno está querendo dizer com esse comportamento? (PSIE 1).

Diante disso, é fundamental que o profissional de Psicologia que for atuar dentro das escolas esteja atento a essas práticas que estão sendo desenvolvidas.

Eu acho que Psicologia e Pedagogia poderiam andar juntas, porque no nosso trabalho, como Pedagoga com os alunos, também precisamos de um apoio, assim como as famílias que, muitas vezes, parecem perdidas. Também as crianças dentro da escola, muitas vezes, elas acabam se autorrotulando, que não são capazes de realizar alguma tarefa... Essas crianças devem ser trabalhadas também no lado psicológico (PEDE 1).

O profissional de Psicologia que vier a atuar dentro das escolas não pode ser visto como alguém que está ali apenas para trabalhar com os alunos que apresentam alguma deficiência ou comportamento “inadequado”, nem para fazer uma avaliação psicológica quando a escola achar necessário. Importante considerar que o psicólogo precisa participar e compor a equipe escolar para acompanhar o processo e não apenas participar de forma esporádica. O psicólogo escolar, além de desenvolver todo um trabalho com as crianças, deve potencializar estratégias de trabalho com a própria equipe e também manter um contato com as redes de cuidado e de apoio que possam vir a auxiliar no seu trabalho no contexto escolar, podendo facilitar o processo de inclusão nas escolas. Segundo Boff (2004, p. 33), “cuidar é mais que um ato, é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização com o outro”. Percebe-se que as práticas de cuidado estão muito ligadas aos profissionais que trabalham no espaço escolar.

É que, assim, se nós formos bem realistas, a inclusão, ela não acontece! No papel, a gente sabe que ela está muito bem elaborada, muito bem feita, e, por mais que a gente esteja ali o tempo todo tentando incluir esses alunos, ao incluir, tu acabas excluindo, porque eles se sentem excluídos. Por exemplo, enquanto os demais alunos estão lá, fazendo atividades físicas, digamos, o aluno que não tem condições de fazer essa atividade está fazendo alguma coisa mais teórica. Então, tu estás excluindo. Enquanto todos estão lendo um texto, o aluno que tem uma deficiência, que não sabe ler ainda, ele fica lá, colando bolinhas. Então, isso é uma coisa que a gente sempre aprendia na Pedagogia, que não é para fazer, que é para tentar sempre procurar evitar essa exclusão, porque a gente acaba excluindo, tentando incluir (PEDE 2);

Hattge e Klaus (2014, p. 330) afirmam que:

O que cabe à Pedagogia, nesse caso, é partir desses processos de in/exclusão para criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula.

Nesse processo, é fundamental que o profissional de Psicologia que atua dentro das escolas participe, juntamente com a Pedagogia, para que desenvolvam estratégias pensando na inclusão desses alunos.

É que, assim, existe quase que uma rixa dos professores com a Psicologia, porque eles dizem que o psicólogo não está na sala de aula. Embora não seja com todos, não quero generalizar, mas o que eu acho é que a Psicologia poderia participar junto com a Pedagogia nos planos pedagógicos, discutindo juntos algumas questões. Porque cada aluno tem uma forma de aprender, de se expressar, então, muitas vezes, as coisas são muito impostas, e tem diferentes maneiras de aprender e de ensinar (PSIE 1).

Diante disso, podemos perceber o distanciamento que ainda existe entre Pedagogia e Psicologia. Pensando na inclusão escolar, é fundamental que esses dois saberes possam aproximar-se e conversar.

Então, é nesse sentido, assim... O que eu percebo é que os professores hoje, eles têm um modelo de aluno, um modelo de aula, um modelo de escola, e que todos precisam se encaixar nesse quebra-cabeça. E geralmente, quando alguma coisa não se encaixa, a culpa é do aluno, da família, nunca é da escola. Então, nesse sentido, isso é uma das coisas que, para mim, precisariam melhorar muito nos processos inclusivos. É esse olhar, de quem é que estou falando, de que posição que eu falo para dizer o que é inclusão (PSIE 2).

Trabalhar o tema inclusão pode ser muito mais complicado do que realmente deveria ser, mas esse é um processo que precisa ser trabalhado incansavelmente. Nesse sentido, a Psicologia e a Pedagogia têm muito a contribuir uma com a outra, mas, para que isso realmente aconteça, é necessário que os profissionais dessas duas áreas do conhecimento humano busquem essa aproximação. Esse é um processo que precisa ser construído e só acontecerá no momento em que esses profissionais colocarem seus conhecimentos para conversar.

Conclusão

Frente ao que até aqui foi desenvolvido, conclui-se que, embora o distanciamento entre Psicologia e Pedagogia dentro do contexto escolar ainda seja bastante visível, o que, de alguma forma, acaba se refletindo negativamente nos processos inclusivos, também podemos perceber que ambos os profissionais que ali estão igualmente percebem que a proximidade entre essas duas áreas seria de grande importância. Diante disso, acreditamos firmemente que essa proximidade entre Psicologia e Pedagogia ainda vá acontecer. Percebe-se que há esse desejo por parte dos profissionais, mas esse é um processo lento. Não basta apenas o desejo de que isso venha a acontecer – precisa-se que esses profissionais estejam implicados nesse processo.

Também podemos perceber que os processos inclusivos dentro das escolas ainda estão caminhando em passos lentos. Há certa resistência por parte dos profissionais que trabalham diretamente com a inclusão dentro do contexto escolar, que demonstram nos seus relatos, durante as entrevistas, que dificilmente a inclusão virá a acontecer realmente. Ou seja, não acreditar no próprio trabalho que estão realizando é o primeiro passo para que a inclusão não aconteça. É claro que não queremos aqui afirmar que existe uma inclusão “de fato”, um lugar de chegada, onde todos os problemas estão resolvidos e as dificuldades inexistem. Entendemos a inclusão como um processo contínuo, permeado por situações de in/exclusão que são inerentes às relações humanas. Acreditamos que este trabalho possa vir a contribuir de forma positiva e reflexiva para todos os profissionais que trabalham ou querem trabalhar com inclusão no contexto escolar.

Referências

- AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; CAVALCANTE, Lorena de Almeida; FERREIRA, Ingrid Rayssa Lucena. Concepções e Práticas de Psicólogos Escolares e Docentes acerca da Inclusão Escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 255-256, abr./ jun.2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v36n2/1982-3703-pcp-36-2-0255.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- DAZZANI, Maria Virgínia. A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: Uma Leitura Crítica. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 20, n. 2, Salvador, p. 362-375, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a11.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.
- HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, v 27, n. 49, p. 327-340, 2014.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIN Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: EDUFRR, 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na Pesquisa em Educação-uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Brasil: DP&A, 2002. p. 139-140.

O AUTISMO E AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Isabel Cristina Fink - Univates

Fabiane Olegário - Univates

Não é recente que a inclusão é palavra de ordem e bandeira de discursos de diversos órgãos e esferas, tanto no contexto social como educacional. Quando se fala de inclusão na escola regular de ensino, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p.123), estamos falando da “educação das diferenças”.

A inclusão no Brasil, considerando-se o período compreendido entre o século XVIII e o início da segunda década dos anos 2000, as diversas discussões e acordos, e as legislações que deles resultaram, permitiram a mudança de um foco excludente para uma visão inclusiva. Em outras palavras, são visíveis, na história, práticas de exclusão daqueles que eram ignorados pela sociedade. Segundo Frias e Menezes (2008, p.04) “no século XVIII, período que se caracterizou por movimentos de exclusão, as pessoas com deficiência foram retiradas do convívio social porque não tinham direitos, nem a sociedade as aceitava, portanto necessitavam viver reclusos em tempo integral”.

Mais tarde, no século XIX, verificam-se movimentos de reclusão parcial para aqueles considerados diferentes do padrão de normalidade. Somente instituições específicas (APAE e outras instituições afins) poderiam receber os ditos “diferentes”, pois eram especialistas na educação para esse público. Nelas, os sujeitos ganhavam tratamento, educação e formação para o trabalho, de acordo com suas potencialidades e capacidades. A necessidade de incluir pessoas com deficiência em diferentes espaços e funções vem à tona no século XX, sendo a escola um desses espaços, pois nela os sujeitos são “capazes de aprender e criar outras condições de vida”. Tal visão constitui a inclusão como um processo imperativo e, portanto, necessário no século XXI (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p.184). Para os autores Veiga-Neto e Lopes (2011, p.126), “a inclusão pode ser entendida, como um conjunto de práticas sociais e culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar”.

