

(IM)POSSIBILIDADES DE PENSAR A INCLUSÃO

LOPES, Maura Corcini – UNISINOS – maurac@terra.com.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: FAPERGS

Caos, desordem e anarquia anunciam a infinidade de possibilidades e o caráter ilimitado da inclusão. A ordem representa os limites e a finitude. Num espaço ordenado (ordeiro), nem tudo pode acontecer.

(Bauman, 2005, p 42 – 43).

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas com que a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas, parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade, não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar.

Abordar o tema da inclusão exige que, de muitas formas, seja abordado o tema da exclusão. In/exclusão estarão sendo articulados constantemente durante as problematizações dos excertos de documentos (projetos político-pedagógicos planos de curso), e de narrativas de professores de duas escolas localizadas na periferia de uma cidade próxima a capital do Rio Grande do Sul – Porto Alegre. Vale destacar que por este trabalho integrar parte de uma pesquisa maior, não tenho a pretensão de apresentar neste texto tudo o que poderia ser destacado dos materiais utilizados na pesquisa. O objetivo aqui é, a partir de um cruzamento de dados produzidos em duas escolas, pensar sobre as compreensões e visões que estão sendo alimentadas por professores sobre a inclusão escolar. Pensar o que é dito, os movimentos, as materialidades sobre as quais os ditos se inscrevem e os saberes que dão as condições para dizermos coisas sobre nós, sobre o outro e sobre o que nos cerca, é condição para podermos inventar outras formas de fazer currículo e de ser na escola.

O texto se subdivide, apenas com uma finalidade didática, em três partes. A primeira parte intitulada *Situando as escolas*, tem o objetivo de oferecer ferramentas para que os leitores possam estar se localizando no contexto da pesquisa. Para tanto, excertos dos materiais já são colocados no texto com a finalidade de materializar as análises feitas e que serão apresentadas aos leitores desde o início do texto.

A segunda parte intitulada *A repetência escolar* tem o objetivo de trazer excertos dos materiais que podem nos conduzir a leituras que articulam repetência escolar, inclusão, pobreza, descaso familiar com a educação dos filhos, deficiência e dificuldade de aprendizagem. Tais elementos articulados colocam em jogo a inclusão como um projeto coletivo que depende do olhar que lançamos sobre aqueles com os quais trabalhamos.

A terceira e última parte denominada *Estratégias escolares para manterem todos na escola*, objetiva problematizar os encaminhamentos dados pela escola e muitas vezes pelos professores de forma isolada, para que “problemas” sejam corrigidos e para que a inclusão, entendida no limite do manter todos na escola, persista definindo estratégias de manutenção de todos na escola.

Vale destacar que teórica e metodologicamente a pesquisa se estruturou a partir de um enfoque pós-estruturalista, buscando analisar documentos e narrativas de professores na sua exterioridade, ou seja, sem a pretensão de encerrar “a” verdade sobre o que é mesmo pensado e produzido nas escolas sobre a inclusão. Busco problematizar olhares e práticas cotidianas que estão definindo as relações e as formas de ser aluno e professor. Antes de encaminhar a seqüência do texto, vale destacar que visando a preservação das identidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as duas escolas envolvidas no trabalho serão denominadas por EI e EII.

Situando as escolas

Situar as escolas dentro de um quadro geográfico torna-se importante quando sua localização, situação econômica e política no Município são amplamente citadas pelos professores para argumentarem sobre os problemas de aprendizagem e o baixo rendimento escolar. Em ambas as escolas, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a localização geográfica e econômica parecem ser atravessamentos fortes na forma de os professores olharem para os alunos. Expressões tais como pobreza, zona de risco, violência, miséria, prostituição, carência, revolta, falta de perspectiva, luta pela sobrevivência, marginalidade, falta de esperança, dificuldade e falta de estímulo para a aprendizagem, falta de concentração, agitação, ausência de sonhos e da família, etc., são recorrentes nos documentos e nas narrativas de professores ouvidas e registradas no diário de campo.

Diante de enunciados como os citados acima e somados a estes, diante dos saberes que justificam problemas de aprendizagem que surgem em espaços reconhecidos como sendo de alto risco social, estão professores e alunos, um produzindo o outro. A linguagem que usamos para descrever as condições de vida que tem o outro é a mesma linguagem que usamos para descrever as condições que temos. Nosso olhar, nossas formas de narrar o outro e a nós mesmos, o espaço onde vivemos e onde vivem nossos alunos, as condições que temos e que nossos alunos possuem para viver, a importância que nós e que nossos alunos dão para a escola, são condições que determinam boa parte do que vivenciamos nas escolas.

