

A EXPERIÊNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR

The experience of school inclusion

Ester Rodrigues Leão¹

Resumo: Este trabalho se propõe a estudar a área de metodologias de ensino, em especial a experiência da inclusão escolar. Pretende relatar e discutir experiências de inclusão vivenciadas a partir do relato de alguns professores entrevistados. Busca responder, em primeiro lugar, se é possível fazer a inclusão e, se for possível, como fazê-la. Questiona o porquê de falarmos em experiência de inclusão, quais razões nos mobilizam, o que se pode fazer a partir das experiências que já existem e o porquê de entender a inclusão como um conjunto de práticas. Aponta o caminho de a inclusão não ser um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores e que ela requer ações em parceria, o compromisso de a escola assumir um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Palavras-chave: Experiência. Inclusão. Metodologias.

Abstract: This work intends to study the area of teaching methodologies, especially the experience of school inclusion. We intend to describe and discuss practices of inclusion experienced by some teachers who were interviewed. We seek to answer first whether inclusion is possible and, if so, how to achieve it. We inquire why we talk about inclusion experience, what reasons drive us, what can be done from the experiences that already occur and why is it necessary to understand inclusion as a set of practices. We point out that inclusion is neither a finished product nor a permanent state of students or teachers, inclusion requires actions in partnership and also the school's commitment to take part in a group project, articulating people involved in the pedagogical act, due to its political commitment.

Keywords: Experience. Inclusion. Methodologies.

Introdução

Este trabalho se propõe a refletir sobre a experiência com a inclusão, centrado na área de metodologias de ensino, referente aos anos iniciais do ensino fundamental. O assunto escolhido foi a discussão sobre a experiência da inclusão e como os professores a entendem atualmente. Devemos nos questionar como realmente incluir, sem excluir, sem apenas integrar, valorizando o/a aluno/a com todas as suas potencialidades, não mascarando uma falsa valorização, não apenas colocando-os no convívio social.

Esta discussão é fundamental no cotidiano da escola, pois muito se fala em incluir, mas o como fazer é um grande desafio, embora tenhamos diversas políticas públicas referentes a este tema para que possamos superar as dificuldades e realmente incluir com qualidade todas as crianças. Desde a Constituição Federal de 1988 até a LDBEN de 1996, passando por outros documentos legislativos, a inclusão é um fato e não pode mais ser negada.

Para isso, partimos do entendimento de inclusão como articulada com a exclusão, pois ambas são delimitadas e governadas pela norma, que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Não podemos pensar a inclusão sem pensar a exclusão, a delimitação de quem é o incluído pressupõe o excluído, que vai muito além das necessidades especiais. E, neste emaranhado de relações, está a escola, com professores sobrecarregados de tarefas, espaços físicos e currículos defasados. Vale aqui a pergunta: como fazer a inclusão? O que precisamos para dar conta de tanta complexidade?

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Rodovia BR 470 – Km 71. Nº 1.040. Bairro Benedito. Caixa Postal 191. CEP 89130-000 – Indaial /SC. Fone (47) 3281-9000. E-mail: ester.rodriguesleao@gmail.com.

Como ponto inicial de discussão, pode-se questionar o porquê de falarmos em experiência de inclusão, quais razões nos mobilizam, o que se pode fazer a partir das experiências que já existem e o porquê de entender a inclusão como um conjunto de práticas. Na verdade, entendemos que a inclusão não é um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores. Ela requer ações em parceria, que a escola assuma um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Tentando encontrar algumas respostas, este trabalho pretende relatar e discutir experiências de inclusão vivenciadas a partir do relato de alguns professores entrevistados. Busca responder, em primeiro lugar, se é possível fazer a inclusão e, se for possível, como fazê-la. O texto é desenvolvido da seguinte forma: na primeira parte, um referencial teórico sobre identidade e diferença; na segunda parte uma discussão sobre a inclusão; na terceira, uma experiência com o Projeto Docência Compartilhada; e na quarta parte a metodologia utilizada e as discussões resultantes da coleta de dados.