A implantação das leis que regem os métodos e as formas de inclusão no Brasil, mais especificamente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e as discussões mundiais, como a Educação para todos, na Tailândia em 1990, e a Declaração de Salamanca, na Espanha em 1994, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/12/1996, que provocaram transformações importantes na concepção de inclusão social na sociedade brasileira, permitindo seu afloramento no final da década de 1990. Os investimentos do Estado na educação e a participação social dos entendidos como “diferentes”, articulados aos desejos das pessoas com deficiências e suas famílias, possibilitam a constituição de ambientes inclusivos, que primam pela socialização como princípio da prática inclusiva.

No ambiente escolar, percebe-se que “o simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329). É importante notar que o processo de socialização é priorizado nas práticas inclusivas. Embora importante, a socialização deve estar atrelada às aprendizagens e potencialidades dos sujeitos. Ou seja, ambas as práticas devem coexistir durante o

processo de inclusão. Nesse sentido, é importante, ressaltar que os métodos e as práticas de socialização do sujeito com seus pares, devem possibilitar incluí-lo nas mais diversas situações pedagógicas.

Desse modo, os processos inclusivos não devem privilegiar somente a socialização. Mas, sobretudo, devem oportunizar a aprendizagem de alunos com necessidades específicas, já que “a escola tem um compromisso com o desenvolvimento desses sujeitos” (HATTGE; KLAUS, 2014, p.329).

Hattge e Klaus (2014, p.330) ainda afirmam que “é preciso pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo”, e cabe, portanto:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula.

Ainda, é importante considerar o sentido mais ampliado da inclusão dado aos movimentos implicados nesse processo, visto que se voltam à necessidade de exclusão. Mas o que significa a expressão in/exclusão? Veiga-Neto e Lopes (2011, p.130) explicam:

Atuais formas de inclusão e de exclusão que caracterizam um modo contemporâneo de operação não opõem a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. [...] in/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Nesse sentido, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129-130) chamam a atenção para o uso alargado da palavra inclusão, pois entendem que: “[...] seu uso, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos, a uma simples introdução ‘de todos’ num mesmo espaço físico”. Todos têm o direito a ocupar os mesmos espaços, porém de maneiras diferentes, isto é, indivíduos são colocados numa situação de incluídos, mas ao mesmo tempo de excluídos. Logo, inclui-se para excluir, fazendo-se, desse modo, uma inclusão excludente.

O uso mais ampliado do termo inclusão não consegue estabelecer a necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas. Portanto, podemos pensar que todos, indistintamente, são submetidos aos mesmos processos de in/exclusão; assim, é comum que a escola adote o mesmo processo de in/exclusão, quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de uma pessoa considerada normal.

Do Autismo

Historicamente, o termo autismo surge em 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, designando-o como uma característica da esquizofrenia. Em 1943, com as pesquisas e estudos de Leo Kanner, o autismo passa a ter um tratamento próprio, não mais sendo considerado como um tipo de esquizofrenia. A partir disso, o autismo passou a ser conhecido como uma síndrome que Kanner chamou de Autismo Infantil Precoce (BOSA, 2002).

Em 1944, Hans Asperger publica seu trabalho, com base nos pacientes por ele acompanhados:

Levantando, sobretudo, “características mais amplas que as de Leo Kanner, incluindo casos envolvendo comprometimento orgânico”. Asperger chama atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de

significado e caracterizados por estereotípias, da fala que se apresentava sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona, e a forma inapropriada de se aproximar das pessoas, e em alguns casos, apresentação de ausência de contato visual e interação social entre portadores do transtorno e seu círculo familiar (pais, irmãos, tios, primos, avós entre outros) (BOSA, 2002, p. 25).

Na medida em que, a temática do autismo se tornava o foco de investigação dos pesquisadores, ganhava novas definições, tais como: a) psicose e esquizofrenia aplicados por Leo Kanner e Hans Asperger; b) transtorno invasivo do desenvolvimento pela área da psicologia e c) transtorno global de desenvolvimento pela psiquiatria. Na contemporaneidade, a área da neurociência o classifica como patologia neurológica e usa o termo “transtorno do espectro autista”, para nomeá-la. Nela se inclui o autismo propriamente dito, a síndrome de Asperger e a síndrome de Rett”. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 132).

Consenza e Guerra (2011, p.133) assim consideram o autismo:

Um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que tem uma origem genética poligênica que pode afetar muitos órgãos, mas com predomínio da alteração do funcionamento do sistema nervoso central, especialmente, estruturas como o córtex cerebral, o cerebelo e áreas do sistema límbico. [...] é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição, com retardo mental em 70% dos casos e convulsões em 30% deles. O diagnóstico é clínico, feito pela observação do comportamento.

Quanto às suas características, Consenza e Guerra (2011, p.134) delinham como as mais marcantes: “Os comportamentos estereotipados (repetitivos) e os problemas de comunicação, de habilidade social e de cognição (aprendizagem)”.

Além desses autores, Bosa e Baptista (2002, p.22) assim entendem:

A palavra “autismo”, escrita de diferentes formas - com “a” maiúsculo ou minúsculo, com ou sem o artigo precedendo a palavra (o Autismo ou o autismo) como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrico-neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno persuasivo do desenvolvimento, psicose infantil precoce, pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo.

Conforme Gillberg *apud* Orrú (2009, p. 23), “o diagnóstico e tratamento do autismo infantil, é considerado uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”. O autismo, segundo essa concepção, seria uma síndrome cujo fator preponderante é a alteração profunda do comportamento, com diversas origens e causas e, conseqüentemente, constitui-se caminho para evolução de distúrbios e alterações importantes no desenvolvimento social da criança:

Entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento o autismo é o maior representante, caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade, havendo uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interação social, comunicação e comportamento focalizado e repetitivo, além de (...) manifestações inespecíficas, como fobias, perturbações do sono, ou da alimentação, crises de birra, ou agressividade (auto-agressividade).¹ (STEINER, 2002 *apud* ORRÚ, 2009, p. 24).

Oliveira (2009) *apud* Onzi e Gomes (2015, p.189) esclarece que a palavra autismo significa “‘autos’ [...] ‘próprio’ e ‘ismo’ [compreendidos como] um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si”. Nesse sentido, o autismo é entendido como um estado ou condição em que o indivíduo com este diagnóstico, parece estar recluso em si mesmo.

¹ Optamos em manter a grafia da palavra autoagressividade, de acordo com o texto original.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta subcategorias e o “comprometimento pode ocorrer em três níveis de gravidade: no nível um, o indivíduo exige apoio; no nível dois, exige apoio substancial; e, no nível três, exige muito apoio substancial” (APA, Associação Psiquiátrica Americana, 2014 *apud* ONZI; GOMES, 2015, p. 189).

Nessa medida, o “autismo é uma inadequidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida” (BORALLI, 2008, p. 21). Esta definição vem ao encontro do que afirma Steiner (2002), com o agravante de que a síndrome torna o indivíduo incapaz de responder por seus atos e ações.

Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo é assim classificado pelo DSM-IV-TR (Associação Psiquiátrica Americana [APA], 2002):

Um transtorno global do desenvolvimento, que se caracteriza pelo desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 67).

É preciso reiterar, diante do exposto sobre autismo, que as características citadas, quando verificadas na criança antes dos três anos de idade, são consideradas uma forma típica de autismo infantil. Se verificado após esta idade, classifica-se como autismo atípico. No entanto, ele pode iniciar na adolescência, como também na vida adulta. Quanto à prevalência do autismo, a patologia acomete em maior número sujeitos do sexo masculino. Conforme Bosa e Baptista (2002, p. 31), até 2002, o prognóstico era de que o autismo

acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. Hoje no Brasil, segundo pesquisas, existem 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo. Sendo que é quatro vezes maior em meninos do que em meninas, com uma diferença da pesquisa americana, no que diz respeito às meninas afetadas pelo autismo, que segundo evidências são mais severamente afetadas pelo fato de que meninas autistas apresentam QI (coeficiente de inteligência) mais baixos do que os meninos.

Em relação à incidência do autismo por faixa etária, no Brasil, de acordo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), há os seguintes dados:

Considerando-se as taxas de 60/10.000 ou a mais recente taxa de 1% se pode estimar, que entre 1 a 2 milhões de brasileiros preenchem critério para o espectro autista, sendo de 400 a 600 mil com menos de 20 anos, e entre 120 e 200 mil menores de cinco anos (IBGE, 2000, *apud* ONZI; GOMES, 2015).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as teorias em relação ao aparecimento do TEA são muitas. Cada uma das áreas de pesquisa em relação ao assunto tem conceitos distintos em relação à patologia, mas há uma concordância entre elas: o autismo é caracterizado por anormalidades no comportamento, envolvendo a interação social, a linguagem e a cognição.

