

In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”?¹

Experiences of in-/exclusion in the school curriculum: What will we do with them?

Eli Henn Fabris
efabris@unisinos.br

Resumo: Este artigo tem como foco analítico narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Leopoldo (RS), mostrando como o grupo de docentes se posicionava frente às experiências de in/exclusão escolar. Para esse exercício usaram-se como ferramentas analíticas os conceitos de inclusão e diferença a partir de autores da perspectiva pós-estruturalista. Na análise do material selecionado – questionários respondidos pelos professores – foi possível a leitura de alguns significados atribuídos às experiências de in/exclusão vividas pela escola, como: a queixa recorrente da falta de preparação dos professores para atuar com práticas consideradas de inclusão, o deslocamento das funções dos especialistas, a dificuldade de identificar as situações de inclusão. Foi possível mostrar como os conceitos de inclusão e de diferença que circulam na escola tomam diferentes e complexos contornos, produzindo tanto a inclusão quanto a exclusão e o apagamento das diferenças. Na parte final do texto foi possível explicitar diferentes situações consideradas de inclusão por essa escola, analisando a pergunta que sempre nos têm assombrado frente aos considerados indesejados (os “incluídos”): que fazemos com eles?

Palavras-chave: In/exclusão, diferença, currículo escolar.

Abstract: The article analyzes narratives of teachers of the initial classes of elementary education, showing how this group sees experiences of in-/exclusion in school. For this purpose I use concepts of inclusion and difference in tune with post-structuralist authors. When analysing the selected material — questionnaires answered by teachers —, I identify some meanings ascribed to experiences of in-/exclusion in this school, such as the recurrent complaint that teachers had not been properly prepared for inclusion, that experts were displaced from their roles and that it was difficult to identify situations of inclusion. I show how the concepts of inclusion and difference in the school take on different and complex contours, producing both inclusion and exclusion and the obliteration of differences. In the final part I discuss different situations considered as situations of inclusion in this school, analyzing the answer that keeps astonishing us when we speak of those we regard as undesirable: What will we do with them?

Key words: in-/exclusion, difference, school curriculum.

¹ Esse artigo é uma versão atualizada do texto apresentado na 31ª. Reunião anual da ANPED, 2008, no GT 13: (Educação Fundamental). A pesquisa em andamento dispõe de financiamento do CNPQ através do Edital Universal 2008/2.

Nunca fui a favor, não chamo isso de inclusão, e sim “enfiação”, alunos jogados, sem ter professores capacitados para ajudá-los a se desenvolver em suas necessidades – além do mais, nem todos os professores se identificam, não têm “vocaçãõ” para trabalhar com alunos “especiais” (Professora da escola).

Início este texto com a epígrafe acima, retirada do material de pesquisa², chamando atenção para uma narrativa naturalizada nas escolas públicas do município onde desenvolvi a investigação que subsidia essas análises. Trata-se de um entendimento que circula com grande intensidade nas escolas onde analisei a situação de inclusão no currículo escolar do ensino fundamental. É uma narrativa que nos desafia a continuar pensando e nos coloca frente à complexidade dos processos sociais, nos tira do terreno seguro do “isto” ou “aquilo”, nos joga no perigoso jogo da vida, naquele sentido sobre o qual o filósofo já nos alertava: “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim” (Foucault, 1995, p. 256).

A partir de um recorte da pesquisa, elaborei questões para as professoras³ de uma das escolas consideradas neste estudo sobre a posição pedagógica daquelas que atuam com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Duas questões eram mais específicas, voltadas para o processo que hoje se tornou central nas discussões escolares e não-escolares, ou seja, a inclusão escolar. Neste exercício analítico, o foco serão as narrativas das professoras dessa escola, que mostram como elas vivem e se posicionam frente aos processos de in/exclusão escolar.