A diferença na escola

Ao tratar do tema da inclusão é importante que falemos da identidade e da diferença, pois são termos fundamentais para que pensemos na diversidade que temos em nossas escolas. O multiculturalismo, tratado inclusive como tema transversal, é entendido como um apelo à tolerância e respeito à diversidade e à diferença. No entanto, tal pensamento reduz a diferença e a identidade à naturalização, cristalização e essencialização.

A identidade e a diferença, entendidas a partir das teorias pós-críticas, sobretudo pós-estruturalista, devem ser desnaturalizadas, não universais, posições do sujeito, com significado no/e pela cultura. Assim, é fundamental que pensemos que na escola não há o diferente, que deve ser incluído, pois todos somos diferentes uns dos outros, pois cada um ocupa um lugar de sujeito, definido culturalmente.

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são 'elementos' da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76, grifos do original).

Neste sentido, não há uma essência que nos constitui enquanto sujeitos. Somos aquilo que os outros dizem e vamos nos constituindo de diversas formas, no contexto que estamos inseridos. Tanto a identidade quanto a diferença são relações sociais e, como tais, sujeitas a relações de poder. Elas não são definidas e sim estão constantemente sendo disputadas entre os diferentes grupos sociais.

E como se dá esta disputa? Como toda luta de poder, ela se dá assimetricamente, dando ganho de causa aos desejos de garantia ao acesso privilegiado aos bens sociais. A afirmação da identidade e da diferença implica sempre na demarcação de fronteiras, em dizer quem está dentro e quem está fora, quem é “nós” e quem é “eles”. Implica na classificação, processo fundamental na vida social, pois temos a necessidade de significar e ordenar o mundo em grupos.

No entanto, essa divisão é sempre feita a partir da ótica da identidade, hierarquizando os grupos, atribuindo-os importância diferente. E essa hierarquia acaba se constituindo de forma

binária, em dois polos: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, entre outros. Qual o critério utilizado? Por que essa categorização com valor diferenciado?

Na relação de poder que constitui a identidade e a diferença, uma norma é colocada socialmente. A normalização acaba sendo um dos processos mais sutis que o poder se manifesta, pois é muito fácil a naturalização destes conceitos. A identidade tida como normal é tão natural que é vista como única, suprema, inquestionável. O questionamento da identidade e da diferença como relação de poder é problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

Desta forma, o anormal, sob a ótica da norma, só existe porque há um normal. O que é deixado de fora depende do que existe dentro, o aceitável, do que não é aceito e assim sucessivamente. A identidade é constantemente assombrada pela diferença, mas sem cuja existência ela não faria sentido.

Diante dessa realidade, a escola é um campo de poder que também constitui sujeitos. Ela deve buscar construir projetos pedagógicos que possam romper com essa lógica de normalização de sujeitos, que tenha espaço para o questionamento de práticas excludentes. As verdades devem ser desnaturalizadas e os sujeitos devem ser vistos como sendo todos diferentes, todos respeitados, todos tendo espaço para suas individualidades. A escola deve ser vista como um espaço que permita experiências significativas para todos os sujeitos envolvidos.

A experiência da inclusão

“A experiência, como sendo única significativa e irrecuperável, pode ser usada como um princípio norteador de nosso trabalho como professores. Vivida como acontecimento ela é materializada não em um simples fazer, mas nas representações que construímos daqueles que estão no mesmo espaço escolar” (LOPES, 2005b, p. 2).

A partir do entendimento dos conceitos de identidade e diferença, pode-se pensar a inclusão na escola como um processo trabalhoso, pois exige um olhar atento a esse campo de poder que constitui sujeitos, às necessidades específicas das pessoas envolvidas, além de estar com o outro o mais próximo possível. Pressupõe acreditar na possibilidade, no acontecimento, na experiência, na imprevisibilidade. Há de se ter uma mudança de olhar sobre o outro, uma mudança política e uma mudança de atitude para com o outro.