Com relação ao termo “Espectro” presente na nomenclatura da patologia, justifica-se pelo fato de que o autismo não se manifesta nos sujeitos da mesma forma. Em outras palavras, TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou Autismo, se desenvolve nos sujeitos em áreas, aspectos e níveis diferentes. Devido a essa característica, o autismo recebe uma nomenclatura específica, conforme a área em que acomete o sujeito (Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, entre outras).

O autismo na legislação

Muitos pensam que inclusão social e escolar é só para crianças com deficiência. Na verdade, porém, inclusão é direito de todos, sem exceção. Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988 estabelece “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

Entre 1990/2000, há uma crescente preocupação com formulação de políticas públicas para a educação inclusiva, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, e a Declaração de Salamanca em 1994, documentos que, a partir de então, “passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva”. (Portaria 948/2007, p. 7).

Com o andamento do processo de inclusão no sistema regular de ensino, era preciso disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Para reafirmar o direito e os benefícios de escolarização conjunta de alunos com e sem deficiência em turmas do ensino regular, em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns do Ensino Regular” com o objetivo de propagar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da educação inclusiva de alunos com e sem deficiência em turmas do ensino regular (MEC. Decreto nº 5.296/2004).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. O art. 1º desta Lei, também conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece no “Artigo 1º: A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” (MEC Lei 12.764 /12 /2012). Ou seja, ela inclui o autismo na listagem das pessoas com necessidades especiais. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente.

Assim, graças à Lei Berenice Piana, de 28 de dezembro de 2012, é que as demais Leis brasileiras que protegem as pessoas com deficiências e incluem em seus artigos também os autistas.

Um estudo de caso: percurso investigativo

Após os estudos teóricos referentes aos processos que envolvem a inclusão, num entendimento mais amplo de in/exclusão, bem como de compreender características e nuances sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), busca-se mostrar um pouco da rotina da Escola do menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estudante do 1º ano do ensino fundamental de uma Escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Lajeado/RS/BR e o que pensam as professoras sobre o autismo.

Para a produção dos dados da pesquisa foram realizadas três observações na turma do primeiro ano em que estava o aluno autista e entrevistas com questões semiestruturadas às professoras titular e assistente da turma, objetivando mostrar de que forma compreendem o autismo e a inclusão escolar.

O aluno observado possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) moderado, agravado por AVC (Acidente Vascular Cerebral) acometido aos três anos de idade, do qual apresenta algumas sequelas. Além da escola regular, o aluno frequenta a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em dia específico, no turno inverso ao da escola. A partir das observações, foi possível perceber que não há interação entre as duas profissionais no processo de inclusão do aluno com deficiência, pois as práticas ficam somente a cargo da professora assistente, sendo que a professora titular somente se dedica ao atendimento das demais crianças da turma.

Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que a inclusão escolar é importante para todos os envolvidos, e cada um tem papel relevante neste processo. No entanto, conforme os autores acima, para que a inclusão ocorra de forma significativa, como política pública, necessita de objetivos e ações em conjunto para valorizar todas as diferenças; caso contrário, “promove uma inclusão excludente.” Consequentemente, a professora titular se mostrava mais preocupada com o desenvolvimento cognitivo do aluno, o qual se sobressaía às questões relacionadas às relações afetivas interpessoais.

Esta preocupação também foi pronunciada pela professora da turma na entrevista realizada. Ao todo foram cinco questões específicas. A primeira questão indagava sobre os conhecimentos teóricos em relação ao Autismo. A professora titular, atuando na área da educação há pelo menos 26 anos e com formação em Pedagogia, não se pronunciou de forma específica sobre a pergunta. Preferiu iniciar sua fala discorrendo sobre a sua experiência ao receber um aluno autista em sua sala de aula. Afirma:

Olha, é a primeira vez que esse ano, que eu tenho uma criança autista. Está sendo uma experiência nova, não muito fácil, principalmente no que tange à adaptação do aluno. É um aluno muito agitado, mesmo tomando medicação sob prescrição médica, porque apresenta inquietação, não consegue permanecer sentado por muito tempo, não consegue realizar as atividades propostas, devido aos comprometimentos neurológicos que a patologia lhe impõe (PROFESSORA TITULAR).

Frias e Menezes (2008) mostram o quanto é desafiador para os professores a experiência de educar alunos com necessidades especiais:

O desafio colocado aos professores é grande e que parte significativa continua “não preparada” para desenvolver estratégias de ensino diversificado, mas, o aluno com necessidades especiais está na escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível (FRIAS; MENEZES, 2008, p. 13).

Desafio este, que só será conquistado a partir do comprometimento da escola, (equipe diretiva, gestores e professores), por meio de promoção de formação específica para estes profissionais. Nessa medida, cabe salientar, a importância da figura do professor como pesquisador e um eterno aprendiz.

Já a professora assistente relata que tem formação em áreas específicas, licenciatura plena em História e Geografia, especialização em Orientação e Gestão Escolar. Quanto à pergunta sobre seus conhecimentos teóricos sobre o Autismo, ela assim se expressa:

Tenho cursos na área da educação especial e no período que trabalhei em Escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais tive, com alunos com deficiências, o diretor de uma das Escolas disponibilizou polígrafo sobre o autismo, para todas as professoras lerem. (PROFESSORA ASSISTENTE).

Analisando a fala da professora assistente, percebe-se que, apesar da formação adquirida na área da educação especial, no que diz respeito ao autismo e a questões práticas quanto ao processo de inclusão, segue realizando cursos na área da educação especial. Nesse sentido, a busca de conhecimentos da professora mostra a necessidade de rever a sua prática educativa, pois, conforme Lopes e Veiga Neto (2011, p. 123), “a inclusão não é boa por si mesma”. Entende-se a afirmação como uma aposta no processo de formação do professor e, inclusive, nas possibilidades que ele tem de elencar questões acerca da inclusão, sem que lhe pareça um movimento naturalizado.

A segunda pergunta se referiu à adaptação escolar do aluno autista à classe regular de ensino. A professora titular responde brevemente que já havia respondido na primeira pergunta às questões referentes às dificuldades de adaptação do aluno.

A professora assistente, por sua vez, relata:

Foi bastante difícil. O aluno veio de uma EMEI, próxima à escola. Entrou numa turma diferente daquela em que estava habituado. Com colegas com idades também diferentes das crianças com que convivia na EMEI. Nesse meio tempo, os pais se separaram, e a professora precisou se ausentar por um período de tempo para tratamento médico, que corroboraram com a dificuldade de adaptação do menino. O aluno tinha comprometimento motor em função de AVC (Acidente Vascular Cerebral) sofrido aos três anos de idade, que o deixou paralisado do lado esquerdo do corpo. Mas que, com ajuda da fisioterapia na APAE e atividades físicas realizadas por mim, tem feito avanços significativos na sua motricidade (PROFESSORA ASSISTENTE).

O terceiro questionamento objetivou saber de que forma são trabalhados os comportamentos repetitivos do aluno com o transtorno do espectro autista:

Essa parte é com a minha assistente, é ela quem trabalha diretamente com o aluno. Ela depois poderá falar mais sobre isso. Ela vai poder te dar mais detalhes (PROFESSORA TITULAR).

Tal resposta dada pela professora, nos permite pensar que, às vezes, as atividades pedagógicas não são compartilhadas pelos docentes. Nesse caso específico, nos dá a impressão de que falar sobre o menino com diagnóstico de autismo, cabe somente ao profissional que o acompanha; ou seja, a monitora. Em outras palavras, parece-nos que a professora desautoriza a si mesma a falar sobre o aluno.

A professora assistente responde à pergunta afirmando:

É preciso ter muita paciência para lidar com os comportamentos e atos inesperados e involuntários do aluno. Principalmente, nos momentos em que o aluno dá demonstrações de interesse por alguma atividade, procuro incentivá-lo a novas aprendizagens. Procuro, ainda, conversar e explicar aos demais alunos da turma sobre esses comportamentos, para não prejudicar a integração do menino com seus colegas (PROFESSORA ASSISTENTE).

Na sequência, as perguntas buscavam informações acerca das possibilidades de aprendizagem do estudante e as formas de avaliação destas aprendizagens. A professora titular expressou que é dada a oportunidade para o aluno se alfabetizar.