Ambas as escolas estão localizadas em bairros pobres e próximos a grande Porto Alegre. Ambas se caracterizam por estarem longe do centro da cidade e por possuírem o forte desafio de manter os alunos que possuem e de baixarem os números da repetência escolar nos anos iniciais de ensino. Ter que encontrar formas de manter seus alunos com frequência acima da média mínima permitida por lei, pode ser lida como uma luta constante em busca do afastamento desses do crime, das drogas, da prostituição, da exploração do trabalho infantil e da desistência dos alunos devido a não aprendizagem e a reprovação sucessiva em uma mesma série de ensino.

Implicadas no que se chama de realidade das escolas, estão saberes que buscam justificar acontecimentos e processos de correção e de disciplinamento daqueles que vivem fora dos limites escolares, uma vida que os professores mostram ser desregrada e de frágeis bases morais.

Muitas outras escolas brasileiras se assemelham as duas escolas mencionadas aqui, aí a importância de trazer este trabalho para ser discutido por pesquisadores que trabalham na Educação e, mais especificamente, na Educação Especial. Embora possa parecer estranho colocar esta pesquisa no campo da Educação Especial penso que pós Salamanca e Jontiem, inclusão deixou de ser uma discussão que circula nas Ciências Sociais ou no Grupo de Trabalho da Educação Popular. Inclusão social e escolar são indissociáveis e abrange grupos que são considerados como vivendo em alta vulnerabilidade social. Implicados na vulnerabilidade social estão condições que ultrapassam as de caráter ambiental, econômico e atingem, entre outras condições, a de direito a entrada e a permanência na escola. Estar matriculado na escola não garante a permanência nela, nem muito menos estar integrado nessa. Beyer (2005) ao refletir sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola, estabelece uma distinção que nos é útil entre inclusão e integração. Ele esclarece que uma não elimina a outra, pois

enquanto uma busca garantir o direito ao acesso, a outra busca garantir a qualidade das relações que se estabelecem no interior das escolas. Beyer afirma, também que uma escola com qualidade seria uma escola que poderia atender a todos, porém faz referência a compreensões ingênuas que não consideram as diferenças entre os indivíduos. Uma criança com deficiência seja sensorial, motora ou cognitiva exige saberes distintos por parte dos professores. Saberes que os permitem encaminhar trabalhos pensando em bases materiais sobre as quais as demais leituras subjetivas se inscrevem.

Trazer a questão de alunos que vivem em condições precárias de vida, segundo a análise de especialistas e de professores que trabalham na EI e na EII, para pensar a partir da Educação Especial, é propor a utilização das ferramentas teóricas deste campo de saber. Isto significa usar os saberes dos especialistas da Educação Especial para pensar e encontrar outras formas de leitura e de trabalho com aqueles considerados alunos problemas e em situação de inclusão. Alunos problemas são produzidos cotidianamente nas escolas, isto significa que a cada dia especialistas que atuam na psicopedagogia e na Educação Especial, são chamados a atender um número maior de alunos marcados pela não aprendizagem. Essas são razões cada vez mais fortes para que a Educação Especial discuta e reveja seu trabalho e atendimentos.

Atender as especificidades dos alunos e buscar fornecer condições de trabalho diferenciadas que os possibilitem fazer deslocamentos em relação a si próprios, é uma questão de abrangência da Educação dita Especial. Por isso, trazer a in/exclusão dos alunos das EI e da EII para serem pensadas no Grupo de Trabalho da Educação Especial, pode ser uma alternativa de não só visualizarmos outras funções que parecem ocupar os Educadores Especiais no Brasil, mas também de tornarmos explícitos que muitos casos de alunos não aprendentes que atendemos por demanda das escolas, podem estar sendo produzidos pelo despreparo dos professores e pela incapacidade de diálogo entre as diferenças.

Durante o tempo de existência da EI no bairro, ela vem sendo vista e narrada pela comunidade como um espaço de referência. Um espaço que promete outras perspectivas de vida para aqueles que estão e que permanecem nela. A comunidade está muito próxima da escola e luta para que ela seja ampliada pela Secretaria do Município.

Um dos grandes problemas levantados é que os alunos, após terminarem a Educação Básica, não têm outra instituição de ensino que seja próxima de suas casas para continuarem seus estudos. A saída do bairro é necessária para que continuem

estudando. Acontecimento que, conforme os professores, não é tranquilo devido à forma que os alunos do bairro são vistos nas redondezas. Parece que ser morador do bairro é um dos determinantes das condições de exclusão dos alunos em outros espaços, bem como determinante de suas condições de aprendizagem.

