

INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO INTERIOR DA ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES EM FOCO

NOVAIS, Gercina Santana – UFU

CICILLINI, Graça Aparecida – UFU

GT-12: Currículo

Este trabalho é parte de uma pesquisa de natureza qualitativa cujos propósitos foram o de resgatar e analisar as práticas escolares e as representações de professoras, de séries iniciais de uma escola pública de Ensino fundamental, sobre aluno, escola e prática pedagógica, buscando compreender os significados dessas representações para os processos de inclusão/exclusão escolar. Para atender aos objetivos propostos, elegemos como fontes de dados depoimentos, aulas e documentos, sendo a coleta realizada por meio de entrevistas, observação, registros em vídeo e análise documental. Adotamos como referenciais teóricos principais os estudos de Mantoan (2002) e Rodrigues (2006) para educação inclusiva e de Lefebvre (1983) sobre representações. Apoiamo-nos na idéia de educação para todos(as), independentemente de deficiência, origem socioeconômica, cultural ou de outras particularidades do sujeito, bem como na concepção de representação como “fatos de palavras (ou se preferir de discurso) e de práticas sociais” (LEFEBVRE, 1983, p.115-116). Segundo esse autor, “as representações e suas tendências provêm de “sujeitos” sem reduzir-se a uma subjetividade, e têm uma objetividade sem reduzir-se a objetos sensíveis ou sociais, muito menos a coisa” (Ibid, 1983, p. 95).

No processo de investigação evidenciou-se os limites e a imprecisão do termo exclusão e seu uso para explicar processos educacionais. A partir da articulação entre teoria e análise dos dados empíricos, utilizamos este termo associado a uma categoria central de análise - as classes sociais. Tendo em vista as questões centrais do estudo, os resultados permitem afirmar que permanecem no cotidiano da escola um conjunto de representações já identificado em outras pesquisas, como as realizadas por Penin (1989) e Patto (1999). Permanece, por exemplo, uma *representação de família baseada em pressuposições e generalizações superficiais sobre os pais dos alunos pobres* (PENIN, 1989, p. 134). Permanece, ainda, a associação entre aprendizagem lenta e classes populares, bem como todo(a) aluno(a) aprende; uma escola inclusiva dá espaço para o(a) aluno(a) rebelar-se. Essas outras representações têm disputado espaço no processo de reforma curricular da escola e orientado a elaboração, a escolha e o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas, modificando, a dinâmica escolar.

Lembrando Lefebvre (1983, p. 242), *nenhuma obra resolve completamente as contradições que estimularam e orientaram o movimento criador. Nesse sentido, dentro de cada obra – que sem dúvida constitui um todo - persiste um movimento dialético.* Essa situação permite-nos reafirmar a importância do exame das idéias sobre inclusão/exclusão que habitam o cotidiano escolar. O resultado desse exame pode facilitar a interlocução das educadoras com os(as) formuladores(as) de políticas públicas favoráveis à inclusão escolar, uma vez que a intervenção nos processos de inclusão/exclusão requer também o conhecimento de elementos que impactam a ação docente dentre eles, estão as representações. As representações identificadas orientavam a seleção e o desenvolvimento de práticas escolares, contribuindo para configurar situações de desigualdades de oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de exclusão/ inclusão escolar.

Em torno das representações, encontramos uma constelação de sentimentos, como exemplo, o medo revelado por educadoras diante da proposta de inclusão escolar, medo e associado à presença de uma representação de professora como uma pessoa portadora de todos os saberes e única responsável pela inclusão do(a) aluno(a).

Os resultados do estudo mostraram também a presença de um conjunto de estratégias de ensino, de seqüência de atividades e de procedimentos avaliativos. Todavia, mesmo reconhecendo semelhanças nas rotinas escolares, convém destacar que as estratégias e as seqüências de atividades provocavam situações de inclusão ou de exclusão escolar em diferentes momentos da aula. O estudo mostrou a força das representações das educadoras sobre os aluno(as), escola e prática pedagógica, uma vez que elas circulavam pela escola e uma parcela significativa foi apropriada pelos(as) alunos(as). Dentre elas, destacamos as mais recorrentes:

1. As representações de “bom(boa) aluno(a)”, escola e prática pedagógica, as quais mediavam e colaboravam com a composição de teorias e práticas favoráveis a processos de exclusão escolar.
2. A representação de família de aluno(a) das classes populares. A existência de preconceito em relação aos pais, às mães e aos(as) alunos(as) essas classes transferia para alunos(as), pais e mães a ausência de expectativa quanto à aprendizagem escolar e a conquista de um futuro melhor.
3. A representação de formação inicial de docente como sendo aquela capacitação que deve corresponder a todas as exigências decorrentes do ensino. Essa

representação, associada à idéia de *prontidão para ensinar*, interpõe o desenvolvimento de processos criativos de ensino para todos(as).

4. A representação das educadoras sobre o(a) negro(a) associada à submissão. Essa representação foi fortalecida na medida em que a maioria das educadoras negava a presença do racismo na escola.
5. A representação de ambientes de aprendizagem associado ao silêncio, à ausência de movimentos do corpo e do lúdico como eixo dos processos de ensino-aprendizagem.
6. A representação de erro associada à falta de atenção e concentração dos(as) alunos(as).

Os depoimentos mostraram que, na medida em que o movimento pela inclusão escolar assumiu novos contornos e exigências, a escola defrontou-se com a necessidade de lidar com as diferenças. Esse fato potencializou os conflitos existentes na escola investigada, pois os(as) educadores(as) tiveram que lidar com a representação desta escola como sendo o melhor estabelecimento de ensino do município e com a exigência legal de ensinar a todos(as) os(as) alunos(as) nela matriculados(as). Assim, a questão da inclusão/exclusão escolar passou a ocupar espaço nas reuniões pedagógicas e nas conversas informais.

As educadoras defrontaram-se também com outra representação sobre o(a) aluno(a) presente no cenário educacional atual: todos(as) os(as) alunos(as) são especiais, pois o que os unifica são as diferenças. Entretanto, coexistia com essa representação a preocupação das educadoras quanto à possibilidade de a inclusão prejudicar os bons(boas) alunos(as).

Verificamos que, as educadoras incorporaram elementos das formulações atuais sobre escola inclusiva.

De acordo com o depoimento da professora Ruth, “matricular todos não é suficiente para adjetivar uma escola como inclusiva”, pois “este tipo de inclusão ocorre apenas nos momentos nos quais a escola enfatiza a convivência social, festas, recreios, jogos, dentre outros”.

Além disso, as análises das aulas mostraram indícios de situações que favoreciam a participação de todos(as) nos processos de ensino-aprendizagem. Nessas situações, também mediadas por representações, deparamo-nos com o acolhimento e a valorização das necessidades e do nível de conhecimento de cada aluno(a) ou grupo

social a que pertence; com a utilização do lúdico como eixo do ensino; com processos de comunicação entre alunos(as) e professoras, a partir dos saberes dos(as) diferentes alunos(as), dedicando uma parcela da aula para o ensino à classe como um todo combinado com o incentivo à participação de cada aluno(a) e com a orientação individual, com a não desistência por parte da professora em ensinar seus(suas) alunos(as).

Conhecedoras das formulações atualmente existentes a respeito de escola inclusiva, as educadoras incorporavam às dinâmicas escolares várias estratégias e atividades pedagógicas, segundo elas, com o intuito de ensinar a todos(as). Tomamos, a seguir, uma dessas dinâmicas, pelo caráter fundamental de enriquecimento que prestou à reflexão das educadoras a respeito das suas práticas pedagógicas visando analisar a oportunidade da inclusão/exclusão escolar que oferecem.

Essa dinâmica refere-se à relação estabelecida pelas educadoras com os(as) alunos(as) com dificuldades de aprendizagem. A relação era marcada pela assistência permanente a esses(as) alunos(as), por meio da implementação de uma dinâmica escolar que envolvia a criação de vários espaços e estratégias de ensino: aula a todos, aula de reforço, oficina psicopedagógica e uso da Metodologia de Projetos. Todavia, essa atenção não significava o reconhecimento das necessidades, os modos de estar no mundo e os conhecimentos dos(as) alunos(as) ou de determinados grupos sociais, principalmente quando se tratava de alunos(as) que não correspondiam à representação de “bom(a) aluno(a)” recorrente no discurso e nas práticas das educadoras.

A análise também sugeriu a inadequação de conceber a inclusão/exclusão escolar como o resultado do uso de determinadas metodologias ou estratégias pedagógicas. Quanto à Metodologia de Projetos, por um lado, decorreu a possibilidade de mudança de postura das educadoras, diante da organização do currículo, a inclusão de interesses dos(as) alunos(as) como tema das aulas. Por outro lado, a análise das observações das aulas indicou que os já beneficiados continuaram favorecidos, ainda que alguns(as) alunos(as) que não conseguiam ler e escrever, de forma convencional, mas possuíam habilidade para falar, tiveram sua participação na aula favorecida. Como o tema era único, as particularidades de cada aluno(a) também não foram acolhidas assim, não podemos afirmar que o modo como foi apropriada e utilizada essa metodologia permitia incluir temas significativos para todos(as) os(as) alunos(as). Tal como mostrou a análise relativa às atividades de Projetos, encontramos determinadas representações de “bom(boa) aluno(a)”, “aluno(a) ruim”, de aprendizagem, de prática

pedagógica, ancoradas no sistema de desigualdade de oportunidade da sociedade em geral, que mostravam os limites de compreender a inclusão/exclusão escolar como decorrente da implementação ou da ausência de determinadas metodologias ou estratégias de ensino.

A mais forte impressão que tivemos é que a idéia de inclusão escolar, amplamente divulgada no meio educacional, vem sendo associada a uma representação de escola democrática, de discurso pedagógico progressista e de sociedade justa. Isso tem colaborado para que outras representações de aluno, escola e prática pedagógica sejam elaboradas. Assim, determinados grupos de alunos(as) são convidados a se matricularem na escola e até mesmo a permanecerem nela, mas a forma de inserção destes grupos na instituição escolar impõe a eles uma participação excludente.

Referências:

LEFEBVRE, Henri. *La Presencia y la ausencia contribución a la teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MANTOAN, Maria Teresa. Produção de conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.

RODRIGUES, David. (Org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Portugal: Porto Editora, 2001. p. 13 –34.