Já a professora assistente é mais incisiva na sua resposta, ao afirmar:

Ele tem desenvolvido aprendizagens diversas. Desenvolveu a oralidade, onde fez grandes avanços. Começa a desenvolver a escrita, com rabiscos no papel. Pinta desenhos, mas ainda não sabe pintar dentro das linhas. Para atividades de pontilhado, precisa de ajuda (a professora pega na mão). Ressalta ainda a mestra desenvolvimentos conquistados pelo aluno no que tange à capacidade de memorização (PROFESSORA ASSISTENTE).

Na fala de ambas às professoras, fica visível a preocupação central focada na alfabetização do aluno, ficando a sua socialização em segundo plano. Torna-se relevante salientar que lhe são oferecidas atividades que diferem das dos colegas. Neste caso, pode-se afirmar que o aluno está inserido em uma turma de ensino regular, em que somente se tem em vista sua alfabetização, opondo-se aos pressupostos de Hattge e Klaus (2014, p. 329), ao afirmarem que a “socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio [...] e que os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos”. Ou seja, num processo de inclusão, a socialização e as aprendizagens devem ser trabalhadas concomitantemente.

Nesse contexto, com base nas observações e entrevistas realizadas, pode-se afirmar que o aluno com o Transtorno do Espectro Autista não está incluído na referida turma, mas sim, inserido, isso porque ele não acompanha efetivamente parcialmente as atividades da turma. Faz atividades solicitadas pela professora assistente, as quais diferem das atividades propostas aos demais alunos. Praticamente não interage com os colegas.

A pergunta seguinte teve como foco os procedimentos de avaliação das aprendizagens do estudante. Para a abordagem do tema, foi realizado o seguinte questionamento: De que forma é feita a avaliação dessas aprendizagens? A resposta da professora titular foi sucinta. Segundo ela, a avaliação do aluno é contínua, portanto em todos os momentos o aluno com espectro autista é avaliado. Já a professora assistente enfatiza na sua resposta os seguintes procedimentos adotados pela escola para a avaliação do aluno:

Avalia-se o aluno em todos os momentos. Cada trabalho ou atividade que o aluno faz se avalia para ver o que ele desenvolveu ou não. A cada trimestre, reúnem-se a professora titular, a assistente, coordenação pedagógica, os professores da sala de recursos, de arte, música e educação física, e fazem uma mesa redonda, para avaliar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno em cada uma das áreas (PROFESSORA ASSISTENTE).

Nesse sentido, as afirmações das profissionais em questão compartilham em parte as ideias apregoadas por Rech (2015, p. 175) apud Westenhofen (2016, p. 55), ao afirmar que a avaliação pode e deve ser:

[...] Pensada, (re)pensada e, principalmente, problematizada a todo o momento. Não existe uma única forma de enxergarmos a inclusão; não nos serve mais tentar descobrir se ela é boa ou ruim. O que temos são diferentes práticas, muitos sujeitos envolvidos e, além disso, uma série de desafios a nos desafiar cotidianamente.

Considerando as observações e a entrevista realizada, é possível perceber que, no entendimento de ambas as profissionais de educação, a inclusão escolar é entendida como um processo em que é envolvido somente o aluno com deficiência. Para que os processos de inclusão sejam garantidos, é importante que os gestores escolares proporcionem a formação continuada de professores, ou, no mínimo, que os estimulem a buscar tal formação.

No que concerne aos aspectos relativos a adaptações necessárias para o ingresso de alunos com deficiência, na escola e na sala de aula regular, verificou-se que tanto as adaptações de currículos, objetivos, práticas pedagógicas quanto de espaços físicos, nesta situação de inclusão, também são deficitárias e até mesmo, em alguns aspectos, inexistentes. Conclui-se, então, que o modelo de inclusão proposto ao aluno corrobora para sua integração na turma, pois permite sua interação com os colegas, através da convivência diária com seus pares, através de jogos e brincadeiras em sala de aula e no pátio da escola. Mesmo que essas práticas sejam importantes ao menino com diagnóstico autista, não garantem a sua efetiva inclusão na educação escolar.

Considerações finais

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídos em turma do ensino regular, torna-se relevante lembrar que este deve ser condizente e adequado ao da turma. No entanto, há de se levar em conta a necessidade de adaptações de currículos, objetivos e conteúdos, de acordo com as capacidades do aluno.

Como causas potenciais, ficou evidente que não há causas específicas para o desenvolvimento do autismo, e sim vários são os fatores que podem contribuir para o desencadeamento do transtorno.

Para a construção de uma inclusão efetiva, não basta somente a garantia da Lei. Ela se tornou o norte para o início das mudanças necessárias no que tange à inclusão. Contudo, precisa ir além das leis e definições de espaço, sejam eles especiais ou regulares. Passa, ainda, pela aceitação das diversidades e diferenças como primeiro passo para a

implantação de um processo verdadeiramente inclusivo. Necessita movimentar-se no sentido de um consenso e união entre pais, professores e gestores, pois todos os alunos estão para serem educados e desenvolverem aprendizagens, o que implica que estas devem ser de boa qualidade para todos. E, finalmente, os professores, independente de sua área ou turmas de atuação, ainda precisam de formação específica sobre a educação especial, sobre o processo de inclusão, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre como acontece o desenvolvimento cognitivo das pessoas com deficiência durante seu processo de aquisição de conhecimentos.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 948 de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, dez/ 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso: 20 de abr. 2018.
- BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2012.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso: 11 de ago. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> >. Acesso em: 11 ago. 2018.
- BOSA, Cleonice. Autismo: Atuais Interpretações para Antigas Observações. In: BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BORALLI, Eliana Rodrigues. **Autismo: Trabalhando com a criança e com a família**. São Paulo: Edicon, 2008.
- CAMARGO, Sígla P. H.; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 2009, 21(Janeiro-Abril). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326582008>>. Acesso em 16 de abr. 2018.
- CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto alegre, Artmed, 2011.
- FRIAS, Elzabel M. Alberton. MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Paranaíba, PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> . Acesso em 9 de ago. 2018.
- HATTGE, Morgana Domênica, KLAUS, Viviane. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. **Revista Educação. Especial** | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>>. Acesso em 23 de ago. 2018
- LOPES, Maura C., MORGENSTERN, Juliane M. Inclusão como matriz de Experiência. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (74) | p. 177-193| maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/10.pdf>>. Acesso em 09 de ago. 2018.
- ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2009.
- ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**. Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121- 135, 2011.
- WESTENHOFEN, Élin Regina. **“O cotidiano da Inclusão Escolar: significados, discursos e práticas inclusivas no município de Arroio do Meio – RS”**. 2016. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 28 nov. 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1555>> Acesso em 23 de ago. 2018.

SITUAÇÃO DE NÃO APRENDIZAGEM: DE QUE MANEIRA AS CRIANÇAS A INTERPRETAM?

Viviane Danieli Schneider - Univates

Danise Vivian - Univates

Para Início De Conversa: A Aprendizagem Escolar

A aprendizagem escolar está cada vez mais presente em meio às discussões de autores como Campos (1972) e Santos (2009). Tais pesquisadores buscam sempre estar a par de aspectos que caracterizam a educação na sociedade atual, fato que pode indicar que estamos inseridos em uma realidade que exige/necessita de novas pesquisas sobre a aprendizagem escolar. Pensando nas dificuldades que os alunos encontram durante a vida escolar, preocupou-se em realizar uma pesquisa que estivesse pautada especialmente nas aprendizagens que os alunos não conseguem construir ao longo dos anos escolares.

Portanto, pesquisou-se sobre a aprendizagem dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que é a partir dos Anos Iniciais que são realizadas avaliações com os alunos que medem o quanto estes aprenderam ou não sobre os conteúdos estudados em aula. Dessa forma, a não aprendizagem escolar torna-se cada vez mais perceptível, iniciando assim um processo mais intenso de “medição” das aprendizagens neste nível de ensino.

Há palavras que por vezes são confundidas com o conceito de não aprendizagem, alguns exemplos são os conceitos de inclusão, de dificuldade de aprendizagem, de transtornos cognitivos e de síndromes. Palavras estas que são utilizadas de maneira inadequada, justamente por estarem sendo confundidos com outros termos. Há situações em que o aluno não possui qualquer alteração biológica que possa resultar em uma situação de não aprendizagem, e, mesmo assim, este se encontra em um momento da vida em que não consegue apresentar evoluções significativas quanto à aprendizagem de conteúdos escolares.