A escola é um espaço de referência no bairro. Nela são creditadas expectativas de mudança de vida e de sucesso. A expectativa de parte da população que se envolve com a escola está associada à própria imagem que estes fazem de quem está dentro dela e de quem trabalha na instituição. Os professores são narrados pelas pessoas da comunidade como missionários, que possuem condições diferenciadas de vida devido a não residirem no bairro e devido ao trabalho que exercem. Muitas são as estratégias dos professores da escola em tornarem-se próximos da comunidade, entre elas, passeios pelo bairro, festas abertas para a comunidade e visitas às famílias.

Inclusive, o passeio pela comunidade é feito com muitas das pessoas que querem conhecer um pouco melhor a instituição. Mostrar à pobreza, os casebres, a umidade, o lixo próximo da casa, a prostituição na esquina da escola, constitui não só o que é chamado de “conhecimento da realidade do aluno”, como também, os próprios alunos que são vistos como sendo alguns perigosos, outros muito agitados, outros com sérias dificuldades e comprometimentos para aprender, entre outras representações que poderiam ser citadas.

Passear pelo bairro, ouvir histórias sobre a violência e sobre a agitação demonstrada pelos alunos na hora do recreio, são estratégias de apresentação do outro àqueles que chegam e que sempre serão colocados como estranhos e, por isso, não autorizados a falarem sobre a comunidade. Ao falarem e ao apresentarem o outro estão inventando não só este outro, mas a si próprios como dedicados, corajosos, missionários, distintos e capazes de converter a todos.

Conhecer o outro é parte da pedagogia que precisa criar estratégias de captura dos sujeitos para poder ensinar e disciplinar. Silva (2002) faz uma provocação ao falar de conhecer e de diferença. Ele diz que o

conhecer só vê uma coisa: o mesmo. Extraídas e abstraídas todas as diferenças, o conhecimento converge inexoravelmente para o Uno e o conceito. O conceito: o triunfo do mesmo e do idêntico. Para o conhecimento, o diferente é, no fim das contas, igual. (SILVA, 2002, p.40).

A escola como uma instituição Moderna, foi criada para que a ordem e a recuperação dos indivíduos sejam dadas a partir de práticas orientadas e definidas como sendo adequadas para todos. Nessas práticas não se questiona a concepção de sujeito e de sociedade que se tem, mas as formas de chegada em tais modelos de referência (metodologias).

Após ler o Plano de Curso (PC) da EI e começar a circular na sala dos professores, nos corredores e em reuniões, foi possível ouvir descrições dos alunos muito semelhantes em todos os espaços. As descrições traziam a falta de esperança em um futuro melhor, a falta de interesse em aprender, a violência, a agressividade, o descontrole emocional e a agitação (hiperatividade) como sendo determinantes dos baixos resultados, muitas vezes, atingidos pela escola. No PC a comunidade onde a escola está situada, aparece sendo narrada da seguinte forma:

Estamos inseridos numa comunidade que apresenta os mesmos problemas ocorridos no Brasil e no mundo. Podemos citar desemprego, desestrutura familiar, carência financeira e afetiva, convívio direto com a violência, preconceito e marginalização. [...]

A escola é o espelho da sociedade, portanto estes problemas sociais vêm refletindo diretamente no trabalho pedagógico[...]

Trazemos para o espaço escolar nossas vidas e damos significados para as práticas que vivemos na escola a partir do lugar que estamos para poder escutar e pensar a experiência (LARROSA, 2004). O dar significado está intimamente relacionado com as condições e as posições que ocupamos nas tramas sociais. Toda e qualquer experiência vivida só pode ser pensada a partir das referências que temos. A produção discursiva das formas de ser é um processo dinâmico que se modifica nas formas de narrar e de olhar para o outro. Ao definir o outro, me defino.

Ainda no PC, é possível ler que apesar de tudo o que vivem de dificuldades, os professores plantam uma *sementinha*, *respeitando valores trazidos por cada um, que muitas vezes se diferem* daqueles vividos pelos professores. A marcação da diferença entre professores e alunos parece ser uma condição necessária para a definição de incluído e excluído e para que a recuperação dos alunos se dê de acordo com o que é previsto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Em um trabalho solicitado pelas gestoras, foi pedido que os professores simbolizassem como representam à escola. Na lista lê-se:

- [...] *Cegonha, onde o aluno é depositado na escola e o professor tem que virar-se como pode;*
- *família onde sentem as crianças como nossos filhos: as vezes desanimando, mas não desistindo;*
- *fortaleza onde os alunos se sentem protegidos, dentro dela pode ter muita coisa e quem está fora não sabe o que há lá dentro.*
- *referência de vida para os alunos e para a comunidade.*
- [...].