Neste sentido, é fundamental o conceito de experiência, partilhando do que nos faz pensar Larrosa (2002, p. 21), ao nos convidar a pensar o ato pedagógico a partir aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Ao explorar também o conceito de sujeito da experiência como um território de passagem, nos aproxima da experiência como uma paixão, que tem sua força se expressando produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Saber que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, ou, em se tratando de processos educativos, no dia a dia da sala de aula. O saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto, ou seja, de uma inclusão que aconteça, de um ensino que tenha seus méritos na formação global de todos os alunos.

Segundo Lopes (2005b), a inclusão que muitas vezes é proclamada como uma luta social e celebração à igualdade não é suficiente para que os olhares de uns se modifiquem em relação aos olhares de outros. Não basta promover a inclusão se ela está sendo orientada por discursos que veem a diferença dos sujeitos na ordem da tolerância, da doença, da deficiência, da impossibilidade de vir a ser. A condição essencial para que a inclusão tenha, pelo menos provisoriamente, êxito, é olhar-se e suspeitar daquilo que pode estar naturalizado em nossa forma de ver as coisas e as pessoas.

No entanto, nem sempre essa é uma tarefa fácil, sobretudo nesta crise que a escola tem vivido na atualidade. Segundo Lopes (2008, p. 1):

Parte das demandas pedagógicas provém do descompasso existente entre tempo escolar e tempo dos sujeitos. Isso significa que a escola, entendida como instituição disciplinar, possui sua engrenagem sintonizada nas práticas e nas verdades da Modernidade e que os sujeitos, usuários da maquinaria escolar, estão cada vez mais sendo interpelados por outras formas de vida não previstas na Modernidade. A simultaneidade, a ação disciplinar sobre o corpo e os saberes que descrevem e situam os sujeitos, o poder sobre as mentes cada vez mais acentuado e coordenando o pensar, o aprender a aprender sendo mecanismo de individuação e competição estão subjetivando os indivíduos de forma que a vida em coletividade se configure em um estar junto. Estar junto parece ser um requisito necessário para que, na contemporaneidade, se possa olhar, conhecer e descrever o outro e se possam controlar as ações de todos e de cada um em particular.

Neste sentido, é imprescindível que se questione que conhecimentos a escola de hoje pretende ensinar. Esta escola que foi pensada e criada sobre princípios modernos e que atende sujeitos pós-modernos, que foi estruturada para formar indivíduos da mesma forma, mas que recebe alunos os mais diferentes possíveis, que segue normas e que não sabe como lidar com aqueles que não se enquadram nelas. Os conhecimentos que a escola pretende ensinar devem fazer sentido para aqueles que vão aprendê-los, ainda mais quando se fala em diferenças e inclusão. Sabemos, e a ciência está aí para nos provar, que os indivíduos não aprendem todos da mesma forma; então, por que insistimos em querer ensinar do mesmo jeito? Na escola que se quer inclusiva, a experiência de ensinar e a de aprender devem percorrer todos os caminhos imagináveis. Deve-se utilizar de diferentes linguagens, saberes, jeitos e gestos.

O megaprojeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros. A capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas – o que não significa dar conta de uma totalidade (LOPES, 2005a, p. 1).

Dessa forma, a autora nos faz pensar no que seja essa experiência de inclusão de forma significativa. É fundamental que se questione o tempo todo sobre nossa prática, que problematizemos as estruturas e que olhemos de outra forma a escola como um todo. E mesmo assim, não daremos conta da totalidade, pois a inclusão está na ordem da experiência e por esse motivo sempre teremos aqueles que estarão incluídos em determinado momento e excluídos em outro. Isto é o imprevisível, inerente ao movimento da escola, que nos dá a dúvida e nos deixa atentos ao que estará por vir.