A partir de assuntos como esses, realizaram-se pesquisas para conhecer mais tais conceitos. Para tanto, iniciou-se a pesquisa buscando o conceito de deficiência, depois procurou-se estudar o conceito de aprendizagem, para chegar a uma explicação do que é a não aprendizagem. Durante as pesquisas, surgiram inúmeras dúvidas que serviram de base para dar sequência aos estudos. Mas é a partir do conceito de pessoa com deficiência encontrado na legislação, o qual será detalhado na sequência, que surgiram as primeiras dúvidas, as quais impulsionaram a pesquisa: Do que se trata a situação de não aprendizagem escolar? Um aluno que não aprende em determinado momento da vida é um aluno com deficiência? Por que a aprendizagem “não ocorre” da forma esperada para alguns indivíduos? Quais os fatores que podem influenciar na não aprendizagem?

A partir dos questionamentos acima, e da confusão que eles provocam, bem como o conceito de deficiência encontrado na legislação brasileira, ficou estabelecido como tema de pesquisa a situação de não aprendizagem. Questionou-se, então, se as pessoas que se encontram em situação de não aprendizagem são consideradas pessoas com deficiência. Partindo desse olhar sobre a deficiência, constituiu-se o interesse em relação à dificuldade de aprendizagem. Assim, surgiu o desejo de compreender como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental entendem o conceito de situação de não aprendizagem.

Para tanto, tem-se como problema de pesquisa analisar “O que os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem por situação de não aprendizagem?”. Para conseguir dar conta desta análise, é necessário compreender as considerações teóricas em relação ao conceito de situação de não aprendizagem; refletir sobre a relação do aluno com os saberes escolares; e analisar como pais, alunos e professores compreendem a situação de não aprendizagem.

A presente pesquisa, fruto do Trabalho de Conclusão de Curso, buscou verificar de que maneira os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compreendem a situação de não aprendizagem. A pesquisa aborda assuntos atuais, que estão relacionados às configurações sociais, da realidade social. O presente trabalho foi organizado em quatro seções, na primeira discute-se os conceitos utilizados durante a pesquisa, os possíveis motivos para a situação de não aprendizagem de acordo com Biesta (2013) e Charlot (2000) e a relação dos alunos com a aprendizagem escolar. Nos dois capítulos seguintes inicia-se a apresentação dos dados coletados, em que é apresentada, a partir das falas das crianças, a maneira que elas compreendem o ensino escolar e o que consideram importante no processo de ensino. Por fim, serão apresentadas as principais problematizações e conclusões elencadas a partir desta pesquisa.

Vários foram os processos para a efetivação da pesquisa, primeiramente fez-se um levantamento teórico e conceitual dos termos utilizados na pesquisa. Em seguida, iniciou-se a pesquisa de campo, em que foi realizado o grupo focal com treze alunos matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual do município de Lajeado. Vinte e uma crianças foram convidadas a participarem, mas apenas treze foram autorizadas pelos pais ou responsáveis.

Para a efetivação da pesquisa optou-se pela realização do grupo focal por ele permitir a interação dos participantes, e, a troca de opiniões entre os mesmos. De acordo com Backes et al. (2011, p. 438) o grupo focal, se caracteriza, como “[...] uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico”. Backes et al. (2011, p. 439) afirmam ainda que “o grupo focal pode facilitar, ainda, a discussão de temas que normalmente são pouco explorados [...] visto que tendem a gerar comentários mais críticos [...]”.

Sendo assim, os dados produzidos foram transcritos, lidos e analisados para a efetivação da pesquisa. Em seguida, foram buscadas recorrências nas respostas dos alunos, gerando categorias de estudo no que compete ao que os alunos estão compreendendo como situação de não aprendizagem.

Contextualizando a situação de não aprendizagem

Ao longo deste capítulo serão apresentados os conceitos de aprendizagem, de deficiência e de inclusão, para poder pensar na relação com o conceito de situação de não aprendizagem, e posteriormente discutir sobre os possíveis motivos para a efetivação da não aprendizagem em meio aos educandos. Também será analisada a relação dos alunos com os saberes escolares.

De acordo com Campos (1972, p. 31), “a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem, tanto físicas, quanto mentais e afetivas [...]”. A partir disso, constata-se que tudo aquilo que os indivíduos desenvolvem são aprendizagens, como aprender a caminhar, a comer sozinho, a escrever o nome, a realizar cálculos, todas esses pequenos aprendizados que constituem as pessoas como sujeitos “aprendentes”¹.

1 Termo que se refere, nesta pesquisa, a pessoas que aprendem, que têm a capacidade de aprender.

No entanto, apesar de todas as pessoas poderem se tornar sujeitos aprendentes, cada uma aprende de uma maneira, em determinada velocidade e com intensidade maior ou menor. Quando nos deparamos com a dificuldade em desenvolver qualquer aprendizagem, pode ser que naquele momento não estamos preparados psicologicamente, afetiva ou cognitivamente para estabelecer novas aprendizagens, ou estamos centrados em desenvolver outras habilidades que não aquelas. Moreira (2011) afirma que qualquer fator variante na vida do indivíduo pode afetar o comportamento das pessoas, e, assim, para cada “[...] pessoa existe em um campo de influências, qualquer mudança em uma delas afeta todas as demais” (MOREIRA, 2011, p. 48).

Pode-se afirmar, então, que fatores psicológicos e emocionais implicam também na aprendizagem do educando, mas isso não torna os indivíduos incompetentes ou incapazes. Segundo Santos (2009, p. 07), mesmo que a criança que se encontre com dificuldades na aprendizagem, na assimilação de novos conhecimentos, “[...] não significa que [...] não aprenda, mas sim que seu processo de aprendizagem se encontra desequilibrado e que as aprendizagens são realizadas de maneira diferenciada da esperada”.

Dessa forma, a pessoa que passa por dificuldades para assimilar algum conhecimento ou aprendizagem está, ou pode estar, em situação de não aprendizagem, e poderá desenvolver novas aprendizagens em outro momento. Tal conceito, o de situação de não aprendizagem, não se encaixa, por exemplo, quando temos algum aluno com deficiência. Segundo o artigo 1º do decreto número 6.949, de 25 de agosto de 2009, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” (BRASIL, 2009, texto digital).

Portanto, alunos em situação de não aprendizagem estão passando por alguma situação que pode ser passageira, já alunos com deficiência possuem dificuldades a longo prazo, ou seja, são dificuldades que farão parte da vida das pessoas, por exemplo os transtornos cognitivos ou síndromes. Sob essa perspectiva, quando encontrado um aluno que, em sala de aula, não desenvolve sua aprendizagem da mesma forma que os demais colegas, existe a tendência de taxá-lo com algum transtorno ou deficiência, de modo a justificar a não aprendizagem. No entanto, não há uma relação direta entre estes dois conceitos, o que faz com que não seja possível dizer que alunos em situação de não aprendizagem são especialmente pessoas com deficiência.

Dentre as possíveis influências para a situação de não aprendizagem, pode-se citar as dificuldades no relacionamento familiar, a baixa renda, a fome, os problemas psicológicos, afetivos ou emocionais, no entanto alguns desses fatores são desconsiderados por alguns autores. Já os possíveis motivos da deficiência são mais de ordem biológica, ou, como afirma Silva (2006, p. 118), “[...] como um problema orgânico do indivíduo”, que pode estar relacionado a empecilhos ocorridos durante a gestação, ferimentos graves que podem ter afetado os neurônios, por exemplo.

Todas as pessoas que possuem qualquer especificidade, independentemente de ser deficiência ou situação de não aprendizagem, estes passam a ser incluídos nas escolas. Uma vez que (neste estudo) utiliza-se o termo inclusão para designar esta forma de acolher todos os alunos, independentemente das características físicas ou mentais, de terem ou não dificuldades no processo de aprendizagem, de possuírem ou não anomalias genéticas (deficiências ou transtornos). Nesse sentido, Lopes (2011, p. 107) entende “a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos, de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do anormal e do normal [...]”.

Outro ponto a pensar é como que a escola vem se tornando uma instituição em que cada vez mais se encontram alunos com diferentes demandas, desde problemas familiares, questões financeiras, biológicas, brigas, até os casos em que os alunos migraram de outros países e não falam a língua do país para o qual se mudaram, por exemplo.

Xavier (2010) menciona o quanto as escolas são tencionadas a repensar as suas práticas para incluir essas diferentes demandas sociais que por direito podem ocupar este espaço. Segundo ela, há no contexto escolar “alunos mais velhos, multirrepentes, oriundos de escolas e classes especiais, da antiga Febem, meninos de rua, alunos pobres [...] e as dificuldades que as instituições escolares vêm sentindo para atendê-las [...]” (XAVIER, 2010, p. 93-94).