Nas representações dos professores é possível visualizar a aliança entre família e escola já imaginada desde Comenius no séc XVII. Sob outras bases políticas e de Estado, continuamos a divulgar tal aliança, alimentando a culpa da família pela ameaça que a escola sofre em não conseguir modificar/corriger os escolares. Os excertos acima permitem ler que não só a presença de um ideal de família está presente, mas que a promessa de preparação para a autonomia e a maioridade continua a balizar o olhar pedagógico, ou seja, a escola continua trabalhando com a promessa *de ser* no futuro. Tal caráter transcendental, fora anunciado por Kant nos idos do séc XIX e parece ainda estar ancorando o olhar da escola que reclama por disciplina, correção e pela necessidade de condições de trabalho que possam estar preparando os alunos para a maioridade.

Crise é uma das palavras fortemente pronunciadas na escola. Ela é conceituada como uma situação vivida no presente e que precisa ser modificada. Bauman (1998), ao falar de crise nos coloca a pensar que não se trata de uma condição passageira, mas de uma condição de vida do nosso tempo. Conforme Veiga-Neto (1995), não há como sairmos da crise, pois não se trata de encontrarmos o equilíbrio perdido. Nada foi perdido, pois nunca houve um estado de tranquilidade para onde a humanidade pudesse retornar. Pensar a crise é pensar outras formas de trabalho e de visões de sujeito, não mais centradas em uma identidade una e essencialista.

Na EII o quadro colocado acima para descrever a EI não é muito diferente. Os documentos da escola ao descreverem a comunidade e os alunos, marcam características gestadas na pobreza, na falta de esperanças, na criminalidade e na violência que toma conta do bairro e, principalmente, da Vila onde se localiza a escola. Narrativas de professores que contam as inúmeras balas perdidas e tiroteios presenciados sinalizam o perfil de alunos que possuem. Reclamações de agitação, de correria, de serem desinteressados e de não terem estímulos da família para permanecerem na escola, de falta de formação para trabalhar com os alunos *estranhos* e com deficiência, são recorrentes e servem, muitas vezes, para justificar as inúmeras reprovações e transferências de matrículas.

No PPP da EII, os professores ao serem questionados sobre quem são os alunos com os quais trabalham, os descrevem da seguinte forma:

Carentes, desestruturados, com falta de valores, verdadeiros sobreviventes. Sujeitos que queremos formar dentro de valores que não são os da família[...] Carentes em todos os aspectos (afetivo, financeiro...), agressivos, indisciplinados, revoltados com a situação precária. A maioria filhos de famílias desestruturadas, pessoas excluídas da sociedade, vivem em total precariedade [...].

O desestímulo que paira nas duas instituições fica evidente nos documentos e em muitos professores, principalmente quando estes se deparam com situações que exigem dos mesmos a busca por conhecimentos específicos para encaminhar o cotidiano. No PPP da EII os docentes se descrevem como pessoas sensíveis e sobrecarregadas. Afirmam que apesar das dificuldades são idealistas e se empenham em melhorar a dura realidade em que vivem. Interessante observar que mesmo se colocando como idealistas, no cotidiano parecem que sucumbiram as narrativas de não ter o que fazer para melhorar as condições de vida daqueles com quem trabalham.

Embora os documentos das duas escolas se assemelhem nas formas de definir as comunidades e os próprios alunos, algo se difere na EII. Nesta é possível escutar os professores comentando sobre os trabalhos que realizam e que possuem uma função disciplinadora e de resgate de auto-estima dos alunos. Outra diferença da EII está no ambiente cordial para o diálogo, ou seja, na abertura e na capacidade de se expor e falar de suas dificuldades. Os pesquisadores que estão trabalhando na escola são freqüentemente convidados para pensarem com a escola outras pedagogias e outras possibilidades de fazer a inclusão daqueles alunos que a escola não sabe trabalhar, estão aí os alunos com deficiência.