Para esse exercício, uso como ferramentas analíticas os conceitos de inclusão e diferença. Tento mostrar como essa escola assume a inclusão por meio de um significado ampliado

em que tudo e todos devem pertencer ao processo, o que pode ocasionar o efeito de perda de força política desse conceito e o conseqüente imobilismo curricular. Analisar os meandros curriculares dessa escola ajuda-nos a pensar e problematizar os significados da inclusão no currículo escolar. Entendo como objetivo da escolarização o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas a socialização dos alunos, o que me possibilita defender a posição de “hiperativismo pessimista” ao responder a questão inicial: “O que fazemos com eles (os alunos “incluídos”) no currículo escolar?”.

A falta de preparação e o imobilismo curricular

Uma das maiores queixas das professoras dessa escola, que, de certa forma, também tem sido recorrente em outros espaços, é a falta de preparação para trabalhar com alunos com necessidades especiais, os alunos com deficiências, os alunos multirrepetentes, os alunos considerados de “inclusão”. Alguns dos depoimentos mostram como as professoras gostariam de ser preparadas para viver o processo de inclusão nas escolas:

Acho que a grande maioria dos professores não está capacitada e preparada para alunos de inclusão. A Secretaria de Educação deveria oferecer cursos para que os educadores tivessem condições de trabalhar com esses casos (Professora da escola).

As professoras dessa escola assumem uma posição que se tornou

comum na tradição pedagógica brasileira, ou seja, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos que vamos encontrar no cotidiano escolar. A formação inicial pode dar conta dessa preparação? Como se produziu essa crença? Existe alguma profissão que atua com pessoas e consegue tal preparação?

Não acredito em tal concepção. Nenhum curso de formação consegue assegurar essa preparação total e definitiva. Pensemos no caso de um médico, de um enfermeiro, de um arquiteto quando assumem suas atividades profissionais. Eles sempre vão precisar de pesquisa, estudo contínuo dos casos que encontram em seu dia a dia profissional. Nenhum desses profissionais precisa assumir uma posição de “sapiência universal”. Parece que a eles é permitido, culturalmente, que explicitem a necessidade de buscar mais informações e conhecimentos sem com isso perder o status de profissionais competentes. O que acontece com o magistério? Ao professor, não é permitido que assuma a posição de “não saber”, mesmo em uma posição temporária, que poderia ser tomada como pesquisa e estudo. Ele é um profissional que assume a posição de “sapiência universal” como inerente ao ser professor.

Talvez possamos atribuir essa posição ao significado cultural que posiciona o docente como “alguém que sabe” porque “ensina” e que, por isso, precisa e deve apresentar um perfil que não deixa dúvidas do seu saber.

² Atuei como professora colaboradora na pesquisa “Cultura, diferença e educação: a inclusão no currículo das escolas públicas do município de São Leopoldo” (2006/2008), coordenada pela Prof. Dra. Maura Corcini Lopes.

³ Usarei a referência no feminino porque o grupo analisado é formado apenas por professoras.

Acredito que uma decorrência desse entendimento é o professor assumir práticas pedagógicas definidas por uma concepção curricular que supõe a priori o conteúdo a ser ensinado. Nessa concepção, o pressuposto é que o professor saiba o que e como ensinar, desde a formação inicial, de uma forma definitiva e acabada.

É importante salientar que a educação continuada, solicitada pelas professoras dessa escola, é uma necessidade, mas parece que nem sempre os docentes aceitam ou possuem condições para assumir essa posição de estudo e pesquisa constante como parte de sua profissão, dentro do espaço escolar e fora dele. A formação continuada também não resolverá de forma definitiva as questões de formação de qualquer profissional. Precisamos entender a formação profissional como uma ação sistemática e constante, mas que, além dela, é preciso o planejamento das aulas e, com essa atualização dos conhecimentos, o estudo das características de aprendizagens de nossos alunos. A pesquisa e o estudo permanente são necessários para entendermos o sujeito da educação que temos em nossas salas de aula. Como estar preparado desde a formação inicial para assumir o trabalho pedagógico com alunos com deficiências?

Isso é muito delicado, pois nós, professores, não recebemos orientação nem preparação para trabalharmos com alunos com deficiência visual e/ou auditiva e com síndrome de Down. É muito difícil (Professora da Escola).

É certo que o curso de formação não pode deixar de trabalhar os conteúdos básicos sobre a educação especial quando deseja que pessoas com deficiências estejam no espaço que antes era exclusivo de alunos que, teoricamente, não apresentavam deficiências. Não há como o profissional que vai atuar em turmas

com sujeitos que apresentam síndromes e outras especificidades da educação especial não ter estudado as peculiaridades pedagógicas do ensino e aprendizagem de tais sujeitos na sua formação. As materialidades são concretas e precisamos estudá-las. Algumas síndromes e/ou deficiências precisam, além de uma estrutura física adequada da escola, profissionais qualificados e materiais e instrumentos específicos. Quando a professora da epígrafe fala em “enfiação” para substituir o conceito de inclusão, ela está mostrando como esse processo tem acontecido em muitas escolas de forma excludente, isto é, apenas garantindo o mesmo espaço físico. Trata-se de uma inclusão excludente, aquela que apenas contempla o mesmo espaço físico e que inclui para, no momento posterior, excluir (Veiga-Neto, 2001).

Na minha visão, atualmente, nossa escola não possui condições de receber alunos inclusivos, não possui estrutura física (pois se encontra em construção), nem profissionais qualificados para esse tipo de atendimento, que deve ser encarado com muita seriedade e responsabilidade (Professora da escola).

A estrutura física das escolas é apresentada como um problema que impede a inclusão e que as escolas precisam resolver para que assumam esse desafio. A acessibilidade física é uma dimensão da inclusão que não se pode negligenciar. Esse é um problema que deve ser assumido conforme os desafios vão se apresentando. Não se pode esperar por uma totalidade de condições favoráveis e depender dessa idealização para que assumamos o desafio da inclusão em nossas escolas. Nossas cidades não são acessíveis para a maioria das pessoas que se distanciam do padrão de normalidade, e nossas escolas expressam também essa situação.

Se, por um lado, podemos entender que o professor se sinta despreparado para trabalhar com a inclusão, por outro, vemos que esse professor, quando atuando com um aluno dito “normal”, também não sabe justificar muitas das não-aprendizagens desse aluno. Inclusive, a grande preocupação da escola pesquisada não tem sido com os alunos com deficiências, mas com aquele grupo descrito como tendo “dificuldades de aprendizagem”, o qual a escola não sabe como ensinar, nem como deslocar dessa posição.

Parece-me que é preciso discutir o que significa a falta de preparação quando ela é apresentada como justificativa para não incluir e quando produz o imobilismo pedagógico. Os cursos de formação precisam ficar atentos para essa demanda, pois isso vai ajudar a entender melhor os processos pedagógicos desenvolvidos com os escolares. Caso as práticas de aprendizagem fiquem inviabilizadas, poderemos discutir se o lugar da criança é nesta sala ou, até mesmo, nesta escola. Quando dispensamos a pesquisa e o conhecimento e nos filiamos realisticamente às representações do que seja mesmo uma síndrome, uma doença ou uma deficiência, isto é, quando o diagnóstico é o que define nossa relação com o sujeito, passamos ver apenas as marcas desse parecer orientando nossa proposta pedagógica. Essas representações não conseguirão traduzir toda a complexidade do sujeito e das experiências. Uma deficiência é representada por um padrão que generaliza e homogeneiza, não há espaço para as diferenças dos sujeitos. Pensamos nos “surdos”, nos “cegos”, nos “síndrômicos” como se todos demandassem as mesmas necessidades e singularidades para as aprendizagens. Como podemos entender esse processo?

Podemos pensar que vivemos em uma sociedade de risco⁴ que pressupõe uma preparação para o que está para acontecer⁵. Essa previsibilidade é necessária para que possamos colocar em ação os mecanismos de seguridade e prevenirmos o risco social. Esse sentimento de “falta de preparo” também é gestado na ordem social em que estamos imersos e que nos lança nessa contínua e desesperada busca da última versão dos fatos. Como esse processo, quase sempre, é impossível, produz-se a sensação de que estamos sempre atrasados, não acompanhando os processos, não estando preparados(as). Com isso, anunciamos dois sentidos em que a inclusão é utilizada: inclusão como um ponto de chegada, como um lugar que definimos a priori, e como uma totalidade, em que o objetivo é a inclusão definitiva e total. A esse entendimento, contraponho um conceito de inclusão como in/exclusão e como um processo aberto e incompleto. Assumir essa perspectiva significa vivê-la como um desafio constante e sistemático, um colocar-se sempre em marcha.

Por isso, mais do que denúncias e queixas sobre a não preparação, parece que seria mais produtivo reivindicar espaços de discussão, pesquisa e análise conjunta das experiências e do currículo escolar. Ficar na denúncia do não preparo pode nos levar a negar as diferenças e a trabalhar na direção de uma assepsia, limpeza e imobilismo curricular. Quem está comprometido com um conceito de inclusão que não advoga o apagamento das diferenças precisa ficar mais atento para as denúncias rápidas e padronizadoras que podem contribuir para que sejamos lidos como contrários à inclusão. Ser contrária a um tipo

de inclusão-excludente não significa ser contra os processos pedagógicos mais integradores e eficientes para as aprendizagens escolares. Por outro lado, sabemos que tal processo sempre será incompleto, porque a inclusão traz em sua constituição o gérmen de seu oposto: a exclusão.

Uma “escola para todos” não está circunscrita apenas ao sonho comeniano; ela realiza-se na contemporaneidade, com outros registros e entendimentos do que seja uma escola para todos.

Considero que a justificativa de falta de preparação faz parte do jogo da in/exclusão e que, quando assumida na sua totalidade negativa, contribui para imobilizar o currículo escolar. Essa é uma alternativa que pode ser tomada frente ao incômodo que enfrentamos ao nos depararmos com conceitos como normal e anormalidade. Busco auxílio em Veiga-Neto (2001), que expõe algumas alternativas para entender essa forma de nos posicionarmos frente a esse incômodo. Ele apresenta quatro alternativas: a negação abstrata dos anormais, a proteção linguística, a naturalização da relação normais-anormais e uma quarta e não tão comum: a hipercrítica. Parece-me que essa justificativa de dizer-se não preparado pode ser localizada na primeira alternativa, como uma negação dos anormais no plano epistemológico; nesse caso,

tomamos a diferença como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição, mas recoloca, a todo momento, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigüe no refúgio eterno de uma prometida maioria (Veiga-Neto, 2001, p. 108).

Essa justificativa coloca-nos como “desculpados(as)” pela não aceitação do “outro”, defendendo um currículo que seja limpo, tranquilo, seguro e imóvel.

Como podemos enfrentar essa situação? Acredito que, ao assumirmos esse movimento de in/exclusão, ele vai nos possibilitar entender por que a perspectiva das “soluções” definitivas sai do nosso horizonte de trabalho e começamos a viver no terreno movediço, inquieto, inseguro das constantes problematizações (Foucault, 1995). Então, já não vamos poder usar a justificativa da “não preparação”, embora politicamente continuemos a buscar por nossa formação continuada de forma rigorosa e eficiente.

Especialistas: outras funções?

Para desenvolver um bom trabalho, deveríamos ter auxílio de pessoas especializadas no assunto, tais como o psicólogo e a psicopedagoga (Professora da escola).

O trabalho dos especialistas na educação de pessoas com deficiências é uma antiga e necessária demanda da área da educação, embora o trabalho dos especialistas não substitua o trabalho pedagógico desenvolvido por seus professores. Como entender o trabalho dos especialistas sem perder o foco nas aprendizagens escolares?

Com a atual política da escola inclusiva, observamos em muitos municípios um desmonte das antigas escolas especiais e APAEs. Sabemos o quanto tais escolas, em muitos casos, desenvolviam práticas excludentes e não serviam como exemplos de escolas mais

⁴ Para uma abordagem sobre a sociedade de risco, ver a entrevista com Ulrich Beck (2007).

⁵ Estrategicamente, não utilizo a palavra “futuro” porque ela pode remeter a um tipo de preparação que não é objetivo dessa sociedade de risco. Aqui se trata do que está para acontecer e sobre o que os saberes econômicos possibilitam uma previsão com probabilidades estatísticas, e não mais um futuro que se desenvolve ao sabor dos ciclos da vida.

inclusivas (Mazotta, 2001). No entanto, sabemos também que houve um componente econômico em jogo nessas mudanças. Tais escolas eram dispendiosas, pois tinham que manter um grupo de especialistas e de materiais necessários; por isso, muitas foram extintas. Com essa medida, muitos trabalhos produtivos foram interrompidos. Dispensar o auxílio dos especialistas para um trabalho mais específico com certas síndromes, doenças e deficiências será um prejuízo. A escola inclusiva não pode prescindir do trabalho de uma equipe multiprofissional. Se a inclusão prevista é aquela que pretende incluir todos na escola, a presença desses profissionais é indispensável. O que cada Estado/Município/Escola precisa discutir são as atribuições de cada um. A escola constituiu-se em um espaço pedagógico em que o professor é o profissional central para a função que sempre foi atribuída à escola, isto é, de transmissão dos conhecimentos legitimados na cultura. Essa é uma função privilegiada da docência. Não é o especialista que poderá criar as práticas pedagógicas; essa é uma demanda circunscrita à área de conhecimento do professor. O especialista pode ajudar a entender as reações do sujeito frente ao ensino e às aprendizagens, dar suporte à aprendizagem na área específica de sua especialidade, mas, quanto ao desempenho frente às aprendizagens escolares dos alunos, é o professor que deve assumir a descrição, análise e criação de intervenções pedagógicas. A ele compete observar, buscar dados, analisar, selecionar os conhecimentos, criar o projeto pedagógico que será desenvolvido, acompanhar sua execução e avaliação.

No currículo escolar, circulam pedagogias disciplinares, corretivas, psicológicas, de vigilância e de controle (Varela, 2002; Lopes, 2006), mas parece que, na contemporaneidade, estamos produzindo cada vez mais as pedagogias de controle. Talvez essas pedagogias estejam demandando a intensificação da ação dos especialistas e, de forma mais intensa, daqueles que se debruçam sobre o estudo e controle da população, como os especialistas em comunicação, estatística, avaliação de resultados, gestão, etc. Não podemos perder de vista que o sujeito-alvo é aquele produtivo, útil, o sujeito-cliente, o sujeito-consumidor (Foucault, 2007).

Que funções o professor precisará desempenhar nessas novas configurações da pedagogia escolar? Talvez, se o foco do trabalho escolar estiver centrado nas relações interpessoais e não no conhecimento⁶ considerado científico, o cuidado e a vigilância poderão se transformar na principal função do professor. Para isso, os especialistas também desenvolverão uma outra ação – anunciar os desvios, os perigos, indicando o caminho a seguir para evitar o risco social. Os especialistas serão cada vez mais necessários para ajudar no controle da comunidade escolar. Lopes (2006) ajuda-nos a entender as pedagogias de controle:

Dependendo do que se percebe estar ocorrendo com os alunos, qualquer sinal de incorreção detectado após a aplicação de pedagogias corretivas pode acionar as pedagogias de controle. Essas estão sempre alerta e, a qualquer sinal de fuga do indivíduo às outras pedagogias, elas são acionadas, trazendo com elas outros mecanismos que podem ser vistos operando tanto em nível macro quanto em nível micro de ensino (Lopes, 2006, p. 5-6).

Analisar os sucessos e fracassos de docentes e discentes pode ser uma estratégia que esses profissionais são convocados a desenvolver na escola contemporânea, naquela em que vigoram as pedagogias de vigilância e controle e na qual a regulação se acentua nas práticas pedagógicas. A ampliação crescente dos sistemas de avaliação dos desempenhos escolares, presentes em todos os níveis de ensino, já estariam anunciando tais deslocamentos? Outro sinal percebido é a ampliação das especializações que passaram a atuar no controle e vigilância dos sujeitos da escola. Parece que os especialistas não estarão sós, os próprios alunos contribuirão nesse processo de regulação. Lunardi (2003), ao analisar a produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial, já anunciava esse deslocamento na função dos especialistas, agora com a ação mais fragmentada e compartilhada pela ação de professores e dos próprios alunos. Vejamos:

[...] já não são mais os psicólogos, os fonoaudiólogos ou os especialistas de quem a escola dispõe, os responsáveis pelo “bom andamento” do aluno surdo na escola, mas sim os professores e os próprios colegas ouvintes. São eles que agora se encarregam de “seguir”, de “gerenciar” a conduta desses sujeitos (Lunardi, 2003, p. 160).

Dentro de uma sociedade em que há ênfase nos processos de regulação, isso é perfeitamente concebível. No processo de regulação, as relações são mais horizontais, e cada sujeito precisa se autorregular e regular os outros. A gestão de processos entra na pauta de todos os espaços, inclusive, os escolares.

⁶ O conhecimento continua importante nessa sociedade em que o mercado se amplia e é considerado o próprio mundo, mas trata-se de um tipo especial de conhecimento, centrado no ensinar a ser um bom consumidor.

Casos de inclusão: síndromes, deficiências, doenças, pobreza, agressividade, dificuldades de aprendizagem

Proliferam na contemporaneidade múltiplas classificações para denominar o “outro”. Desse movimento de criação dos “outros” decorre o seu enquadramento segundo uma ordem e, conseqüentemente, vamos nos deparar com as sobras ou dejetos desse processo de fabricação. O que fazer com eles? Essa é uma pergunta cada vez mais intensa na contemporaneidade, e eles são muitos. São produzidos pelas condições da vida social contemporânea, como um efeito colateral da construção da ordem e do progresso econômico. Bauman (2005, p. 12) explica:

A produção do “refúgio humano”, ou, mais propriamente, de seres humanos refugiados (os “excessivos” e “redundantes”, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhamento inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inadaptadas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência).

O grupo de alunos considerados incluídos, referidos inicialmente, faz parte desse grupo de “indesejáveis” produzidos pela ordem da aprendizagem escolar como desviantes e posicionados como sujeitos não produtivos na sociedade.

Observando algumas das situações que as professoras narram como “casos de inclusão” em suas turmas,

podemos perceber o preconceito, o incômodo, o desvio.

“Uma menina com limitações físicas e mentais e um pouco de preconceito”.
 “Dois alunos, ‘E’ e ‘J’. Não fazem nada, só desenhos. ‘I’ quase na mesma situação. Ficam só incomodando os menores da turma”.
 “‘D’ – cadeirante ; ‘E’ – lapsos de memória”.
 “Tenho apenas um aluno na turma B, o ‘P’. Ele é ‘querido’, afável comigo, mas, com os colegas, é muito agressivo. Ele precisa tomar medicamento, mas a mãe não dá a ele”.
 “Alunos multirrepetentes, alunos com problemas físicos, e temos várias inclusões sociais”.
 “Aluno ‘S’ com dificuldade no aprendizado em virtude de leve retardo mental”.
 “Alunos com dificuldades de visão, concentração, limites, indisciplinas, hiperativos”.
 “Alunos com idade avançada para a série (repetentes), uma aluna portadora de deficiência física e mental”.
 “Hiperativo. Problemas neurológicos” (Professoras da escola).

A escola registra um número elevado de crianças com os mais variados tipos de diagnósticos e situações. Ela recebe cada vez mais sujeitos que causam certo estranhamento, certo incômodo, mas que nem sempre são considerados casos de inclusão. Esse lugar da “dificuldade de aprendizagem” é um espaço inseguro que produz desconforto e confronto constante com o “não saber” onde encaixar e, ao mesmo tempo, a necessidade do encaixe.

Poderia dizer que uma menina que não fala comigo nem com os colegas em momento algum, embora não seja muda; outra que também não fala e sequer participa de qualquer atividade ou interage com o grande grupo; e um menino de 10 anos, com muita dificuldade de aprendizagem. Mas não chegam a ser “inclusão” mesmo, embora sejam alunos que necessitam de um atendimento diferenciado (Professora da escola).

Outro aspecto intensamente referido na escola pesquisada é a inclusão social, o que pode também contribuir para o discurso da invisibilidade das diferenças, pois, se a inclusão social é um aspecto de que todos devem se ocupar, as outras lutas podem perder a força política. No próximo excerto, vemos a diferença ser tomada como doença. Por outro lado, percebem-se movimentos dessa escola em entender a inclusão em sua complexidade, o que a levará não para uma solução definitiva, mas para uma problematização constante de seus acontecimentos.

Acho que a inclusão é um assunto muito mais amplo do que debatemos, porque falamos na inclusão de deficientes físicos, mas nos esquecemos que lidamos todos os dias com excluídos socialmente, que para mim é uma doença muito mais grave que qualquer outra dificuldade (Professora da escola).

Nas questões analisadas, a preponderância registrada está circunscrita a uma área chamada de dificuldades de aprendizagem.

“Ler com dificuldade, não ler, falta absoluta de conhecimento empírico”.
 “Dificuldades na leitura, interpretação, conhecimento baixíssimo na disciplina”.
 “[...] e um menino de 10 anos, com muita dificuldade de aprendizagem. Mas não chegam a ser ‘inclusão’ mesmo, embora sejam alunos que necessitam de um atendimento diferenciado. Multirrepetente” (Professoras da escola).

Nessa escola, as deficiências não foram referidas como a questão mais problemática. O que as professoras assumem como um entrave ao trabalho pedagógico são as dificuldades de aprendizagem.

Recorro a Veiga-Neto e Lopes (2007) para entender o processo da naturalização da norma:

A inclusão e a exclusão acontecem no âmbito da norma; e, na medida em que esta é tida como natural, aquelas operações de ordenação – aproximação, comparação e classificação e atendimento das especificidades – parecem naturalmente necessárias. Deriva de tal naturalização a própria justificativa epistemológica e ética do ordenamento. Em resumo, a norma acaba funcionando como uma matriz de inteligibilidade na qual as políticas e as práticas de inclusão fazem sentido e são justificadas.

Qual a norma que a escola aciona para classificar os alunos como pertencentes a esse grupo narrado como tendo dificuldades de aprendizagem e para naturalizar essa posição? Parece que estamos frente à produção de um currículo que posiciona esse grupo em uma zona flexível que a qualquer momento pode ser alterada. Onde podemos localizar esse grupo de escolares? Talvez, eles possam ser entendidos como o grupo de “indesejados” que circulam nos ambientes, mas a uma distância tranquila dos considerados “naturalmente” do grupo de aprendentes. Esses indesejados perturbam a vida do grupo porque constantemente o desafiam a pensar sobre a sua própria situação de inclusão, mas, ao mesmo tempo, são vistos como “incômodos”. Sobre eles temos saberes tão amplos e genéricos que o grupo se posiciona em um espaço em que tudo pode ser incluído, mas seus/suas componentes, ao permanecerem aí, se tornam sujeitos “indesejados”.

A posição ocupada pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, que tanto inclui quanto exclui, amplia e restringe os sentidos e, ao fazer isso, os joga em um terreno ambíguo e movediço, pode produzir a perda da força política desse grupo. Grupos como os de autistas, de deficientes físicos, etc. conseguem articular-se para buscar um trabalho mais engajado, político. Quem

são os sujeitos com dificuldade de aprendizagem? Essa representação ampliada, esse campo mais abrangente produz um espaço indefinido de sentidos e, com isso, uma maior dificuldade de identificação desses sujeitos que estão aí agrupados, vivendo um “estado permanente de corrigibilidade”, conforme nos mostra Arnold (2006, p. 52) quando diz:

[...] acaba colocando o sujeito dito com dificuldades de aprendizagem em uma permanente busca de solução para os seus “problemas” na escola comum, constatação que me fez levantar a hipótese da existência de um estado permanente de corrigibilidade no aluno que não aprende.

Esse estado permanente de corrigibilidade não contribui para que os sujeitos sejam deslocados desse grupo. Se, por um lado, sofrem a pressão para não se tornarem incorrigíveis, por outro, eles também estão protegidos pela certeza de que são corrigíveis. Esse conceito criado por Arnold (2006) é produtivo para entendermos o estado permanente de correção que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem passam a viver:

O sujeito em estado permanente de corrigibilidade é aquele posicionado abaixo da média ou próximo dela, considerado problemático por apresentar problemas neurológicos e cognitivos. Visto como esforçado, dedicado, estudioso e com problemas neurológicos sérios, encontra-se em situação permanente de dificuldades de aprendizagem, o que o posiciona na margem do corrigível. Estar nessa margem significa ser considerado a corrigir por não conseguir efetivar de vez o processo de cura para sair da situação de não-aprendizagem. Trata-se de marcas que acompanham o sujeito a corrigir e que o colocam em estado permanente de correção (Arnold, 2006, p. 59).

O que fazer com eles? É uma pergunta que teremos que responder

a cada dia. Eu gostaria de propor que os indesejáveis possam estar entre nós, mas não como refugos. Que eles possam viver outras relações no espaço das aprendizagens escolares e não ser individualmente responsabilizados pelas não aprendizagens. O aprender e o não aprender podem ser entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença. Essas relações e entendimentos precisam ser gestados nos currículos escolares de uma forma mais complexa e sofisticada. Como desafio para continuar pensando, retomo a citação do filósofo que escolhi para iniciar este texto, para complementá-la. “[...] nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim”. Ele ainda diz: “Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. Portanto, minha posição não conduz à apatia, mas ao hiperativismo pessimista” (Foucault, 1995, p. 256). Essa parece ser uma aprendizagem importante se quisermos assumir a in/exclusão em sua complexidade.

Referências

- ARNOLD, D. K. 2006. *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 173 p. Disponível em: http://bdt.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=101, acesso em: 15/02/2009.
- BAUMAN, Z. 2005. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 170 p.
- BECK, U. 2007. Uma sociedade do risco. Entrevista com Ulrich Beck. *IHU-Online*, 181. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=4534, acesso em: 18/04/2011.
- FOUCAULT, M. 1995. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: H L. DREYFUS; P. RABINOW, *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária. p. 253-278.

- FOUCAULT, M. 2007. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collage de France: 1978-1979*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 401 p.
- LOPES, M.C. 2006. O lado perverso da inclusão – a exclusão. In: A. A. FÁVERO et al. (Org.), *Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo, UPF, p. 207-218.
- LUNARDI, M.L. 2003. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 200 p.
- MAZZOTA, M. 2001. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 208 p.
- VARELA, J. 2002. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: M.V. COSTA (org.), *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, p. 73-106.
- VEIGA-NETO, A. 2001. Incluir para excluir. In: J. LARROSA; C. SKLIAR (orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 105-118.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. 2007. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*, **28**(100). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S010173302007000300015&lng=en&nrm=iso, acesso em: 09/04/ 2008.

Submetido em: 14/07/2010

Aceito em: 23/10/2010