Com isso, todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, psicológicas ou mentais, estão estudando em um mesmo ambiente, em uma mesma sala de aula, recebendo as mesmas informações do mesmo professor, tendo de possuir o mesmo conhecimento, independentemente de estar ou não interessadas, com ou sem disposição para aprender. Essa educação como direito de todos está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2014) e na Constituição Federal (1988).

Indivíduos incluídos não são apenas aqueles que possuem deficiências, todas as pessoas podem fazer parte de grupos nos quais são incluídos, bem como podem ser excluídos de outros grupos, vivenciando situações de inclusão/exclusão a todo momento. Todos No entanto, tem-se o costume de considerar diferente apenas aquele que apresenta alguma dificuldade na associação dos conhecimentos, ou alguma anomalia genética. Dessa maneira, pessoas com deficiência possuem certa dificuldade ao relacionar-se em meio à sociedade, uma vez que não são aceitas em um mundo social em que todas as pessoas deveriam ser perfeitas.

Para além da não aceitação, existem inúmeros fatores que prejudicam o desenvolvimento cognitivo das pessoas, em muitos casos, os alunos não compreendem a necessidade de estar estudando determinados conteúdos, ou, até mesmo, não conseguem relacionar os assuntos apresentados pela escola com a sua realidade, com suas vivências. A incapacidade de relacionar os conteúdos estudados com a realidade em que se encontra o indivíduo pode causar um desinteresse nos estudos, que gera, então, a situação de não aprendizagem. Afinal, se o aluno não consegue relacionar o conteúdo com sua vida, não haverá para ele sentido em estudar tal assunto. Charlot (2000) afirma que as relações internas do sujeito são necessárias para a aprendizagem, complementando ainda que

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, [...] de relação do sujeito com ele mesmo [...], [e] com os outros [...] (CHARLOT, 2000, p. 61, grifos do autor).

É possível também que a situação de não aprendizagem não decorra apenas de um fator, pode ela emergir de dois ou mais fatores. Campos (1972) afirma que a aprendizagem por si só envolve inúmeros fatores, como o uso e desenvolvimento de funções mentais, físicas e emocionais. Se para a efetivação da aprendizagem é necessária a harmonia nas três funções citadas por Moreira (2011) - mental, física e emocional, não necessariamente nelas entre si, mas em cada uma separadamente – o aluno que estiver com algum fator desequilibrado pode ter dificuldades em assimilar novos conhecimentos.

A escola possui a responsabilidade de dar conta de todos os conteúdos estabelecidos para cada ano/ciclo, no entanto, também é responsabilidade da instituição escolar formar cidadãos que consigam relacionar os conteúdos estudados com a sua realidade. Como afirmado no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim, o educando que concluir as etapas da Educação Básica, preferencialmente, até “[...] os 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1996, texto digital), deve conseguir transitar com autonomia entre os conteúdos estudados em suas vivências. Como afirma Biesta (2013), nas últimas décadas, o aluno conseguiu tornar-se mais racional, pois “[...] a educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas [...]” (BIESTA, 2013, p. 19).

No momento em que o aluno compreender o conteúdo ensinado pela escola e relacioná-lo com alguma vivência ele está aprendendo, estará assimilando a aprendizagem, e a transformará em algo necessário para si próprio. Para a efetivação da aprendizagem significativa, os alunos necessitam poder aproximar-se dos conhecimentos, experimentar novas possibilidades, serem permitidos a manipular, desejar, conhecer, questionar. Algumas vezes, aquilo que o aluno possui curiosidade de estudar não é exatamente o que está previsto no plano de ensino, e tais conteúdos não são explorados pelo professor, uma vez que os conteúdos obrigatórios já demandam muito tempo. O fato de o aluno ser “obrigado” a estudar algo do qual não possui interesse, pode desenvolver a situação de não aprendizagem no indivíduo.

Além dos possíveis motivos já citados, Bossa (2000) considera que alguns dos empecilhos para a aprendizagem dos educandos são: a evasão escolar, o aumento do número de alunos com problemas de aprendizagem, a formação dos alunos extremamente precária mesmo para aqueles que conseguem concluir o Ensino Fundamental, e o desinteresse geral pelo trabalho escolar.

Também, é importante enfatizar que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, apresentam desmotivação com as tarefas escolares, gerando um sentimento de incapacidade, que leva, naturalmente, para a frustração, o desinteresse e à falta de atenção e concentração. Nesse contexto, muitas vezes, a escola passa a ser vista por elas como a causa da infelicidade e as crianças passam a não gostar de estudar. Dubet (1997) disserta, nesse sentido, sobre o quanto alguns alunos não se sentem bem nas escolas, afirmando que muitos alunos “[...] são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. [...] para [eles], a situação escolar não tem nenhum sentido” (DUBET, 1997, p. 226).

Portanto, percebe-se que a situação de não aprendizagem possui centenas de motivos, muitos ainda nem imaginados, no entanto, é importante a preocupação, principalmente dos educadores para com os alunos. Há alguns motivos que nesta pesquisa são mencionados com maior intensidade, devido aos questionamentos e resultados coletados. Dentre eles, a afetividade tanto do professor em relação ao aluno como da família para com o educando e, em algumas situações, a deficiência ou a falta de interesse dos alunos.

Alunos e saberes escolares: como ocorre essa relação?

A partir dos questionamentos feitos às crianças, sobre a sua relação com os saberes escolares, foi possível identificar de que maneira estes compreendem o ensino escolar, criar relações entre o ser aluno e o ser criança e compreender de que maneira os alunos caracterizam o ensino.

Antes de dissertar sobre o que os alunos afirmaram sobre a aprendizagem, vale retomar que Dubet (1997) afirma que as crianças deveriam aprender menos, mas aprender com intensidade, realmente criar significação para os novos conhecimentos a serem produzidos. Nesse sentido, é importante que a criança construa aprendizagens que para ela têm sentido, aprendizagens que deem prazer, e que, quando é proposto ao aluno algo que o faça se sentir bem, este por sua vez acaba por realizar a tarefa com disposição.

Dessa forma, de acordo com Lourenço e Paiva (2010, p. 134), “O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se interessa por ela e se satisfaz verdadeiramente com a actividade em si”. No entanto, durante a realização do grupo focal com as crianças, ficou bastante evidente que para elas a aprendizagem restringe-se apenas ao estudo de conteúdos escolares, enquanto que aprender a jogar determinado jogo é “perda de tempo”. Pode-se dizer que para elas não se aprende o que se deseja ou o que se gosta, mas sim o que a professora

quer, o que ela - a professora - gosta. De acordo com o “Aluno E”², “[o estudante] [...] precisa aprender o que a professora escolhe pra ensinar, não só o que ele quer aprender”. Uma vez que a professora deve seguir as propostas de ensino de vários documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estão muito pautados ainda no conteudismo, o ensino tradicional é muito baseado na perspectiva conteudista, não permitindo que as crianças possam escolher (em alguns momentos) o que elas desejam aprender.

A professora e doutora Roselane Zordan Costella (2018), em uma palestra que ministrou na Universidade do Vale do Taquari - Univates, sobre a Base Nacional Comum Curricular³, menciona que na Base estão previstos conteúdos, habilidades e competências para cada nível de ensino, que podem trazer significações aos alunos. Costella (2018) afirma também que o uso da Base é necessário em todas as escolas brasileiras, no entanto, menciona a importância de cada educador retirar da Base aquilo que considera mais adequado e interessante para a turma em que atua, ou seja, é papel do professor “peneirar” aquilo que está de acordo com a realidade das crianças.

Na fala do “Aluno J” também é possível perceber o quanto as crianças julgam que o jogo e a brincadeira prejudicam os estudos: “Quando a pessoa tiver jogando, ou brincando, a pessoa deve parar e dar um tempo para estudar. Porque daí, quando ela virar adulta ela vai pensar tudo [...] [de] quando ela era criança e só ficava brincando. E se ela estudar ela pode virar uma grande⁴ pessoa”⁵. Fica evidente que essa criança acredita que, se as pessoas quando crianças ficarem jogando, elas não terão boas oportunidades no mercado de trabalho, visto que cada um constrói o seu futuro, sua identidade e suas diferenças, como afirma Silva (2000, p. 2): “A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. [...] Somos nós que as fabricamos[.]”.

Durante a conversa com as crianças, surgiram ideias muito fixas de que para ser uma pessoa bem sucedida socialmente é preciso estudar muito e dedicar-se quando criança, quando em fase escolar. O “Aluno A” sugere uma solução para o problema das crianças que possuem dificuldades de aprendizagem, afirmando que “tem que apoiar e tentar ajudar, levar essa criança para o mundo dos estudos”, de modo que quando crescer “ela pode estudar e ficar uma boa pessoa” (Aluno H) ao invés de “virar pedreiro” (Aluno I).