Conforme nos coloca Larrosa (2002), esta é uma característica inerente à experiência. A possibilidade de que algo nos toque, ou nos aconteça, requer parar para pensar, olhar, escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, sentir, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, ter paciência, dar-se tempo e espaço. Assim, o sujeito da experiência é aquele que deixa acontecer, que está atento ao mesmo tempo paciente, que tem abertura e disponibilidade. Características fundamentais aos educadores contemporâneos que têm que lidar com tantos desafios.

Da turma de progressão à docência compartilhada²

Este capítulo tem por fim expor o Projeto Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada, desenvolvido por um grupo de professores, do qual me incluo. Baseado nos pressupostos teóricos das teorias pós-críticas, sobretudo aquelas de inspiração pós-estruturalista, permitiu questionar o caráter natural, essencial e universal das dificuldades de aprendizagem para entender a aprendizagem e o seu oposto, a não aprendizagem, como posições ocupadas pelos sujeitos e significadas no/pelo contexto cultural (FABRIS; LOPES, 2000; 2005). O estudo desses autores nos permitiu refletir sobre o currículo e o trabalho com a inclusão, de que maneiras temos dado significado às práticas já estabelecidas.

Desse modo, o projeto de docência compartilhada nasceu de insatisfações, tanto de práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas, quanto dos mecanismos de exclusão aos quais os alunos estão submetidos no contexto da escola dita inclusiva. Descontentamento com a repetência, a evasão e a não aprendizagem, bem como com a produção de sujeitos tidos como anormais, diferentes, excluídos.

Atento a essas e outras questões, este projeto foi desenvolvido, inspirado nos modelos de docência desenvolvidos na Alemanha e em algumas experiências que estão sendo construídas nas redes de ensino brasileiras³. Tal projeto teve como objetivo construir uma proposta pedagógica que promovesse a inclusão das diferenças na escola regular, rompendo com as narrativas de fracasso escolar, não aprendizagem e deficiência.

A turma era composta por 19 alunos: cinco egressos da Turma de Progressão AP1⁴, nove egressos da Turma A27⁵ e cinco eram novos na escola. Alguns alunos tinham histórias de múltiplas repetências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou possuíam alguma deficiência. Outros alunos não apresentavam dificuldades de aprendizagem e poderiam estar matriculados em qualquer turma de A30⁶. Para evitar que a turma fosse entendida como uma turma “de burros”, “de loucos”, “de repetentes”, foi importante reunir nesse grupo alunos com diferentes processos de aprendizagem.

Além disso, foram considerados os seguintes aspectos para o bom desenvolvimento do trabalho:

- Número de alunos: o número de alunos matriculados não ultrapassaria 20.
- Quadro de professores: presença de dois professores de cada área de conhecimento em sala de aula.
- Parceria com o Laboratório de Aprendizagem: presença da professora do Laboratório de Aprendizagem, atuando na sala no turno regular de aula com uma das professoras

² Este projeto foi desenvolvido em uma escola da cidade de Porto Alegre (RS). Para mais detalhes, ver os anais do trabalho apresentado sob a forma de pôster no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) (Dal’Igna e Leão (2008)).

³ Para maior detalhamento sobre essas experiências, ver os trabalhos de Hugo Beyer (2005), da EMEF Gilberto Jorge (Porto Alegre, RS).

⁴ “[...] organizar-se-ão, em cada ciclo, Turmas de Progressão, visando atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas pelos educandos que estiverem nesta condição. [...]” (SMED, 1996, p. 12).

⁵ Correspondendo a uma turma de 2º ano.

⁶ Correspondendo a uma turma de 3º ano.

referência. Essa foi uma ideia inspirada nos estudos de Hugo Beyer (2005) acerca dos modelos de docência desenvolvidos em Hamburgo, na Alemanha. Segundo o autor, para manter a qualidade pedagógica, o professor poderá compor uma parceria com um professor que fará um atendimento pedagógico especializado.

- Planejamento coletivo: conseguimos a garantia de uma hora semanal de planejamento e estudo para todo o grupo de professores, momento indispensável quando pensamos na complexidade de trocas que precisam acontecer para a proposta se efetivar. Para manter a turma atendida nesse horário contamos com a parceria da professora que desenvolvia o Projeto Vivadança.
- Parceria com a comunidade escolar: procuramos discutir o projeto com a comunidade escolar para evitar situações que fossem posicionando essa turma como uma turma diferente das demais, visando integrar os alunos nos diferentes espaços/setores da escola (biblioteca, recreio, pátio, refeitório, secretaria, coordenação de turno etc.).
- Estagiária de inclusão: esse aspecto não foi atendido porque a escola não dispunha de estagiária de inclusão, situação que só foi resolvida no final de 2007.
- Assessoria especializada: esse aspecto foi atendido de forma parcial.
- Produção e socialização do conhecimento: visando compartilhar os conhecimentos construídos no trabalho de docência compartilhada, procuramos desencadear uma discussão do projeto com os professores da escola e em diferentes espaços de formação.
- Formação continuada: o grupo de docentes envolvidos no projeto tem procurado qualificar-se de forma continuada, seja participando de eventos de extensão oferecidos pela Smed e/ou por outras instituições, seja cursando especializações, mestrados e doutorados.

De uma forma geral, a docência compartilhada pressupõe a atuação de dois docentes na mesma turma. O exercício da prática docente pode ser compartilhado e desenvolvido de formas distintas, considerando-se os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos e da escola.

O trabalho com o projeto de docência compartilhada nos ensinou muito. Considerando as aprendizagens, formulamos alguns princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, argumentamos que o trabalho com a docência compartilhada exige:

- Estudo das questões relacionadas à inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola.
- Atenção aos alunos e a suas diferenças.
- Disposição para trabalhar apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado.
- Adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica.
- Disposição para ensinar de outros modos – questionar as concepções de ensino e aprendizagem.
- Humildade intelectual – aprender com o aluno e com o colega de trabalho.
- Questionamento dos instrumentos e critérios de avaliação.
- Elaboração de atividades diferenciadas que rompam com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas.
- Realização de atendimento individual durante as aulas.
- Organização e planejamento coletivo das aulas.

Considerando o ano de 2007, pode-se argumentar que o projeto possibilitou: a) educar assumindo o compromisso de garantir condições qualificadas de aprendizagem para os alunos com

deficiência e/ou que ocupam posições de não aprendizagem; b) questionar e discordar das formas como são narrados os alunos: desviantes, incapazes, deficitários, repetentes; c) discutir e problematizar, de modo mais amplo, a inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola.

Trajetória da pesquisa

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, de caráter acadêmico, no qual foram realizadas observações de diferentes alunos tidos como alunos de inclusão e as práticas de sala de aula realizadas com os mesmos. Além disso, foram realizadas entrevistas com diferentes professoras para que seus discursos fossem analisados à luz das observações.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa possui algumas características, como tendo a fonte direta de dados no ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados são descritivos na maioria das vezes e o processo tem muito mais importância que o produto. Além disso, o significado dado às coisas é o principal foco do pesquisador e a análise dos dados coletados tende a seguir um processo indutivo.

Como instrumentos de pesquisa utiliza-se a observação – podendo ser participante ou não –, histórias de vida, depoimentos pessoais, entrevistas não estruturadas ou semiestruturadas – individuais ou coletivas –, análises de discursos, análises documentais, isolados ou nas mais diversas combinações. No entanto, neste estudo os instrumentos utilizados foram a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987, p. 153): “Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.”.

Assim, as modalidades de observação podem variar de acordo com os objetivos, estratégias e situações de contexto onde se pretende colher as informações. Neste estudo, a observação se deu de modo não participante, onde foram observadas a dinâmica da inclusão de alguns alunos na Escola e como ocorreu as adaptações necessárias para tal. A partir daí, deu-se início às entrevistas, pois foi o tempo necessário para que o contexto escolar fosse observado significativamente para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com três professoras de anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham na mesma Escola, mas que têm experiências diferentes no que se refere tanto ao tempo de magistério, quanto à idade cronológica.

Definição do campo problemático

A partir de diversas experiências com a inclusão e a observação de como realmente acontece na Escola, além de uma revisão bibliográfica, a questão colocada como problema a ser estudado é como tem se dado as experiências de inclusão na Escola, não deixando de considerar que as relações sociais e o contexto nas quais se apresentam são a base para o entendimento do problema.

Análise da informação

A partir das entrevistas realizadas, algumas categorias puderam ser construídas, permeadas pelas histórias de vida de alunos e professores, além do próprio contexto da escola em estudos particularmente. A ordem não configura em importância desta em relação àquela, pois todas foram colocadas no mesmo grau de complexidade, apenas estão organizadas para podermos orientar o pensamento de forma mais estruturada.

A estrutura

A inclusão pressupõe “desarrumar a casa” (LOPES, 2005a). E o que significa isso? Para nossas entrevistadas, a escola não está preparada para a inclusão, porque quando temos um aluno de inclusão pouco ou nada se muda na escola e quem tem que se adaptar acaba sendo o aluno ou a professora que tem aquele aluno na sala.

Inclusão, portanto, não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento. Talvez seja importante concluir este ensaio provocando as escolas a pensar: que projetos estão sendo realizados para que a 'inclusão' aconteça? Tais projetos preveem as diferenças entre os sujeitos e as especificidades de sua cultura e aprendizagem? Que princípios pedagógicos estão sendo criados para balizar uma escola inclusiva que deve estar em permanente (des) construção? (LOPES, 2005a, p. 3).

Assim, o que cabe também a estas professoras? Qual a responsabilidade desta inclusão? Deve ser da escola, mas quem é a escola? Em relação a isso, uma das entrevistadas coloca: “A inclusão acaba sendo o que a professora faz e mais alguns da equipe diretiva. Quando outro professor passa pelo nosso aluno ela faz de conta que não é com ela, mas o que todos têm que se dar conta é que o aluno é da escola e não do fulano ou do beltrano. Enquanto tiver esse tipo de postura, nada vai melhorar” (Entrevistada A).

Dentro desta perspectiva, a adaptação da estrutura da escola para a inclusão é sim uma responsabilidade de todos os agentes educativos. No entanto, ela não acontece isolada e desarticulada do todo pedagógico, deve passar pelo projeto pedagógico da escola e constantemente estar sendo reconstruído.

As experiências de inclusão das entrevistadas mostram que ela é muito difícil de acontecer na escola quando esta não incorpora um projeto de inclusão, que tenha toda a comunidade educativa engajada, que dê conta desta estrutura que deve ser mobilizada em prol deste objetivo.

O diagnóstico

Nossa sociedade vive uma medicalização exacerbada. Nunca se viu tantas pessoas atrás de diagnósticos, tratamentos, remédios e tudo o mais que a indústria médica tem proporcionado. A Ciência nunca foi tão evoluída e as pessoas tão bem enquadradas em laudos. Quando se trata de alunos, o diagnóstico aparece para justificar comportamentos, para que possamos encaminhá-los e oferecer o melhor tratamento para eles. No entanto, qual o parâmetro usado? Não é o do aluno normal, aquele que está pronto para aprender, que quer aprender, que aprende?

O diagnóstico foi trazido pelas entrevistadas como sendo fundamental para o trabalho com a inclusão, pois segundo uma das entrevistadas: “Como é que vamos saber o que fazer com alunos se não sabemos o que eles têm? Posso estar oferecendo arroz e o que ele precisa é de feijão. O que devíamos ter era médico, enfermeira e principalmente psicóloga na escola. Não temos como ensinar assim” (Entrevistada B).

Diante de uma demanda tão variada, podemos visualizar as muitas dificuldades enfrentadas pela escola em trabalhar para normalizar os sujeitos não enquadrados em categorias predefinidas como sendo normais para o desenvolvimento. As escolas vivenciam a crise/tensão da diferença e a crise/tensão tempo escolar *versus* tempo de

aprendizagem, de forma a produzir a diferença como algo indesejado e o tempo da aprendizagem como tempo escolar de aprendizagem. Na tentativa de unificação e enquadramento, aqueles mais resistentes são vistos como problemas que necessitam de atendimento especializado para que sejam normalizados. Nessa lógica, a diferença é narrada como sinônimo de deficiência, de indisciplina que pode ser tratada por pedagogias disciplinares e corretivas (LOPES, 2008, p. 4).

Assim, quando as professoras afirmam que não dá para ensinar, que não há o tratamento médico necessário, questionamos se o que falta para a inclusão acontecer é esta falta de diagnóstico ou se vai além. Que sujeitos estamos produzindo em nossas escolas que precisamos tanto de profissionais da saúde? Qual é nosso papel nessa produção de sujeitos anormais?

O que foi observado neste estudo é que as experiências de inclusão vivenciadas neste ambiente educativo refletem esta lógica do sistema vigente de medicalização e diagnóstico, que precisa ter um laudo e se enquadrar em um padrão preestabelecido. E que os excluídos deste sistema acabam ficando sem tempo e espaço apropriados para aprender.

A formação

A escola é um espaço social institucionalizado que abriga diversos agentes. São profissionais oriundos de espaços e tempos diversos e que têm que dar conta também de alunos diversos. No entanto, estamos preparados para isso?

“Já tive uns três alunos de inclusão que foram *punk*. Um era autista, muito difícil de lidar. Surtava, não ficava na sala, não tinha como dar conta nem dele e muito menos da aprendizagem... os outros eram mais tranquilos, não tinham problemas de comportamento e mesmo assim não consegui fazer muita coisa... se eu fosse ajudar eles eu ia deixar de lado os outros vinte e cinco! É justo isso?” (Entrevistada A).

“Fui em algumas palestras que me ajudaram um pouco a lidar com os alunos difíceis... porque falamos da inclusão da deficiência, mas e os outros? Temos muitos alunos de inclusão... e só aprendemos a lidar, lidando... claro que peço socorro, vou atrás, mas dá muito mais trabalho. Mais fácil é fazer de conta que eles estão ali e depois dizer que eles não aprenderam porque não conseguiram” (Entrevistada C).

A formação de professores hoje já contempla, em muitas universidades, a discussão da inclusão. No entanto, ser professor vai além dos muros das instituições. Como dizia Paulo Freire, a formação docente deve andar ao lado de uma reflexão sobre a prática educativa, e isso, para ele, é uma atitude ética inerente à profissão de professor.

[...] Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. [...] (FREIRE, 1996, p. 21).

Desse modo, a formação continuada de professores, além de ser uma responsabilidade das instituições (universidades, escolas e governos) é um compromisso de cada educador. Nós formamos educadores na medida que nos questionamos sobre as possibilidades e experiências diárias e assumimos que tanto ensinamos quanto aprendemos com nossos alunos, inclusive os de inclusão. Muito pelo contrário, a diferença que os alunos de inclusão nos apresentam são riquezas de formação inigualáveis.

Considerações finais

Ao percorrer esta inquietante discussão sobre a inclusão, o que fica? Temos que assumir o compromisso político de que a diferença está aí em nossa sociedade e que nossas concepções educacionais de ontem já não dão mais conta do hoje. Acima de tudo, acreditar nas possibilidades dessas diferenças, pois a construção de conhecimento depende da riqueza das experiências oferecidas e não comporta mais a naturalização de conceitos como capaz e incapaz ou normal e anormal.

As experiências de inclusão descritas ao longo deste trabalho podem nos desassossegam um pouco do terreno confortável de mestres do ensinar para nos levar ao questionamento, às possibilidades e às inquietações, que nos levam na busca de conhecimento e nos fazem suspeitar do que é tido como normal.

Para tanto, Fabris e Lopes (2000) afirmam que cada um tem o que ensinar, aprender e negociar dentro de sua singularidade. E, além disso, que cada um é produzido dentro de uma rede de sentidos tecida no cotidiano escolar. Assim, quão grande é nossa responsabilidade ao aceitar o desafio da escola inclusiva.

A partir de uma experiência descrita neste estudo – da docência compartilhada – podemos percorrer inúmeras possibilidades para lidar com a questão da inclusão no sentido mais amplo – a da não aprendizagem, da repetência, da evasão –, pois ela pressupõe alternativas para pensarmos a experiência da inclusão. Quer dizer, sabemos o quanto é difícil na realidade da escola a garantia de adaptações e uma turma, mas não podemos deixar de enfrentar as dificuldades e usar de outros recursos para sanar as faltas. Isso requer dedicação, estudo, estratégias de ensino, buscar parcerias, enfim, “desarrumar a casa” (LOPES, 2005a).

A inclusão não é um projeto em si mesmo e sim um conjunto de práticas que devem se articular permanentemente e colocadas em discussão. Será que as escolas têm se preocupado em viabilizar a inclusão? Baseadas em que princípios? Respeitam as diferenças e sua construção dentro da própria escola ou somente a reproduzem?

As outras experiências observadas e analisadas neste trabalho à luz de categorias, colhidas nas entrevistas, nos fazem repensar as experiências de inclusão e que caminhos temos percorrido na segregação dos ditos diferentes. Por que a falta de um laudo impede o trabalho com determinados alunos? Por que a falta de uma estrutura melhor de escola é também entendida como um empecilho para uma prática inclusiva comprometida?

Como um possível caminho, deve-se analisar os conceitos trabalhados da identidade e da diferença. O encontro com o outro é sempre um problema, pois nos faz repensar nossa identidade. Na escola este encontro é inevitável e deve ser trabalhado constantemente, pois este outro não é somente o que não aprende, mas também é o outro gênero, cor, sexualidade, raça, corpo... como trabalhar isto através da tolerância? Ou da abordagem terapêutica? Ou, ainda, da medicalização?

A tolerância, em determinado momento, irá cultivar o binarismo, pois teremos os tolerados e os tolerantes. Do mesmo modo, reduzir a diferença a problemas psicológicos, com uma abordagem terapêutica não é o melhor caminho. Acreditamos que a inspiração pós-estruturalista, que discute os modos como a identidade e a diferença são produzidas, pode ser o fio condutor para as experiências de inclusão. E, para tanto, outras experiências devem ser estudadas, pensadas e descritas. A inclusão não é um produto final ou um estado permanente de alunos e/ou professores e ela requer ações em parceria, o compromisso da escola em assumir um projeto coletivo, articulando pessoas envolvidas no ato pedagógico, pelo seu compromisso político.

Referências

BEYER, Hugo. **Inclusão e avaliação na escola de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; LEÃO, Ester Rodrigues. Docência compartilhada: uma possibilidade para pensar a inclusão na escola. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**. Porto Alegre, 2008.

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura C. Crianças em posições de não aprendizagem. **II Congresso Internacional de Educação**. Unisinos. São Leopoldo, 2000.

_____. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**. Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. **Jornal NH – Suplemento NH na Escola**. Novo Hamburgo (RS), nov. 2005a.

_____. Inclusão como experiência. **Caderno do professor dos grupos de estudo**. Ministério da Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS, 2005b.

_____. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cínara Franco. FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Roraima: UFRR, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal**. n. 9. Porto Alegre: SMED, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Artigo recebido em 30/05/17. Aceito em 10/07/17.