O prédio da EII está sendo construído, portanto os alunos estão vivendo em meio a obras e a redefinição de espaços que podem e que são chamados a ocupar. Pavilhões pequenos e com condições precárias de trabalho, marcam uma época da escola. As expectativas com a conclusão das obras abarcam desde o desenvolvimento de novos projetos para os alunos e a comunidade, até melhores condições arquitetônicas para a inclusão de alunos com deficiência física (espera-se que com adaptação dos banheiros com as rampas na entrada das salas, seja possível desenvolver a autonomia de tais alunos). Inclusive as dificuldades de locomoção e do desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência física presentes na escola, foram mencionadas como algo

negativo e que impossibilita os professores das turmas de darem atenção para todos na sala de aula.

Na fala de duas professoras que comentam a falta de estrutura da escola e o despreparo delas para trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiências, a exclusão fica marcada, bem como fica explícito a forma com que a inclusão está sendo encaminhada no Município. Elas dizem que a *inclusão deveria ser feita por professores que tem dom para isso*, pois elas jamais poderiam fazer este trabalho. Dizem também que inclusão não poderia ser feita jogando os alunos na sala sem dar preparação para os professores. Na fala de uma professora *inclusão não é deixar os alunos lá perdidos só para se misturarem com os outros*.

Ao serem questionados sobre a inclusão escolar, os professores da EI dizem que na escola poucos são os casos de pessoas com deficiência junto com normais. Afirmam que tinha uma aluna que dava muito trabalho, mas que por problemas de saúde esta não estava mais indo à escola. Interessante analisar que os alunos com deficiência parecem ser autorizados a não irem para a escola, enquanto os demais alunos são fortemente vigiados e chamados para o compromisso com a escola. Alunos com deficiência ainda são vistos como estando na escola regular para, *simplesmente se socializarem*. Socialização é uma das tarefas escolares, porém não é a única.

Uma inclusão excludente se desenha quando a cobrança do conhecimento escolar é feita só para alguns escolares. Embora em medidas e processos diferenciados, proporcionar as condições para que o conhecimento seja produzido por todos é uma das funções da escola, além do disciplinamento e do desenvolvimento de um princípio de vida em sociedade.

Muitas resistências aos princípios de disciplinamento, aprendizagem e de socialização são formadas no interior da escola, levando, muitas vezes, os alunos a terem sérios problemas de frequência escolar. No entanto, é interessante observar que muitos alunos que faltam às aulas, vão até a EI e ficam acompanhando as atividades pelo lado de fora do muro. Estar na escola e ao mesmo tempo demonstrar a resistência a suas práticas disciplinadoras e corretivas, não significa estar fora das normas estabelecidas por ela. Veiga-Neto (2001), ao utilizar ferramentas foucaultianas para pensar o processo de in/exclusão, diz que todos estão sob a norma, que o anormal, aqui lê-se indisciplinados, pessoas com deficiência, delinquentes, etc., está na norma. Nesta linha, proponho pensar que os alunos que olham do muro para dentro da escola, resistem à disciplina e às pedagogias de correção presentes na escola, mas já foram

capturados por elas. É a ação das pedagogias sobre os indivíduos que os trazem até os muros para espiar as atividades da escola e que os fazem se sentir do lado de fora. O estar do lado de dentro e o estar do lado de fora não se diferenciam por muros, mas pelo olhar que lançamos uns sobre os outros.

A repetência escolar

O objetivo desta parte do texto é mostrar como os ditos problemas escolares não existem por si mesmos. Eles necessitam de um conjunto de produções que aos poucos vão dando ordem, peso e visibilidade para acontecimentos antes não visíveis ou não existentes como problemas para nós. A produção do evento *repetência escolar* parece entrar neste esquema. Não chamava a nossa atenção, antes de falarmos exaustivamente sobre a inclusão escolar, os números da repetência em escolas de periferia. Assim como, talvez não chamasse - e talvez ainda não chame - a atenção de muitas pessoas, a reprovação na escola regular de crianças com algum tipo de deficiência que estavam incluídas junto aos ditos normais. A reprovação dos alunos com deficiência não se constituía, até bem pouco tempo atrás, em um problema, pois estes pareciam carregar consigo as razões para justificarem a reprovação.

A reprovação na escola, pós a exaltação das políticas de inclusão e dos inúmeros projetos de incentivo ao acompanhamento permanente dos alunos, principalmente daqueles que se percebe, ao longo do ano letivo, que apresentam dificuldades, tem sido motivo de geração de políticas educacionais que venham minimizar tal quadro. Inúmeros especialistas a serviço da escola são chamados para que determinem, baseados nos relatos dos professores que estão nas escolas, diagnósticos que possam estar sendo compatíveis com o que é observado na escola e com o possível quadro de reprovação escolar. Tais diagnósticos nomeiam os indivíduos transformando-os em hiperativos, síndrômicos, autistas, psicóticos, depressivos, agressivos, etc. Ao nomeá-los criam identidades e posições escolares que necessitam de indicadores que mostrem o rendimento, a socialização e o aproveitamento que “podem” ser vistos nos alunos. Conforme Hacking (2006, p.305), “os nomes têm efeitos. Pode-se estudá-los do ponto de vista filosófico, histórico, sociológico e científico.” Ao nomearmos criamos saberes e buscamos outros que nos possibilitam transformar um indivíduo em um caso de interesse para especialistas. Desta forma, arrisco afirmar que diagnósticos são

infinitamente mais importantes do que aquilo que as pessoas apresentam. Eles se tornam, a partir do aval dos *expertisses*, as próprias pessoas – suas identidades.

Reprovações sucessivas, abandonos da escola, transferência e retornos para as escolas, podem estar indicando que nestas existem, por exemplo, dificuldades de outras ordens, ou seja, dificuldades que podem não estar ancoradas nos alunos. Os números quando se repetem, permitem frisar o diagnóstico ou mostrar dificuldades. Permitem, também, notar mudanças, mesmo que pequenas nas formas de apresentação dos sujeitos. Depois do fortalecimento da concepção do acompanhamento sistemático dos alunos e das inúmeras tentativas de recuperação desses, travadas ao longo do ano letivo, permitiu que os professores ficassem atentos às pequenas mudanças de comportamentos dos alunos que poderiam estar alterando diagnósticos dados. Com o acompanhamento dos alunos é possível notar variações comportamentais e de rendimento escolar que devem ser interpretadas e colocadas sob um determinado diagnóstico. “Com um novo nome, uma nova classificação vem ao mundo. Com uma classificação nova, um novo nome vem a palavra. Nome e classificação de mãos dadas. Lentamente” (HACKING, 2006, p.306).

É importante frisar que nos processos de identificação e produção de diagnósticos processos culturais estão intimamente associados. Não conseguimos pensar e falar das coisas sem que elas sejam criadas pela palavra, sem que a palavra possa se inscrever sobre uma superfície. A palavra é um evento social que determina o olhar dos profissionais sobre aqueles com quem trabalham e atendem.

Pensemos sobre o quadro de reprovação da EI e da EII. Uma das marcas das escolas é o alto índice de reprovação escolar, quase 38% dos alunos matriculados de 1ª a 5ª série reprovam no final do ano. Muitas são as justificativas para tais reprovações, entre elas a ausência da família, a dificuldade de aprendizagem e o desestímulo para estudar, as deficiências que os alunos possuem, os transtornos psíquicos, entre outras menos recorrentes, marcam os repetentes. É interessante observar que além dos diagnósticos citados, os professores acrescentam que os alunos que reprovaram são agitados, agressivos e indisciplinados. Tais narrativas vão inventando tipos de alunos muito mais marcados por um ideal de comportamento não correspondido do que por um ideal de aprendizagem não atingido.

Dar nomes para os sujeitos permite que os transformemos em alvos de nossa correção. Uma vez diagnosticados ou diagnosticadas as causas para a reprovação, é possível planejarmos e colocarmos em ação um conjunto de práticas criadas para

recuperar aqueles à corrigir (FOUCAULT, 2001). Centrar no sujeito a aprendizagem, como se esse fosse o único responsável para que ela se efetive, dificulta aos professores o exercício do olhar-se a partir da suspeita de suas verdades.

Alimentando as verdades sobre o desenvolvimento e o aproveitamento dos alunos, estão os números que mostram uma materialidade justificada em questões sociais, econômicas, emocionais e cognitivas. Lopes (2004) ao escrever sobre a não aprendizagem escolar e as pedagogias inventadas para que todos sejam submetidos a um conjunto de técnicas de correção e de disciplina na escola, comenta que muitas são as razões que justificam o encaminhamento de alunos com o diagnóstico de hiperatividade, de deficiência, de desatenção, de dislalia, etc, a buscarem serviços de apoio pedagógico. Para a autora, não conseguir aprender em tempo igual ou semelhante que os colegas, não conseguir permanecer sentado por longos períodos de aula, não tirar a média mínima nas avaliações para poder ser aprovado, etc, são alguns dos exemplos de produções vividas nas escolas pelos alunos que buscam em serviços de apoio pedagógico, uma chance de não sair e nem mesmo reprovar na escola. (LOPES, 2004)

A necessidade de justificativas advém de um sistema de vigilância sob o qual todas as escolas estão submetidas. Diante das políticas de inclusão, a reprovação passa a ser observada pelos órgãos competentes, pois ela está na contramão daquilo que se espera atingir na escola – uma escola de qualidade e de sucesso para todos. Implicadas na idéia de escola de qualidade estão muitas variáveis que neste momento não será possível determinar, porém vale salientar uma delas, os incentivos dados às prefeituras e às escolas para a diminuição dos índices de evasão e de repetência escolares (HATTGE, 2007).

Uma das justificativas dadas pela EI e pela EII para um número alto de reprovação na 1ª série, é a não preparação de muitas crianças na Educação Infantil. Segundo as professoras afirmam, nem sempre as famílias procuram matricula na Educação Infantil. A EII afirma que devido à escola não ter Educação Infantil, as crianças entram sem base e sem disciplina. Outra justificativa dada pelas escolas para a reprovação na 1ª série é a da não aprendizagem da leitura e da escrita. Articuladas a essas temos uma relação de comentários avaliativos sobre os comportamentos observados nos alunos que estão determinando a não aprendizagem e a reprovação. Silveira (2005), ao analisar pareceres pedagógicos sobre alunos ditos com dificuldade de aprendizagem, comenta os altos índices de reprovação na 1ª série e aponta alguns mitos que alimentam tal acontecimento. São seis os mitos apontados pela autora

“criança que passa fome não aprende”; “criança pobre tem mais dificuldade na leitura e na escrita”; “quando a professora da 1ª série não faz seu trabalho direito reflete nos anos seguintes”; “aluno mal comportado tem mais dificuldade”; “1ª série é lugar de trabalho e não de brincar”; “criança inquieta e/ou lenta tem que cobrar para produzir”. Tais mitos podem ser vistos determinando a reprovação nas escolas onde a pesquisa foi realizada.

Para a reprovação nas demais séries de ensino, o que parece justificar mais fortemente é a falta de perspectiva dos alunos para *mudar de vida* através da escola. O sonho da escola como lugar de passagem que prepara para uma *outra vida*, permanece orientando o olhar dos professores que não param para rever conceitos e suas práticas. Descaso da família, desinteresse dos alunos, interesse pela vida na rua, não suportarem limites, envolvimento com violência, necessidade de trabalhar para ajudar a família, ter uma deficiência são razões recorrentes nas narrativas de professores sobre os alunos que reprovam na escola.

Há um silêncio nas narrativas dos professores no que se refere as suas verdades e as suas concepções de sujeito e de aluno. O não olhar-se para pensar sobre o que estamos produzindo acerca de nós e de nossos alunos, dificulta a compreensão de situações onde os alunos não são facilmente enquadráveis nos diagnósticos que temos para eles. Os não facilmente enquadráveis são alvo de movimentos acentuados de vigilância pedagógica. Os professores ficam atentos a estes para que no mínimo detalhe possam estar apontando e decifrando os que ainda eram estranhos. Estar atento para que sejam detectados, o mais cedo possível, problemas que possam interferir no desenvolvimento dos alunos, exige inúmeras técnicas de controle que são acionadas na medida em que os alunos parecem escapar do olhar vigilante e tradutor da escola. A permanência do estranho na escola atrapalha a rotina, desafia a produção de novas práticas e rompe com as classificações criadas para enquadrar os educáveis. Na figura do estranho está o perigo da ameaça do não controle do indivíduo (BAUMAN, 1999), por isso a importância de dizermos quem são nossos alunos. Ao identificarmos um por um e ao sabermos dos sintomas que apresentam, criamos lugares e posições de sujeitos, assim como criamos a in/exclusão destes em determinados espaços, convenções e padrões de normalidade. (LOPES & FABRIS, 2005).

Estratégias escolares para manterem todos na escola

Já trabalhei em ambientes mais pesados, mais violentos. É difícil trabalhar com eles sem oficinas. Eles querem dançar e não só falar ... (Fragmentos de fala - Professora da EI)

Deixa eu falar uma coisa legal para vocês. Tivemos a capacitação com o pessoal “A cor da cultura”. Precisamos pegar o aluno para ele mostrar fora da escola o que ele sabe fazer... (Fragmentos de fala - Professora da EI)

O NAP já veio duas vezes na escola. Eles estão atendendo dois alunos com necessidades especiais. Agora nós pedimos para a Secretaria para termos uma cuidadora na sala de aula para atender a aluna... (Fragmentos de fala - Professora da EII)

Se vocês puderem nos ajudar nós agradecemos. Todas as segundas têm reunião com os professores. Nós queríamos cursos... (Fragmentos de fala - Professora da EII)

Muitas são as estratégias criadas pelos professores para manterem todos os alunos dentro da escola, assim como muitas são as estratégias que criam para que todos aqueles que estão na escola tenham sucesso nela e possam mostrar isso através de apresentações e de aprovação no final do ano letivo. As falas retiradas do diário de campo e registradas acima permitem explicitar o envolvimento dos professores para corrigir e envolver os alunos na escola. Oficinas pedagógicas, trabalhos por projetos, serviços de apoio pedagógico e apresentações de teatro, dança entre outras atividades previamente preparadas, são apenas uma parte do que é feito para que o interesse na permanência na escola seja criado e mantido. Varela (1996), ao trabalhar historicamente a invenção de pedagogias que vemos operar nas escolas, destaca três delas a pedagogia disciplinar, a pedagogia corretiva e a pedagogia psicológica. Argumenta que tais pedagogias atuaram em uma espécie de profilaxia “da infância anormal e delinqüente”. Delinqüência e anormalidade misturavam-se nas teorizações de distintos pedagogos fundando uma forma de ser sujeito que exigia atenção redobrada e pedagogias que corrigissem desvios de desenvolvimento e educação.

Lopes e Fabris (2005), ao argumentarem sobre as pedagogias citadas por Varela, afirmam que poderiam ser acrescentadas duas outras pedagogias àquelas já mencionadas, a pedagogia da vigilância e a pedagogia do controle. As duas últimas, em evidência nos últimos cinco anos nas escolas, visam, assim como as pedagogias disciplinares e corretivas,, manter a ordem com mais eficiência usando tecnologias mais sofisticadas para tal tarefa.

Como estratégia de manter todos na escola, é possível assistir uma proliferação de demandas escolares para profissionais da psicologia, da psicopedagogia e neurologia. A cada dia mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e normalização dos escolares. Normalização parece ser a meta para que todos permaneçam na escola. No entanto, permanecer dentro dela, não garante o lugar do incluído.

Diante das inúmeras estratégias de normalização dos escolares seja pela situação econômica precária em que vivem, seja pelo envolvimento com a violência ou seja pela não aprendizagem escolar devido a aos indivíduos terem ou não uma deficiência, conclui-se que uma das questões mais difíceis de serem modificadas nas escolas são as verdades que os professores possuem sobre a escola, a realidade onde trabalham e os alunos. Os docentes ainda estão apegados a crença de que para manter os alunos na escola são necessárias adaptações metodológicas. Saliento que a inclusão de todos na escola não passa por frágeis mudanças metodológicas, não passa somente pela elevação da auto-estima dos alunos, não passa pela oferta de serviços de apoio pedagógico àqueles não aprendentes, com deficiência e indisciplinados, não passa pelo aumento de projetos dentro da escola, mas passa por uma virada radical nas formas de ver, entender e posicionar os alunos. Passa pela compreensão de que é necessário investir em mudanças pequenas, constantes e produzidas na prática da reflexão teórica sobre o que se vive. Enfim, a inclusão escolar, entendida como colocar para dentro de um mesmo espaço físico e sem ser probematizada, tende a aumentar ainda mais os números da exclusão.

Referências

- BAUMAN, Zigmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: os alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fones, 2001.
- HACKING, Ian. O autismo: o nome, o conhecimento, as instituições, os autistas – e suas interações. In: RUSSO, Marisa & CAPONI, Sandra. (org). *Estudos de filosofia e histórias das Ciências biomédicas*. São Paulo: Discurso, 2006. p.305 – 320.

HATTGE, Morgana Domênica. Escola Campeã: estratégias de governamento e auto-regulação. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. (Mestrado em Educação).

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta. RIOLFI, Cláudia. GARCIA, Maria de Fátima.(Org). *Escola Viva*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 115 – 132.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: *Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED*. Caxambu: 2005.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. In: *Pedagogia a revista do curso*. v 3, nº 6. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2004. p 7 – 20.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Mitos na 1ª série: o que dizem os pareceres pedagógicos sobre aprendizagem. *Monografia*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr Nietzsche , curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio. MACEDO, Elizabeth. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Lisboa/Portugal, 2002. p.35 – 52

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Escola básica na virada do século*, cultura, política, currículo. Porto Alegre: Ed da Universidade, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poética da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105 – 118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. São Paulo: Sulina, 1995. p. 8 – 42.