Outro aspecto que ficou bastante evidente nas falas das crianças foi o discurso adultizado que elas assumiram, especialmente quando se referem ao fato de que é necessário levar as crianças ao mundo dos estudos. De acordo com um dos alunos “Se a pessoa estudar, começar a se ‘puxar’, ela pode até conseguir aprender bastante, ficar esperto, passar de ano, ir para a faculdade, mas se ela ficar brincando na aula, que nem ela fazia e ela não se ‘puxar’, [...] ela não vai conseguir passar de ano e ela não vai aprender pelo resto da vida” (Aluno K - grifo nosso). É possível perceber o quanto que para as crianças é importante que elas estudem para seguir a vida conforme orientações dos adultos. No entanto, mais uma vez, é evidente o quanto as crianças acreditam apenas nas aprendizagens escolares, fundamentadas muitas vezes pelas argumentações de seus responsáveis.

As crianças vivem refletindo ações e repetindo discursos que escutam das pessoas mais velhas, discursos que dizem respeito à maneira como devem se comportar, às atitudes que devem seguir e às decisões que devem tomar. Algumas crianças, quando questionadas em relação ao que devem fazer enquanto crianças para evitar a não aprendizagem, responderam que deveriam estudar e se esforçar muito para ser uma pessoa na vida. Mas de onde

2 Para preservar a identidade dos alunos participantes do grupo focal, estes foram identificados por letras do alfabeto. Da mesma forma, os responsáveis estão aqui identificados como “Responsável pelo Aluno J”, “Responsável pelo Aluno A”, e assim sucessivamente.

3 O estudo da Base Nacional Comum Curricular não é o foco central da presente pesquisa, no entanto julga-se interessante fazer esta relação, visto que a pesquisa está pautada em saberes escolares e na relação dos alunos com estes saberes.

4 Durante a entrevista foi questionado às crianças o que é ser uma grande pessoa, e algumas crianças responderam que é ter um emprego bom e dinheiro.

5 Salienta-se que as transcrições das crianças do grupo focal foram apresentadas de maneira literal.

vêm essas falas tão adultizadas das crianças? Expressões como “*Quando criança a gente não vê o futuro*”, ou até mesmo “*A criança tem que pensar que ela quer ser alguém na vida*”, mostram o quanto que as crianças repetem aquilo que os pais falam em casa, e acabam por se apossar das falas dos adultos, tornando a sua fala adultizada, e tendo uma relação com o saber de forma adultizada. De acordo com Charlot (2000, p. 62), “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola”, ou seja, a relação que a criança construir com os adultos que a cercam será influenciadora na maneira com que a criança irá realizar determinadas ações, dentre elas a forma com que a criança utilizará a linguagem que ouve constantemente.

Quando as crianças se apossam do discurso dos responsáveis, estas se espelham neles para tomar decisões, e, assim, fica evidente o quanto a família é importante no processo de ensino e de aprendizagem. Muitas vezes as famílias culpabilizam a escola e a escola culpabiliza a família quando o aluno não aprende. No entanto, é de extrema importância a tanto a participação dos pais no processo de aprendizagem como a participação da escola, ambos em direção a um mesmo objetivo.

Pode-se afirmar que a aprendizagem das crianças depende de centenas de fatores, dentre eles a realidade em que as crianças se encontram, o comprometimento da professora e a participação da família no ensino dos alunos, por isso é importante que a legislação seja cumprida de maneira correta, para que a criança possa estar bem para aprender e viver bem. Vale ressaltar que fatores como fome, má alimentação e saúde precária interferem negativamente na aprendizagem das crianças, dificultando a aquisição de novos conhecimentos.

De acordo com a pesquisa realizada, as crianças baseiam-se nas atitudes dos adultos, seguindo suas falas e comportamentos, tornando seu discurso adultizado, além de acreditarem que a professora escolhe o que deseja ensinar, não o que os alunos gostariam, caracterizando o ensino como conteudista. Por esses motivos, caracteriza-se a relação dos alunos com os saberes escolares como adultizada e conteudista.

Situação de não aprendizagem e as percepções das crianças

No início do trabalho, apresentou-se o conceito de aprendizagem segundo Campos (1972), em que ele afirma que a aprendizagem é o uso e o desenvolvimento de todas as habilidades. Sendo assim, inclusive as aprendizagens que o indivíduo adquire em casa, com a família, são aprendizagens. A cada tarefa, atividade ou situação que a criança desenvolve, ela estará exercitando determinada habilidade, podendo ser habilidades manuais, como organizar espaços, ou de controle corporal, como ouvir a família quando se comunica com ela. Portanto, a participação da família é essencial para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Os alunos mencionam igualmente a importância da família e do comprometimento individual no processo de aprendizagem. Entretanto, ressaltaram também a importância do cuidado do indivíduo com ele mesmo. Conforme o “Aluno D”, o aprendizado de cada indivíduo irá efetuar-se se este mantiver o esforço nos estudos: “*eu acho sim que ela pode ser alguém na vida se ela se puxa e se esforçar, mas se ela não quiser se esforçar ela não vai conseguir*”. É possível perceber o quanto os alunos, desde muito cedo, vivem em um universo de responsabilidades, como eles se sentem responsáveis por seus erros, e, de certa forma, até culpam-se pelas dificuldades de aprendizagem, assumindo assim um discurso adultizado. O “Aluno A” resalta este sentimento de responsabilidade quando afirma que “*a criança tem que pensar se ela quer ser uma pessoa na vida, só que a escolha é dela, só que isso não quer dizer que os pais dela não possam fazer nada, ele pode, pode conversar ou fazer alguma coisa para tentar estudar mais, mas a decisão é dela [da criança], se ela quer ser alguém na vida*” (grifos nossos).

A partir das respostas das crianças, também fica evidente o quanto percebem a importância dos pais e seu apoio nos estudos. Charlot (2000) menciona a importância do comprometimento dos pais, especialmente quando afirma

que a aprendizagem dos alunos é produzida por um conjunto de práticas familiares: a dos pais (que supervisionam os temas de casa) e as dos filhos. De acordo com o “Aluno B” a família é muito importante, *“os pais podem ajudar e apoiar ele para se esforçar, aí ele vai conseguir e ter grandes conquistas”*, já o “Aluno E” afirma que, para romper com a situação de não aprendizagem, *“a gente pode dar apoio para eles [as crianças], conversar com os pais sobre o que está acontecendo com o aluno, e, dizer que ele precisa aprender”*.

A escola e a família devem andar sempre juntas em direção a um mesmo objetivo: de educar e escolarizar as crianças, de modo a tornar a aprendizagem significativa. A união da família e da escola é importante, pois a aprendizagem escolar está mais centrada em ensinar conteúdos em uma perspectiva escolarizante, todavia, não se pode negar a educação em uma perspectiva ampla, juntamente com a família e com a sociedade. Desenvolvendo a educação, a escola consegue aperfeiçoar a escolarização, desenvolvendo as múltiplas dimensões formativas do sujeito, como a ética, o afetivo, a estética, o social e o cognitivo.

De acordo com as reflexões apresentadas, a aprendizagem dos educandos dependerá da maneira com que o professor e a família se comprometem com o ensino das crianças, além do esforço individual de cada aluno para que ele consiga desenvolver aprendizagens. É importante ressaltar que se partiu do pressuposto de que a realidade em que o indivíduo está inserido implica nas suas aprendizagens, portanto, como afirma Charlot (2000), para que o indivíduo consiga adquirir saber, ele precisa viver certas experiências e estabelecer uma relação com o mundo, para que ele conheça certas realidades ele precisa vivenciá-las, e, a partir de suas vivências, construir seus conhecimentos.

Em um contexto geral, os alunos afirmam que se não estão aprendendo é porque eles mesmos não estão se esforçando para tal, dando prioridade a outras atividades em seu dia a dia ao invés dos estudos, como jogos ou outros divertimentos que sejam de interesse do próprio aluno, não somente atividades ou assuntos à escolha da professora. No entanto, durante a pesquisa, foi possível perceber o quanto a relação dos alunos com os saberes é adultizada, sendo assim, o aluno irá apossar-se das falas, e, muitas vezes, das atitudes dos adultos para pensar sobre determinado assunto, ou seja, a maneira como os adultos lidam com esta criança será decisiva nas ações delas perante outras pessoas e novas aprendizagens.

A realidade em que o aluno está inserido não é apenas a realidade familiar, pois a criança carrega muito da escola em sua personalidade, sendo o papel da instituição escolar fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, assim como o dos responsáveis. A aprendizagem dos educandos perpassa todas as vivências dos indivíduos, a realidade em que ele está inserido, a metodologia utilizada pela professora, e, também, os recursos disponíveis na escola.

Considerações finais

Indivíduos que passam por dificuldades para assimilar algum conhecimento ou aprendizagem estão, ou podem estar, em situação de não aprendizagem, o que significa que estes estão momentaneamente com dificuldades na aprendizagem, mas que em outro momento da vida poderão desenvolver determinadas habilidades. Há uma grande diferença entre deficiência e situação de não aprendizagem, visto que a deficiência é uma implicação a longo prazo, e a dificuldade de aprendizagem é uma implicação a curto prazo. Além disso, a deficiência pode ou não estar associada à não aprendizagem do indivíduo, diferente da situação de não aprendizagem, que está especificamente relacionada à aprendizagem do indivíduo.

A não aprendizagem está associada à realidade em que o indivíduo se encontra, e modela-se conforme as intervenções da sociedade - escola e família -, que irão agir diretamente sobre o ser que está compondo suas aprendizagens. Se o indivíduo receber apoio da família e da escola, bem como carinho, atenção, uma vida bem

estruturada, com alimentação e horário de sono adequados, este terá boas chances de conseguir assimilar novos conhecimentos com mais facilidade comparado a um indivíduo que possa estar passando fome ou tendo de trabalhar à noite ao invés de dormir, por exemplo.

Durante a realização da pesquisa foi possível perceber o quanto a maioria das crianças pensa de maneira muito parecida, muitas vezes relatando que é culpa delas mesmas quando não conseguem assimilar novos conhecimentos. Percebe-se então que as crianças estão vivendo em um mundo de responsabilidades desde muito cedo, apoderando-se não somente dos discursos adultizados, mas das responsabilidades dos adultos também. No entanto, o que as crianças não conseguem compreender ainda é a complexidade de todo o processo de aprendizagem e os inúmeros fatores que podem influenciar nessa jornada de aquisição de novos conhecimentos.

Referências

- BACKES, Dirce S.; et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOSSA, Nádya A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 31 mar. 2018.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.
- _____. Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- CAMPOS, Dinah M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 3. ed. Lajeado: Ed. da Univates, 2015.
- COSTELLA, Roselane J. **Diálogos na Pedagogia** - BNCC: possibilidades e desafios para a educação básica [Palestra]. 26 set. 2018. Lajeado: Univates, 2018.
- LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOURENÇO, Abílio A.; PAIVA, Maria O. A. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Revista Ciência e Cognição**. Universitária: UFRJ, v. 15, n. 2, p. 132 - 141, 2010. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- MOREIRA, Marco A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.
- PERALVA, Angelina T.; SPOSITO, Marília P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. **Revista Espaço aberto**. Universitária: UFRJ, n. 6, p. 222-231, 1997. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- SANTOS, Nilza M. dos. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. Londrina: Editora EDUEL, 2009.

SILVA, Luciene M. da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**. Marília, v. 44, p. 111-133, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

SILVA, Tomaz T. 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.

XAVIER, Maria L. M. de F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria I. E.; BONIN, Iara T. **Pedagogia sem fronteiras**. Canoas/RS: ULBRA, 2010.

CURRÍCULO DOS AUTORES(AS)

Danise Vivian:

Pedagoga, Mestra e Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS. Professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail para contato: dvivian@univates.br.

Denise Fabiane Polonio:

Psicóloga. Coordenadora do Serviço Especializado de Psicologia - SEP da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Possui Residência Multiprofissional em Oncologia, Mestra em Ensino. E-mail para contato: dpolonio@univates.br.

Eliana da Costa Pereira de Menezes:

Graduada em Educação Especial e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutora em Educação Pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Professora Associada do Departamento de Educação Especial da UFSM. E-mail para contato: elianacpm@hotmail.com.

Fabiane Olegário:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, é professora do Curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Coordenadora do Projeto de Extensão Pensamento Nômade e da Pesquisa Procedimentos didáticos e a reinvenção de arquivos na docência (CNPq/Univates). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq/Univates). E-mail para contato: fabiole@univates.br.

Francieli Karine dos Santos:

Graduanda do curso de Psicologia pela Universidade do vale do Taquari- Univates. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). Bolsista de iniciação científica - PIBIC/Univates. E-mail para contato: francieli.santos@universo.univates.br.

Francisca Melo Agapito:

Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); mestra e doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integra os grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências e Informática na Educação-UFMA desenvolvendo suas investigações na área da Libras e ensino de Ciências; e Práticas, Ensino e Currículo-PEC/Univates. E-mail para contato: franciscaagapito@gmail.com.

Gabriela Orengo Pedrozo:

Graduada em Educação Especial e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de São Pedro do Sul/RS. E-mail para contato: gabpedropedrozo@gmail.com.

Ieda Maria Giongo:

Doutora em Educação. Professora titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates de Lajeado, RS, vinculada ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas. Coordena o Grupo de Pesquisa Práticas, Ensino e Currículos (CNPq/Univates). Também atua, como docente permanente, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas e Programa de Pós-graduação em Ensino da Instituição, coordenando este último. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase nos seguintes temas: Ensino de Matemática na Escola Básica e Nível Superior e Etnomatemática. É Pesquisadora CNPq, Nível 2. E-mail para contato: igiongo@univates.br.

Isabel Cristina Fink:

Especialização em andamento, em Educação Especial e Inclusiva pela faculdade São Luis - São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates / Lajeado/RS. Atualmente trabalha no Programa Primeira Infância Melhor e Criança Feliz: PIM/CRANÇA FELIZ da Prefeitura Municipal de Estrela/RS. E-mail para contato: isabelfink@hotmail.com.

Marino Rodrigues da Rosa:

Bacharel em Psicologia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Atua como psicólogo clínico.

Morgana Domênica Hattge:

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Professora do Curso de Pedagogia, demais licenciaturas e Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). E-mail para contato: mdhattge@univates.br.

Raquel Fröhlich:

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. Professora do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (Gepi/Unisinos/CNPq) e do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN/FAED/UDESC). E-mail para contato: raquel.frohlich@udesc.br.

Roberta Acorsi:

Doutoranda em Educação PPGedu/UFRGS. Mestre em Educação pela ULBRA, Especialista em Educação Especial e Pedagoga pela UNISINOS. Seus interesses de pesquisa discutem a temática da inclusão e sua articulação com a educação profissional. É Coordenadora Pedagógica do SENAI Lajeado e Guaporé. E-mail para contato: roberta.acorsi@gmail.com.

Suzana Feldens Schwertner:

Psicóloga (UFRGS), Doutora em Educação (UFRGS). Atualmente, é professora do curso de Psicologia na Universidade do Vale do Taquari e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq). E-mail para contato: suzifs@univates.br.

Viviane Danieli Schneider:

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates (2019) e cursa pós-graduação em Gestão Escolar pela Faculdade Dom Alberto. Atua como monitora de Educação no Colégio Madre Bárbara e na Escola Municipal de Educação Infantil Criança Feliz. Possui interesse de pesquisa especialmente na área da inclusão e da gestão. E-mail para contato: viviane.schneider@universo.univates.br.

*Eu vi a manhã pousada em
cima de uma pedra!
Isso não muda a feição da natureza?*
Manoel de Barros

No Brasil o século XXI iniciou embalado no mantra da inclusão como imperativo de Estado. Porém, aquilo que considerávamos que fosse um imperativo começou a dar sinais de fragilidade; basta ver as estatísticas de discriminação e violência nas escolas (antes da pandemia da COVID-19), e a flexibilização da inclusão na pauta política. Damo-nos conta que as inúmeras ações feitas no campo da Educação e da Pedagogia tiveram pouco tempo de intervenção qualificada para modificar a ética e o comportamento dos sujeitos.

Como fazem pensar os autores, o compromisso ético de refletir e de questionar as práticas e suas próprias experiências pedagógicas — de onde decorre o conhecimento novo —, podem mobilizar mudanças substantivas nas formas de nos relacionarmos com o outro. Elas escrevem porque conhecem a natureza estrutural da discriminação negativa no Brasil, as práticas escolares e o sofrimento dos sujeitos; sabem o quanto tudo isso pode mudar, como diz o poeta, a feição da natureza.

Os autores, ao contarem suas experiências e pesquisas, investem na reflexão e no fazer pensar criticamente, visando modificar as condições éticas da intimidade política do professor.

Maura Corcini Lopes

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Apoio:

