

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

ANA LUCIA ALVARENGA DOS SANTOS SOUZA

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Santo Antônio de Pádua
2017

ANA LUCIA ALVARENGA DOS SANTOS SOUZA

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador:
Prof^ª. Dr^ª. Maria Goretti Andrade Rodrigues

Santo Antônio de Pádua
2017

S729 Souza, Ana Lucia Alvarenga dos Santos.

Cartografia de processos formativos docentes para a educação inclusiva / Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza. - Santo Antônio de Pádua, 2017.
122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ensino). - Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, 2017.
Bibliografia: f. 116-120.
Orientadora Maria Goretti Andrade Rodrigues.

1. Cartografia. 2. Educação inclusiva. 3. Processos formativos. 4. Docentes. I. Rodrigues, Maria Goretti Andrade. II. Título.

CDD 371.12

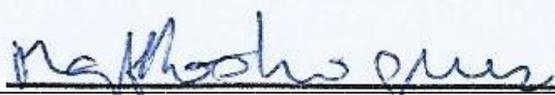
ANA LUCIA ALVARENGA DOS SANTOS SOUZA

**CARTOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

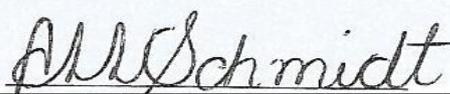
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - Universidade Federal Fluminense como requisito à obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 10 de Abril de 2017.

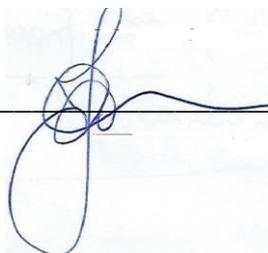
BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Maria Goretti Andrade Rodrigues (Orientadora) - UFF



Prof^a Dr^a Ana Lúcia Lima Costa – Centro Universitário São José de Itaperuna



Prof. Dr. Jorge Vasconcellos - UFF

Santo Antônio de Pádua
2017

Dedico esta vitória a todos os estudantes que me desafiam sempre a trilhar novos caminhos e formas inventivas na tarefa de educar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por renovar minha vontade de tentar novas experiências.

Ao meu marido Rogério por ser tão entusiasta pela minha profissão de educadora, por ouvir todas as minhas histórias de sala de aula e me incentivar a crescer profissionalmente.

Aos meus filhos Nilo e Abel pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

A minha nora Monique por ter se privado de seus sonhos para estar ao meu lado durante essa caminhada.

A minha mãe, Prof.^a Izabel Alvarenga, por ter me ensinado a ter determinação e alegria pela vida, procurando fazer melhor todas as coisas.

Aos meus familiares pela compreensão e apoio demonstrado nas muitas ocasiões nas quais eu não pude estar presente.

Aos meus amigos que entenderam minha falta na vida social.

As minhas colegas de mestrado Thamyres Bandolli e Izabel Galiaço por compartilharmos do mesmo sonho.

Aos colegas do mestrado, pela convivência amigável.

As minhas cunhadas e amigas Prof.^a Vandete e Prof.^a Roselene pelas contribuições para realização do presente trabalho.

A cada professor do Mestrado, que, de maneira singular, contribuiu para a construção do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Jorge Vasconcelos e a Prof.^a Dr.^a Kátia Kasper pelas suas valiosas contribuições na banca de qualificação.

A Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Lima Costa pelo generoso aceite em participar da Banca.

As pessoas com as quais convivi no campo da pesquisa pela força que a presença de cada uma produziu para o trabalho e à pesquisadora.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues pela presença constante, orientação precisa, escuta e acolhimento nos momentos difíceis durante a trajetória e por ter acreditado em meu potencial e participado diretamente da construção deste trabalho.

Ofertas de Aninha
(aos moços)

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal.
Creio na solidariedade humana.
Creio na superação dos erros
e angústias do presente.
Acredito nos moços.
Exalto sua confiança,
generosidade e idealismo.
Creio nos milagres da ciência
e na descoberta de uma profilaxia
futura dos erros e violências
do presente.
Aprendi que mais vale lutar
do que recolher dinheiro fácil.
Antes acreditar do que duvidar.

Cora Coralina

RESUMO

Este trabalho é uma cartografia de processos formativos docentes nas situações de inclusão junto aos estudantes com deficiência no ensino regular em uma escola pública municipal, mapeando os movimentos vividos no ambiente escolar, revelando a importância dos encontros ocorridos e que estão por vir como potência para a formação. Entendendo que a formação docente habita em um campo de relações de forças num caminho aberto aos encontros e às experiências, afetando e sendo afetado, misturando pesquisador e pesquisa. O estudo partiu da importância das travessias de formação do professor, enfatizando sua atuação/formação através de cursos, formação em serviço, contribuições pedagógicas, o papel da escola aberta às diferenças e a abertura para a construção de um devir-aprendiz nesse contexto. São tecidas considerações sobre a medicalização da aprendizagem e o processo de subjetivação daí advindo, que desresponsabiliza o docente frente à aprendizagem do estudante. Há o levantamento de questionamentos sobre a inclusão como imperativo do instituído que, ao incluir, exclui, e o instituinte como linha de fuga para a possibilidade de reinvenção da sala de aula e de novas formas de aprender. Os dados foram configurados através das observações participantes, dispositivos grupais e narrativas dos professores. No caminho houve o encontro com os bolsistas do PIBID/CAPES (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que atuam como mediadores escolares. As análises se fizeram no entrecruzamento dos aportes teóricos advindos, principalmente, dos trabalhos de Deleuze e Guattari, (1981, 1990, 1995, 1996), Passos, Kastrup e Escóssia, (2015) Mantoan (2006) e Skliar (2006), Mazzota (2005), Dias (2009, 2010) Gallo (2002, 2003, 2010, 2013), Rancière (2015), Veiga-Neto e Lopes (2011) Collares e Moysés (1994, 2010), Freire (1987, 1991, 2001), dentre outras leituras. Centrar as causas do fracasso escolar, seja na criança, na família, ou no professor constitui um empecilho no avanço das discussões, da busca de propostas possíveis e transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico. A todo instante o professor necessita criar-se e reinventar-se na intenção de transformar os fazeres cristalizados no campo educacional.

Palavras-chave: Cartografia. Educação Inclusiva. Processos Formativos Docentes.

ABSTRACT

This paper aims to map the educational procedures of teachers in the situations regarding inclusion of students with disabilities in regular education in a municipal public school, mapping the movements placed in the school environment revealing the importance of the meetings that have taken place and that are coming as a power for the formation. Understanding that teacher training takes place in a field of relations of forces in a way open to encounters and experiences affecting and being affected, mixing researcher and research. The study comes from the importance of the journey of teacher training, emphasizing its performance/training through courses, in-service training pedagogical contributions, the role of the school open to differences and the openness to the construction of an apprentice becoming in this context. Considerations are made about the medicalization of learning and the process of subjectivation that ensues, which de-responsibilize the teacher in the matter of the learning of his student. There is a questioning about inclusion as an imperative of the instituted that, when including, excludes, and the instituting as a line of scape for the possibility of reinvention of the classroom and the new ways of learning. The data were configured through participant observations, group devices and teacher's narratives. On the way, there was a meeting with the scholarships students of PIBID/ CAPES (Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program) who act as school mediators. The analysis were made in the intersection of the theoretical contributions coming mainly from the work of Deleuze e Guattari , (1981, 1990, 1995, 1996) Passos Kastrup e Escóssia, (2015) Mantoan (2006) e Skliar(2006), Mazzota (2005), Dias (2009, 2010) Gallo (2002, 2003, 2010, 2013), Rancière (2015), Veiga - Neto e Lopes (2011) Collares e Moysés (1994, 2010), Freire (1987, 1991, 2001), and other readings. Focusing on the causes of school failure, whether in the child, in the family, or in the teacher, is an obstacle to the advancement of the discussions, the search for possible proposals and changes in the school institution and the pedagogical practice. At all times the teacher needs to create and reinvent himself in the intention of transforming the crystallized actions in the educational field.

Keywords: Cartography. Inclusive Education. Teacher's Formation Process.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Bilhete da avó de Alfa.....	94
--	----

SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

C.A. – Classe de Alfabetização

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

EE – Educação Especial

EI – Educação Inclusiva

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INFES – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNEE – Portador de Necessidades Educacionais Especiais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SESI – Serviço Social da Indústria

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

CARTOGRAFIA DE PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS	13
2	AS INQUIETAÇÕES DO PESQUISADOR	16
2.1	ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DO TEMA.....	16
2.2	O VIÉS DA PESQUISA: CARTOGRAFIA DAS TRAJETÓRIAS DOCENTES NOS CAMINHOS DA INCLUSÃO.....	20
3	CAMINHOS DA INCLUSÃO	26
3.1	UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	26
3.2	LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	31
3.3	SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO	34
3.4	INCLUIR PARA EXCLUIR?	38
4	OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: ENTRE A MEDICALIZAÇÃO E A DOCÊNCIA COMO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO	40
4.1	QUESTÕES DE PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR	40
4.2	A MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	42
4.3	O PROFESSOR E O DEVIR-APRENDIZ: A DOCÊNCIA COMO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO	48
4.4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ABERTA AO ENCONTRO COM O OUTRO COMO ELEMENTO PRINCIPAL PARA A INCLUSÃO	53
4.5	A ESCOLA ABERTA AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO	55
4.6	A “EDUCAÇÃO MENOR” COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO INSTITUÍDO	58
5	OS CAMINHOS DA PESQUISA: ACOMPANHANDO PROCESSOS	63

5.1	MAPEANDO O TERRITÓRIO: DESCOBRINDO PISTAS	64
5.1.1	<u>O olhar do gestor sobre a Mediação Escolar: dispositivo disciplinar ..</u>	67
5.1.2	<u>Encontro com os participantes do PIBID</u>	68
5.1.3	<u>A mediação escolar pelo olhar das mediadoras</u>	70
5.1.4	<u>Sala dos professores – parada para o cafezinho</u>	72
5.1.5	<u>Encontro com Alfa e a surpresa da musicalidade</u>	73
5.1.6	<u>O que é incluir?</u>	75
5.1.7	<u>O bilhete</u>	76
5.1.8	<u>Troca de saberes e fazeres</u>	77
5.1.9	<u>O estudante que não participou da Provinha Brasil - Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)</u>	78
5.2	ENCONTROS COM SUBJETIVIDADES EM PROCESSO DE PRODUÇÃO NA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO.....	79
5.2.1	<u>Rodas de conversa</u>	79
5.2.2	<u>Socialização x aprendizagem</u>	80
5.2.3	<u>Um novo encontro na Roda de conversa</u>	81
5.2.4	<u>A Sala de Recursos como dispositivo de “alívio”</u>	85
5.2.5	<u>A Mediação escolar como processo de heterogestão</u>	87
5.2.6	<u>O bilhete da avó de Alfa</u>	93
5.2.7	<u>Os sentimentos das professoras</u>	94
5.2.8	<u>Contradições</u>	97
5.2.9	<u>Mais um encontro na roda de Conversa</u>	98
5.3	CONVERSAS FORA DA RODA	102
5.3.1	<u>Encontro com a nova professora da Sala de Recursos</u>	104
5.3.2	<u>Cativar, incluir, excluir</u>	109
6	O CAMINHO NÃO ACABA AQUI, AINDA HÁ MUITO A CAMINHAR	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
	ANEXO–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	121

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p.11).

Início fazendo um convite à leitura pelos caminhos que percorri para entender como acontecem os processos formativos da docência para a inclusão.

O objetivo que me levou à pesquisa foi o desejo de cartografar a trajetória docente, suas formações, práticas, saberes e sentimentos em relação ao processo de inclusão, tendo como referência os encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e uma Escola da rede pública municipal da cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ.

O caminho principal do trabalho diz respeito aos processos formativos dos docentes para a inclusão, um tema muito abordado e que leva a questionamentos que merecem ser discutidos. A escolha do assunto para pesquisa vem ao encontro do que hoje representa uma das grandes preocupações dos educadores: entender cada estudante em sua singularidade e potencializá-los para as novas descobertas e aprendizagens.

Pela legislação o estudante com deficiência tem garantido seu lugar na escola, mas esses professores estão preparados para recebê-los? Interessa conhecer o que pensam os profissionais da educação sobre o processo de inclusão na perspectiva de uma educação para todos, mapeando os processos formativos dos professores para o atendimento desses estudantes matriculados em classes regulares do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa e da escrita do texto, o caminho percorrido se desdobrou em várias trilhas e atalhos, levando a recordar o rizoma descrito por Deleuze (1995, p.14) “o rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”, sendo a pesquisa dividida em 4 capítulos.

No capítulo um apresento-me como pesquisadora trazendo relatos da trajetória pessoal e profissional, entrecruzando fatos e situações que influenciaram a escolha do tema, as inquietações que me fizeram seguir este

caminho e a forma escolhida para caminhar, revelando como pesquiso utilizando a cartografia como ferramenta.

No capítulo dois refaço os caminhos da trajetória da educação especial no país até a perspectiva da educação inclusiva, as legislações que amparam o tema, esclarecendo as diferenças entre os conceitos de inclusão e integração, tecendo comentários sobre a in/exclusão.

No capítulo três reflito sobre como a medicalização do processo ensino aprendizagem produz subjetividade em série, e a forma de resistir da docência é lida como processo de singularização, trazendo o docente como gestor de sua sala de aula como responsável em mudar sua prática para ir ao encontro das diversas singularidades. Buscando saber como os professores se reinventam para se colocarem contra as normas instituídas, transformando sua prática num vir a ser constante. Também discuto as questões de preconceito no ambiente escolar que produz marcas nos estudantes que apresentam uma forma diferenciada de aprender. Levanto as questões sobre os processos formativos docentes abertos ao acolhimento das diferenças, o papel da instituição nesse contexto e a importância do fazer pedagógico.

No quarto capítulo encontram-se os caminhos percorridos durante a pesquisa, revelando os diferentes trajetos com os docentes de uma Escola Municipal e graduandos do curso de Pedagogia do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – Universidade Federal Fluminense (INFES-UFF) nos encontros do PIBID, trazendo as reflexões realizadas a partir das conversas, entrevistas e observações. Por se nortear pela cartografia o capítulo está organizado em várias partes em que muitos atravessamentos comparecem na discussão: a formação dos professores, docência como processo de inclusão, medicalização da educação, os sentimentos dos educadores frente à inclusão de estudantes com deficiência e tantas travessias nos processos formativos dos professores para a inclusão escolar, relatando possibilidades de formação no decorrer da trajetória profissional, o que se configura numa cartografia da prática, registrando as descobertas do fazer pedagógico para a aprendizagem desses educandos.

O embasamento teórico será a partir dos trabalhos de Deleuze e Guattari, (1981, 1990, 1995, 1996), além de Passos, Kastrup e Escóssia (2015), abordando os conceitos de rizoma, transversalidade, dispositivo,

subjetivação e a cartografia como método de pesquisa; Mantoan (2006), quando indaga Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?; Skliar (2006), que aborda a questão da diferença e deficiência; Mazzota (2005) e Ferreira (2006), que discorrem sobre a história, políticas públicas e evolução da educação especial no Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.934/96 (LDB); Dias (2009, 2010), que destaca a formação de professores como invenção de si e do mundo; Gallo (2002, 2003, 2010, 2013), que traz a ideia de “educação maior” e “educação menor” como debate sobre o instituído e o instituinte; Rancière (2015) que faz referência à emancipação intelectual; Veiga–Neto e Lopes (2011), que alertam sobre a inclusão como um imperativo e traz um novo termo a ser discutido a IN/EXCLUSÃO; Collares e Moysés (1994, 2010), contribuíram com leituras sobre a invasão de diagnósticos médicos no campo educacional; Crochik (2006) destaca as questões de preconceito e estigma no ambiente escolar; Freire (1987, 1991, 2001), que é um autor que sempre esteve a frente de seu tempo e que continua tão atual trazendo referências sobre o aprender e o encontro com o outro, dentre outras leituras.

2. AS INQUIETAÇÕES DO PESQUISADOR

2.1 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA DO TEMA

“Oração ao Tempo”

Vou te fazer um pedido
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Entro num acordo contigo
 Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 E quando eu tiver saído
 Para fora do teu círculo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Não serei nem terás sido
 Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Num outro nível de vínculo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Portanto peço-te aquilo
 E te ofereço elogios
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo
 Nas rimas do meu estilo
 Tempo, Tempo, Tempo, Tempo

Caetano Veloso

Como nos tornamos o que somos? Ao recordar o que vivemos podemos nos deparar com situações que pensamos terem sido determinantes para nossas escolhas em uma fase da vida e que nos transformaram no que somos hoje. Algumas lembranças o tempo leva e outras ele deixa marcadas em nosso íntimo como tatuagem que nos acompanhará pela vida. E seguimos marcados pelo tempo tentando “viver tudo que há pra viver” como canta Lulu Santos, nos formando sem saber ao certo quando nos tornamos o que somos.

E assim começo a escrever o que vivi antes de entrar no mestrado em ensino. Quem entrou no mestrado era uma professora que sonhava com uma educação que acolhesse a todos em suas diferenças e que não aceitava a negação aos processos de inclusão.

O início foi muito difícil, o encontro com os primeiros teóricos que iria dialogar durante minha caminhada foi cheio de ansiedade, medo e também dificuldade. Logo no começo precisei acalmar a pedagoga que há em mim para que a pesquisadora tomasse seu lugar. Enfrentei essa primeira dificuldade, deixei a pesquisadora emergir e necessitei tomar muito cuidado para não ordenar através das falas o que “deve” ou o que “tem que” fazer, que costumam ser comuns nos discursos pedagógicos hegemônicos.

Minha orientadora abriu para mim a porta de um mundo a desconstruir e, nas horas de orientação, através das leituras indicadas, me fez olhar o espaço escolar com outros olhos. Enxerguei situações que antes passavam despercebidas. Apresentou-me Deleuze e Guattari, e para entendê-los melhor no contexto escolar recorri a Gallo, Rolnik, Kastrup, Passos e tantos outros mais.

Dentre todos os desafios que se apresentaram durante o mestrado, destaco a desconstrução do pensamento pedagógico sobre a inclusão. Minha visão ainda era muito romântica sobre o assunto e sobre acreditar que a inclusão deveria ser um imperativo da educação sem discordância ou negação dos participantes da área educacional.

As orientações recebidas na qualificação contribuíram imensamente para que a pedagoga abrisse passagem à pesquisadora e auxiliasse na desconstrução de saberes e fazeres pedagógicos cristalizados pelos anos de trabalho escolar.

Ao escrever este texto trago minhas lembranças que fazem parte da pessoa que sou como sujeito, professor e militante da inclusão, que durante toda trajetória pessoal e profissional viveu processos de mudanças, avanços e retrocessos, transformando-se na pesquisadora cheia de inquietações.

Reconheço que ao pesquisar também me mostro e que não há neutralidade na pesquisa, pois a escolha partiu de algo que experimentei e que me marcou afetivamente, tornando-me sujeito de uma experiência que Larrosa (2002, p.24) traduz tão bem ao descrevê-lo:

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Relato aqui minha primeira experiência com a deficiência, que vejo como um dispositivo que disparou meu encantamento sobre a temática. O convívio com a deficiência vem desde a minha mais tenra infância ao ter crescido junto a um tio com Síndrome de Down apenas dois anos mais velho que eu. Em meus estudos durante a Especialização em Educação Especial pude descobrir que vivi a integração dos estudantes com deficiência quando estava estudando na 1ª série nível I, atualmente o 1º ano do Ensino Fundamental.

Vi meu tio chegar à escola e não poder ficar em minha sala, questionei a sua professora, apesar de minha pouca idade, porque ele não podia estudar comigo, visto que não sabia ler. Recebi como resposta que não podia porque era “doentinho”. Era assim que chamavam as crianças que possuíam a Síndrome de Down, quando não eram chamados de “mongoloides”. Fávero, (2004, p.21) afirma que ainda “são também frequentes as confusões entre deficiência e doença, como, por exemplo, dizer: ‘esse menino é doente porque é portador de Síndrome de Down’”.

Percebo que o sentimento de respeito e acolhimento para com as pessoas com deficiência foi despertado a partir desse convívio, apesar do conceito de inclusão ainda não ter sido criado na época. A experiência em ter convivido tão de perto com alguém com deficiência com certeza criou em mim o respeito à diversidade e a compreensão que deficiência não é sinônimo de incapacidade, já que nos momentos fora da escola ele aprendia as brincadeiras, os jogos e suas regras, e participava com todos os sobrinhos, que variavam entre um ano mais velho e quatro anos mais novos que ele.

Os anos se passaram e me tornei professora da rede estadual, quando na década de 90 surge no contexto escolar o discurso sobre as crianças com deficiência serem incluídas no ensino regular. O assunto tomou tal proporção que as professoras das salas de educação especial defendiam a permanência das salas e se achavam detentoras da modalidade, dizendo que as do ensino regular não saberiam trabalhar com as crianças, e essas se sentiam apavoradas e afirmavam a impossibilidade desses estudantes em suas salas de aula. Surgia então a inclusão com muitas dúvidas, resistências, medos e outros sentimentos que povoavam cabeça e coração dos professores.

Voltei meu pensamento ao passado e lembrei da minha infância, “arregacei as mangas” e me propus a receber esses estudantes. Não tinha e

nem fiz nenhum curso à época, havia em mim somente o desejo e o desafio de fazer algo por pessoas que por muito tempo estiveram excluídas, mesmo estando dentro do ambiente escolar.

Percebi que as inquietações diante daquilo que vivenciamos e acreditamos é que nos move a questionar, pesquisar, conhecer o que o outro pensa e necessita. O desassossego que tive na infância me fez entender que aquilo que nos inquieta é porque nos afeta e dessa forma nos leva a querer afetar o outro. E a partir do momento que as discussões em torno da entrada das crianças que consideradas diferentes adentraram a escola, nasceu a professora militante da inclusão. O professor militante segundo Gallo (2002, p.171):

[...] seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. (...) O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente.

Como professora na época da chamada Classe de Alfabetização (C. A.), hoje 1º ano, me comprometi a ser professora para todos e não somente para alguns. Fui à busca de conhecimento para atuar sob o paradigma da inclusão, ingressei na graduação em Pedagogia, mais tarde Especialização em Educação Especial e cheguei ao mestrado seguindo a mesma linha de pensamento da tão sonhada, defendida e às vezes mal compreendida “Educação para Todos”.

Foram muitas experiências nesses 30 anos como professora de alfabetização e militante da inclusão, por isso pude entender quando Larrosa (2002, p.21) diz que “ a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e, por isso, no decorrer dos anos como professora fui afetada e fiquei marcada por estudantes que estiveram comigo em sala de aula que necessitavam de uma atenção mais direcionada .

Ao olhar em direção às memórias da minha trajetória como professora, percebo que aquele desassossego que vivi diante de cada criança que chegava e que por vezes já vinha rotulada e outras tantas não, trazem as marcas da minha infância. Rolnik (1993) define com maestria o sentimento de

desassossego que ocorre quando vivenciamos situações marcantes da vida que nos leva a criar um novo corpo:

São estados inéditos que se produzem em nosso corpo [...]. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. Cada marca tem a potencialidade de voltar e reverberar quando atrai e é atraída por ambientes onde encontra ressonância (aliás muitas de nossas escolhas são determinadas por esta atração). Quando isto acontece a marca se reatualiza no contexto de uma nova conexão, produzindo-se então uma nova diferença. E mais uma vez somos tomados por uma espécie de “desassossego” [...]. E mais uma vez somos convocados a criar um corpo para a existencialização desta diferença. Ou seja, a marca conserva vivo seu potencial de proliferação, como uma espécie de ovo que pode engendrar outros devires: um ovo de linhas de tempo (ROLNIK, 1993, p. 2-3).

Percebia a dificuldade para apropriarem-se da aprendizagem dos conteúdos da forma convencional, mas ao mesmo tempo surgia em mim um desejo para o desafio de que aprendessem. Era movida a inquietações, desejos e ansiedade. A dificuldade que via nas crianças fazia brotar em mim a vontade de mostrar o caminho para aprender, trilhar junto a eles essa caminhada. Esse era o desafio, ensinar àqueles que o sistema havia negado a possibilidade. A dificuldade delas afetava-me e ao mesmo tempo despertava em mim a motivação para defender a escola verdadeiramente para todos.

A partir dessas experiências o tema da minha pesquisa foi sendo desenhado. Acreditar que aquele que leva o rótulo de ser diferente na escola possa aprender é o que move a pesquisa. Supor que o professor pode mudar seu olhar sobre o estudante que “foge” da padronização da aprendizagem, também é elemento para pesquisar. Buscar entender como acontece a inclusão ou se de fato acontece. Descobrir porque alguns profissionais da educação conseguem se abrir aos processos de inclusão e outros não, é algo a ser descoberto.

2.2 O VIÉS DA PESQUISA: CARTOGRAFIA DA TRAJETÓRIA DOCENTE NOS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,

faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.

Antonio Machado
Poema XXIX de Provérbios y Cantares

Após 28 anos atuando em sala de aula e há 6 anos afastada da Universidade, surgiu a possibilidade de cursar o Mestrado. Cheguei ao mestrado em ensino com respostas prontas e no caminhar das discussões e leituras com minha orientadora fui desconstruindo tudo. Como diz o poeta espanhol Antonio Machado, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.

Percebi que para entrar no campo da minha pesquisa, eu, como pesquisadora, necessitava despir-me das minhas convicções, que poderiam ser barreiras para o andamento da investigação, e me colocar como parceira com o objetivo de construir um canal de comunicação, quebrando a resistência que poderia acontecer com a minha presença em um território muito conhecido, mas que não me pertencia. Precisava construir laços de confiança com aqueles que haveriam de caminhar comigo e daí tecer conversas sobre o processo formativo do professor. Segundo Sade, Ferraz e Rocha (2013, p. 283), a palavra confiança poderia ser traduzida em “fiar com”, preciso conversar com o outro, trocar experiências, confiar, de forma que novos conhecimentos sejam produzidos a partir dessas experiências. Também afirmam que a confiança é um momento em que as forças de heterogeneização estão por cima.

Na ansiedade de abandonar minhas certezas e verdades precisei enfrentar o desafio de não saber qual o meu papel no contexto, de pesquisador ou participante da pesquisa. Sabia que para fazer o caminho precisava caminhar e entrar no campo das incertezas, acompanhar movimentos, como afirma Barros e Kastrup (2015, p.73), “a cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra”. Esse é o papel do cartógrafo, acompanhar o que virá a ser. E nesse contexto eu me vi como um aprendiz de cartógrafo.

A partir das minhas experiências quis saber como os professores faziam para atuar sob o paradigma da inclusão. Que cursos haviam feito, quais os debates que ocorriam no contexto escolar, quais sentimentos nutriam sobre a inclusão de estudantes com deficiências, qual formação possuíam para atuar na escola dita para todos. O objetivo era desenhar os caminhos percorridos e a percorrer por esses profissionais ao mesmo tempo conhecendo, aprendendo, observando, analisando, contribuindo sem a preocupação de afetar e ser afetado. Para isso a metodologia escolhida foi a cartografia, que vem a ser um conceito oriundo da geografia, sendo diferente de cartografar mapas geográficos por serem os mapas estáticos, e nos territórios da metodologia cartográfica habitam movimentos, linhas, desvios que estão em constante mudança.

A cartografia diferente do mapa é a inteligência da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui movimentos de desejo -, que vão transfigurando, imperceptivelmente, a paisagem vigente (ROLNIK, 1989, p.62).

A pesquisa cartográfica tem como suporte teórico Deleuze e Guattari (1981, 1990, 1995, 1996), que trouxeram a cartografia como uma possibilidade de pesquisa, e Passos, Kastrup & Escóssia (2015) através dos estudos desses autores organizaram as pistas para orientação da pesquisa. Segundo o dicionário Houaiss, (2009) a cartografia é definida como “técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo”, os mapas nos remetem a territórios e na área de ciências humanas os territórios são subjetivos, afetivos, sociais, históricos e tantos outros mais que estão intimamente ligados a essa área e que não se fecham em um conceito uno, se relacionando com os envolvidos e o contexto.

Suely Rolnik destaca que “a cartografia, diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações” (ROLNIK, 1989, p.62). Como método de pesquisa, a cartografia “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2015, p.32). Tem como princípio o funcionamento do rizoma que, segundo Gallo (2003, p.84), as singularidades desenvolvem devires que implicam hecceidades, um ser diferente do outro.

Deleuze e Guattari (1995, p. 13-21) enumeram seis características aproximativas do rizoma:

1º e 2º - Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo.

3º - Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.

4º - Princípio de ruptura a-significante: contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura. Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque.

A investigação pautada na cartografia possibilita conhecer as experiências do grupo, transformar e ser transformado. Promove uma experiência compartilhada que vem a produzir potência para agir. Os participantes não são anônimos, eles participam na produção do conhecimento; o pesquisador não dirige a pesquisa, ele segue as ideias que emergem no tecer da conversa com os participantes, através das conexões com o campo da pesquisa e as implicações do próprio pesquisador, que traz para o contexto sua história, experiências e vivências.

Kastrup (2015, p.32) diz que “sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo”. Essas conexões são importantes devido ao encontro das singularidades de cada participante. Sobre isso Sade, Ferraz e Rocha (2013, p.283) afirmam que os pesquisadores e os participantes possuem interesses, concepções e avaliações diferentes quanto ao que tem lugar no processo da pesquisa. O pesquisador quando entra em campo traz sua experiência que encontra com a experiência do outro, ele marca e é marcado, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p.86).

Como pesquisadora assumo o papel de cartógrafo tendo a frente um caminho desconhecido a percorrer, porque sabemos que as retas e curvas desse caminho não são previamente estabelecidas. Nos encontros dentro do

território é que a pesquisa toma forma, corpo. Mesmo com conhecimentos prévios a respeito do tema da pesquisa, o pesquisador ou aprendiz de cartógrafo descobre que não detém conhecimento suficiente e descobre tantos outros durante o processo.

Virgínia Kastrup ao abordar as especificidades do método cartográfico, fala em “atenção sensível” (KASTRUP, 2015, p.49). O pesquisador necessita cuidado ao observar para que não se detenha apenas ao que quer ouvir e ver. Necessita “ler nas entrelinhas” das situações, atentar para o desconhecido e não somente naquilo que já conhece. A atenção na prática cartográfica é uma espécie de “acionamento no nível das sensações” (KASTRUP, 2015, p.42). Esse método traz a ideia da pesquisa-intervenção em que o pesquisador entra no campo acompanhando os percursos do grupo, mapeando os processos que está pesquisando, podendo intervir trazendo sua experiência. Como suporte o pesquisador tem seu diário de anotações no qual as observações e as narrativas dos grupos pesquisados são anotadas para posterior análise e intervenção, misturando pesquisador e pesquisa.

O método cartográfico não separa os momentos da pesquisa, ao mesmo tempo em que coleta os dados, a análise pode vir a acontecer e até mesmo algum resultado. Como um rizoma os momentos da pesquisa estão conectados uns aos outros. De acordo com Sade, Ferraz e Rocha (2013, p.283), a cartografia como método pressupõe uma descentralização nas práticas de pesquisa, em prol de um processo coletivo e compartilhado de produção do conhecimento.

Como dispositivo de intervenção foi feita a opção de entrevista e rodas de conversa. Deleuze (1990, p.1) afirma que as dimensões de um dispositivo são as “curvas de enunciação e as curvas de visibilidade”, ou “ como as máquinas de Raymond Roussel, máquinas de fazer ver e de fazer falar”. A entrevista como dispositivo na pesquisa- intervenção é uma ferramenta para apreender a experiência do outro. Mas que experiência é essa? Na entrevista ocorre a coleta de dados visando à experiência do sujeito na experiência.

Pesquisar na metodologia cartográfica não é buscar representar, como já foi dito anteriormente, e sim intervir na realidade, visto que se denomina pesquisa-intervenção na qual o pesquisador está implicado no tema da pesquisa. Sendo assim também foram realizados grupos para discussão de

assuntos relacionados ao tema inclusão e formação do professor. Nos dispositivos grupais, como a roda de conversa, é o partilhar das experiências, que vai além de relatar, mas que através dos relatos ocorrem mudanças de atitudes devido às questões que afetam a todos. Tem como fundamento o que Guattari (1981) dispõe sobre a transversalidade, que não anula e nem se fecha, mas permite coletivizar vivências e experiências criando novos conhecimentos e caminhos, levando-nos a pensar novamente no paradigma rizomático e entender como acontece a formação do professor nesse partilhar de experiências e nos atravessamentos que ocorrem.

Tanto a entrevista quanto a roda de conversa configuram-se dispositivos de grande potência na pesquisa cartográfica.

3. CAMINHOS DA INCLUSÃO

3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho

tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra

Tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Para entender como o paradigma da inclusão surgiu em nosso país é necessário conhecer os caminhos da história da Educação Especial no Brasil, entender que para chegarmos à inclusão muito foi discutido, defendido, ultrapassado. Conhecer como tudo aconteceu não é somente para adquirir conhecimentos, mas para pensar e direcionar sobre questões como: por que, apesar de constar nas leis uma política de inclusão, a pessoa com deficiência passa, ainda, por tanto preconceito na escola?

Pensar na necessidade de educação inclusiva afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria ser para todos, e se ela é hoje inclusiva é porque existem excluídos. Na sociedade burguesa de classes como pensar uma educação que se volte para inclusão de todos os historicamente excluídos? Quando nos referimos à inclusão pensamos que não só devemos nos voltar para os deficientes, mas para todos os excluídos das diversas instâncias sociais (DAMASCENO, 2006, p. 62-63).

Em meados do século XIX, havia uma preocupação em se organizar serviços de atendimentos a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Nesse período surgiu um movimento para criação de institutos educacionais dedicados a prover uma educação especializada. Com isso, o

movimento social de filantropia pregava que quem ajudasse e desse assistência a essa parcela da população “alcançaria o reino dos céus”.

A finalidade das instituições oficiais e particulares era acolher essas pessoas, tirando-lhes a oportunidade de conviver com indivíduos considerados normais. Eram explicitamente assistencialistas, gerando segregação e marginalização, baseadas em atendimento médico e colocando o deficiente como inválido e incapaz.

Segundo Mazzotta (2005, p.28), o atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX e a primeira providência sobre o assunto foi tomada por D. Pedro II.

Em 12 de setembro de 1854 foi fundado por D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal Instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854, cinco dias após sua criação. Para dirigi-lo, foi nomeado o Dr. Xavier Sigaud, cujo busto em mármore se encontra no salão nobre daquela casa de ensino. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2005, p.28).

Após três anos da criação do Instituto para cegos, D. Pedro II cria, em 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, o Imperial Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mazzotta (2005, p.29) diz que era um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos. Nessa época não havia nenhuma legislação educacional, sobretudo para a Educação Especial.

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de

Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Sobre a assistência ao deficiente mental, Mazzotta diz:

Ainda no Segundo Império, há registros de outras ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico pedagógico. Em 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais (MAZZOTTA, 2005, p. 30).

As informações existentes não definem se o atendimento era realmente educacional, assistência médica a crianças com deficiência mental ou atendimento médico-pedagógico.

Até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, um federal e os demais estaduais, no atendimento escolar especial a deficientes mentais, e catorze estabelecimentos, sendo um federal, nove estaduais e quatro particulares para estudantes com outras deficiências. Nesse período havia três instituições especializadas no atendimento de deficientes mentais, sendo uma estadual e duas particulares, e ainda outras oito que ofereciam educação a outros tipos de deficiência, três estaduais e cinco particulares.

A história da educação de estudantes com deficiência mental no Brasil considera seu início na década de 30, com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff, quando, com sua liderança foram criados os Centros Experimentais de Psicologia, que mais tarde tornaram-se a Sociedade Pestalozzi, fundada em 05 de abril de 1935. Em 11 de dezembro de 1954 foi criada a 1ª APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Estado do Rio de Janeiro.

Acreditando na educação compensatória, a partir da década de 1930, Helena Antipoff começou a estimular na elite mineira a promoção de programas para a reeducação de crianças excepcionais. Nesse

sentido, fundou a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932. Contando com o apoio de um grupo de médicos, educadores e religiosos, a Sociedade promovia o cuidado às crianças excepcionais e a preparação de professores para as classes especiais das escolas públicas. Em 1934, do consultório médico-pedagógico para crianças deficientes que fora fundado na Sociedade Pestalozzi, surgiu o Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, que funcionaria como escola para essas crianças (CAMPOS & LOURENÇO, 2001, p. 01).

Essas instituições ficaram durante algumas décadas como responsáveis em oferecer educação a esses estudantes. Entretanto, o movimento de inserção dessa política na educação brasileira só ocorreu no final dos anos 50 e início da década de 60 com a LDB (Lei 4.024/61). Dois artigos dessa lei faziam referência à Educação Especial. O artigo 88 propunha atendimento ao deficiente “dentro do possível” na educação regular, garantindo, dessa forma, o direito à educação. No artigo 89, o governo se compromete em dar apoio financeiro às instituições particulares, avaliadas como eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, a prestarem serviços educacionais às pessoas com deficiência.

A educação especial brasileira concentrou-se, até os anos 1960, em iniciativas mais localizadas e, no âmbito escolar, bastante restrita às instituições especializadas, públicas ou, principalmente, privadas. As classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva, e acompanhavam, lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais (FERREIRA, 2006, p. 86-87).

A década de 70 foi o período em que a Educação Especial se institucionalizou em termos de planejamento de políticas públicas. Sob a influência dos países escandinavos, principalmente da Dinamarca, ocorreu um movimento para devolver o deficiente à sociedade, surgindo o princípio da normalização, com o objetivo de criar condições de vida semelhantes às condições da sociedade em que o deficiente vivia.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos países nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, por não ser específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação (MANTOAN, 2006, p. 18).

Normalizar não queria dizer que a pessoa com deficiência iria se tornar normal, no entanto, seriam proporcionadas a esse indivíduo as mesmas condições que os ditos normais recebiam. Existia uma diferença entre os termos normalização e integração. O primeiro – normalização – é o objetivo a ser alcançado, ao passo que integração é um processo que deveria ser percorrido para a inserção da pessoa com deficiência na sociedade.

No Brasil, o contexto da época apresentava atuação preponderantemente das instituições especializadas, quer em termos de atendimento, quer em termos de influência na formulação de políticas setoriais do Estado. Em uma área que, apesar de passar a constar dos planos políticos, não era prioritária do ponto de vista das políticas sociais, o discurso sobre o ambiente menos restritivo e sobre o direito do convívio com os pares considerados normais acompanhou um movimento marcado até recentemente, em termos de atendimento, pela expansão continuada das instituições filantrópicas e pela definição política e administrativa do espaço da classe especial, nas escolas regulares, como local apropriado – em relação à ideia de agrupamento homogêneo e à disponibilidade de professores especializados – para abrigar alunos considerados excepcionais ou, de algum modo, merecedores de “tratamento especial” de que falava a Lei nº 5. 692/71 (FERREIRA, 2006, p. 88).

Ainda nessa década foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – 5.692/71, na qual constava apenas um artigo sobre a Educação Especial.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Com o princípio da normalização surge a integração. Sobre isso Ferreira (2006, p.88) declara: “o discurso da integração era marcado, contraditoriamente, por ser pronunciado desde os espaços da educação especial e pouco relacionado com o que seriam as ditas ‘iniciativas da escola regular’”. Não havia mudanças na escola, no currículo e na forma de avaliar, e o estudante deveria adaptar-se ao sistema.

Enquanto nos países considerados referência para as políticas de integração a questão do acesso à educação como responsabilidade da escola pública já estava em grande parte encaminhada (e a

questão do “ambiente menos restritivo” já se colocava a partir daí), o quadro brasileiro era de exclusão de qualquer modalidade de atendimento escolar. Em síntese: sob o discurso da integração, a ampliação do acesso deu-se de modo quase exclusivo nos espaços considerados menos apropriados para a integração escolar e social (FERREIRA, 2006, p. 89).

Podemos pensar que, ainda com pontos negativos, a integração trouxe avanço ao sistema educacional brasileiro, pois permitiu a entrada dos deficientes na sociedade, abrindo caminho para a inclusão. Ao mesmo tempo instituiu seu lugar na escola.

A década de 90 trouxe mudanças com políticas na educação e documentos que traziam um novo termo: “inclusão”. A proposta seria: estudantes com deficiência em classes regulares; todos aprendendo juntos. Isso é confirmado em Rodrigues (2006, p.301), “o conceito de inclusão está relacionado antes de mais nada com não ser excluído – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade”.

Foi somente com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que a Educação Especial ganhou destaque com um capítulo exclusivo com mensagem de inclusão escolar para estudantes com deficiência. A Educação Especial avançou bastante e com amparo legal.

Durante um tempo a questão da deficiência mental foi aliada ao fracasso escolar, levando estudantes com dificuldade de aprendizagem a serem rotulados de deficientes por ignorarem suas diferenças linguísticas, sociais e culturais.

3.2 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é amparada por leis e se destina ao atendimento de pessoas com deficiência quer física, sensorial, mental ou altas habilidades no campo da aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, faz referência à Educação Especial: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse mesmo documento declara que todos são iguais, que a Educação é para todos, mas não expressa claramente quais são os direitos dos deficientes. O artigo 208, ao utilizar o advérbio “preferencialmente” nega os princípios da normalização e integração, uma vez que vem carregado de ambivalência. O que pode ser preferencial para uns pode não ser para outros. Com isso muitas instituições escolares negam o atendimento ao estudante com deficiência nas classes regulares. Segundo Minto (*apud* Denari, 2006, p.47), “preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem dá a primazia já tem arbitrada legalmente a porta da exceção”.

Muitos estudiosos utilizaram a designação “pessoas com necessidades especiais” e não a denominação “portadores de necessidades especiais” como consta na redação da legislação brasileira. Isso se justifica:

[...] a expressão apropriada para o alunado da Educação Especial, numa abordagem “dinâmica”, seria “educandos com necessidades educacionais especiais”. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações (MAZZOTTA, 2005: 117-118).

Atualmente, após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), passou-se a falar “pessoas com deficiência” por entender que a pessoa não é um portador e que em certos momentos ela está portando e em outros não, como se estivesse carregando um objeto. De acordo com o artigo 1 da Convenção (2007, p.16) as pessoas com deficiência

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

O Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, servindo como ponto de partida para estabelecer os primeiros passos da política de educação inclusiva. A partir do ano de 1994, a visão de educação inclusiva substituiu o conceito de educação especial com base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que ampliou o conceito de necessidade educacional especial e defendeu a

necessidade de inclusão dos estudantes especiais no sistema regular de ensino, tendo por finalidade uma 'Educação para Todos'. Com esses eventos, a educação no Brasil passa a considerar as propostas proclamadas na ocasião.

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A Educação Especial é ressaltada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) ao receber um capítulo exclusivo sobre o tema - o capítulo V. Há muitas críticas em relação a se ter um capítulo separadamente para a Educação Especial, por se entender que tal iniciativa produz o efeito de separar, quando na realidade tal modalidade de educação deveria estar inserida em todas as outras.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDB – lei 9394/96).

3.3 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Discutir o conceito de inclusão escolar leva a pensar na dimensão da palavra. Quantos conceitos caberiam na palavra inclusão? Somente o conceito de deficiência ou também aqueles que por alguma razão não são considerados pertencentes em algum lugar? O conceito de inclusão se estende a toda sociedade. Deleuze & Guattari (2010) afirmam que não há conceito de um só componente e que por isso possui um contorno irregular sendo um todo fragmentado. Percebe-se isso no conceito de inclusão por abranger a todos que são olhados como fora do modelo idealizado pela educação maior, que uniformiza e padroniza a todos, que “é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos” (GALLO, 2002, p.173).

A criação de um conceito vem sempre ao encontro de um problema segundo Deleuze & Guattari (2010), e no contexto da inclusão escolar o diferente é visto como problema em sala de aula. Não importando quem é esse diferente, ele é o outro que não participa e não contribui por não se enquadrar na mesmice. Os autores falam de um conceito com três componentes inseparáveis: mundo possível, rosto existente, linguagem real ou fala, o que respectivamente podemos associar como a escola inclusiva, a presença do diferente na escola e sua voz.

Ser diferente está relacionado a tudo que difere do outro, aquilo que está no outro e não está em mim. Skliar (20006, p.23) diz que:

O mesmo processo de diferencialismo tem, acontecido com outras diferenças, não mais aquelas diferenças de corpo, de aprendizagem, de língua etc., e sim as raciais, sexuais, etárias, de gênero, de classe social etc.

Dentro da perspectiva da educação inclusiva há de se pensar que se a educação maior padroniza a tudo e a todos, ela não permite que as diferenças sejam vistas como qualidade de cada ser humano, “é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer [...] é aquela dos

grandes mapas e projetos” (GALLO, 2002, p.173). Rodrigues (2015, p.45) salienta que “a “marcação” das diferenças acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo”.

Ao professor cabe dentro do contexto da educação menor criar novos conceitos a partir daquele existente com o objetivo de reconstruir, transformar e oportunizar que todos estejam juntos aprendendo e ensinando. Se assim não o fizer continuará reproduzindo as mesmas ideias, pois o conceito tanto pode conservar o que já está definido como também pode transformar, e para que haja mudança é necessário que pequenos acontecimentos surjam em sala de aula e o professor nessa educação menor possui a responsabilidade em reverter as verdades impostas pela educação maior. Gallo (2002, p.173) salienta que “a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um”.

Deleuze & Guattari (2010) esclarecem que o conceito não é uno, ele possui multiplicidade e se abre para vários outros, o que segundo os autores “passa de um conceito a um outro, por uma espécie de ponte [...] vai levar à criação de um novo conceito”. O que remete à metáfora da inclusão representada pelo caleidoscópio descrita por Marsha Forest (*apud* Mantoan, 2006, p.26) “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Gallo (2003) também compara as várias possibilidades de imagem do caleidoscópio com a criação de vários outros conceitos a partir de um já existente.

Em seus estudos sobre Deleuze e a Educação, Sílvia Gallo diz que:

Todo conceito é uma *multiplicidade*, não há conceito simples. O conceito é formado por componentes e define-se por eles; claro que totaliza seus componentes ao constituir-se, mas é sempre um todo fragmentado, como um caleidoscópio, em que a multiplicidade gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão (GALLO, 2003, p.25).

Todo conceito emerge de um problema e a partir dele outros conceitos surgem e nem sempre se “encaixam”, visto que possui contornos irregulares. O conceito está em movimento criando, recriando e transformando o existente.

A Educação Especial, nas últimas décadas, vem passando por mudanças significativas em relação ao acesso de estudantes com deficiências. Até poucos anos se ouvia falar sobre integração do deficiente nas escolas, e hoje o termo utilizado é inclusão. Ainda hoje muitos confundem os dois termos, empregam o termo inclusão e agem como se estivessem apenas integrando. Os conceitos inclusão e integração de estudantes com deficiência devem estar definidos: não basta esses estudantes estarem inseridos em um mesmo ambiente escolar se não desenvolverem sua potência de aprendizagem junto com seus pares.

O processo de integração pertence às décadas de 50 a 70, quando a proposta era a normalização e o “problema”- a deficiência - estava na pessoa que precisaria ser moldado para ser integrada à educação ou à sociedade.

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar - da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2006, p.18).

O processo de integração pode ser explicado como a adaptação do estudante com deficiência à escola ou de pessoas à sociedade. Implica somente em adaptação por parte do estudante, a escola não muda. E se esse estudante não conseguir adaptar-se vai sendo inserido em ambientes mais segregativos e vice-versa. Sobre isso Mantoan (2006, p.18) afirma: “os alunos que vão das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados ou retornam/ingressam às salas de ensino regular”. Sendo assim, a inserção nas classes regulares ficava cada vez mais distante.

O processo de integração é muito mais restrito do que o de inclusão. O conceito de inclusão ultrapassa o de integração, uma vez que ele não pretende que o estudante com deficiência se adapte a uma “normalidade” e sim que ele

possa se colocar na heterogeneidade existente entre os estudantes. A inclusão pretende que o estudante com deficiência possa ser incluído na classe regular recebendo todos os serviços adequados às suas necessidades e características.

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 301).

Não se pode afirmar que a integração foi algo errado, pelo contrário, ela foi precursora da inclusão e relevante para que esse processo ocorresse ao possibilitar inserir o deficiente no convívio com os ditos normais, abrindo caminhos para uma sociedade mais democrática.

Algumas das diferenças entre integração/inclusão estão nos apoios educativos. Enquanto a integração oferecia esses apoios fora da classe regular, a inclusão os oferece, na maioria das vezes, na própria sala de aula e, em casos extremamente excepcionais, prestados fora da classe regular. A integração se traduz por uma estrutura educacional intitulada sistema de cascata, que vem a ser os serviços educativos para estudantes com deficiência, em diferentes situações de Educação Especial.

Nível 1 – Classe regular com professor de ensino regular, responsável pela prevenção, identificação e correção das dificuldades leves.

Nível 2 – Classe regular com serviço de apoio ao professor de ensino regular.

Nível 3 – Classe regular com serviços de apoio ao professor de ensino regular e ao aluno.

Nível 4 – Classe regular com o aluno frequentando uma classe de apoio.

Nível 5 – Classe especial na escola regular com participação nas atividades gerais da escola.

Nível 6 – Escola especial.

Nível 7 – Apoio domiciliar.

Nível 8 – Ensino em instituição ou centro hospitalar (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p. 97).

A inclusão vê o estudante como um todo, considerando seu desenvolvimento acadêmico, social, emocional e pessoal baseando-se em suas necessidades. Não há lugar para a homogeneidade, valorizam-se as diferenças. Freitas (2006, p. 167) diz que “há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação”. O que não ocorre na integração.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é conhecida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 40).

A integração assemelha-se à escola tradicional, em que os estudantes com deficiência recebiam um tratamento especial e aqueles que tinham outras dificuldades de aprendizagem ou apresentavam diferenças sociais ou culturais, eram ignorados. A proposta da inclusão é totalmente oposta à escola tradicional, pois tem como objetivo uma escola de excelência, potente para todos, vê os estudantes como diferentes e com necessidades de estratégias pedagógicas diferentes.

3.4 INCLUIR PARA EXCLUIR?

Sabemos que os debates sobre inclusão ocupam lugar de destaque na área educacional de forma a ser aceita por todos e vista como algo benéfico e isento de qualquer crítica. Veiga-Neto e Lopes (2011, p.126) questionam o uso do termo inclusão quando afirmam que “a inclusão é vista como um imperativo que a todos se impõe, graças ao caráter natural que, não problemáticamente, é atribuído a ela”.

De fato a inclusão tem pontos positivos, mas também pontos negativos. A complexidade destas duas questões carrega uma série de relações políticas, sociais e econômicas. “Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros” (VEIGA-NETO e LOPES 2011, p.126).

Quando questionamentos são levantados sobre a inclusão não necessariamente está se querendo colocar contra, mas sim entender que inclusão é essa e se de fato está acontecendo. Incluir para excluir ou incluir para que quem anteriormente fosse excluído tenha presença e participação? A crítica à inclusão é para pensar sobre o que tem sido realizado para que o estudante participe e desenvolva junto com seus pares.

A exclusão na inclusão está relacionada a práticas que geram segregação no ambiente escolar que podem ser desde atividades que não estão de acordo com o que o estudante necessita de fato, retirar o a estudante da sala de aula por “atrapalhar” o andamento da aula, como também deixar o estudante isolado na própria sala, entre outras situações que podem acontecer dentro do espaço escolar.

O estudante pode estar matriculado devido ao cumprimento de leis, decretos e pareceres que surgem para concretizar a inclusão, mas solitário porque caminha paralelo ao que acontece na escola. No entanto, apesar de frequentar a escola, é excluído devido às situações em que sua diferença é posta como impossibilidade para participar com os demais.

Será que basta colocá-lo em uma sala de aula para definirmos que houve inclusão, mesmo que ele não acompanhe as atividades propostas pela escola? Marcondes (2004, p.02 apud KAUFMAN 2013, p.52) salienta que “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”. Só se caracteriza inclusão quando a singularidade é valorizada e que práticas sejam revistas para que todos possam caminhar juntos e não à margem.

A literatura que discute sobre o tema IN/EXCLUSÃO ainda é escassa, poucos se arriscam a ir contra um assunto tão posto como algo natural e que está intimamente ligado, segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p.127):

As noções de democracia, cidadania e direitos humanos, o fato é que qualquer problematização que se pense fazer sobre as políticas e as práticas inclusivas logo é vista como uma posição autoritária, conservadora, reacionária.

4. OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO: ENTRE A MEDICALIZAÇÃO E A DOCÊNCIA COMO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO

Ciranda da Bailarina

Procurando bem
 Todo mundo tem pereba
 Marca de bexiga ou vacina
 E tem piriri, tem lombriga, tem ameba
 Só a bailarina que não tem
 E não tem coceira
 Berruga nem frieira
 Nem falta de maneira
 Ela não tem

Edu Lobo e Chico Buarque

4.1 QUESTÕES DE PRECONCEITO NO AMBIENTE ESCOLAR

Como aceitar aquilo que é diferente do meu eu? As pessoas se veem diante de situações em que são confrontadas com o que não se adequa à sua realidade, ao que acredita ser o modo de viver e ser. Quantas vezes nos vemos diante de pessoas que não se enquadram ao nosso parâmetro de ser e estar no mundo e “[...] o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros” (CROCHIK, 2006, p. 14).

Medimos o que é normal ou diferente a partir de nossas referências. O outro que não sou eu possui características que não são as que eu acredito e aceito e dessa forma surge o preconceito. Crochik (2006, p.15) afirma que “a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito”. Isso quer dizer que a ação de experimentar e pensar propicia atitudes diferentes na aceitação do outro, visto que a ausência dessas ações promove a manifestação do preconceito, pois seria a ação sem reflexão.

Não temos, nunca, compreendido o outro’. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar o nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice’. Porque se multiplicam suas

identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma (SKLIAR, 2003, p.39).

Transportando esse pensamento para o ambiente escolar, para a realidade da escola podemos entender o que muitos professores sentem quando se veem diante do estudante com deficiência, que apresenta uma forma diferente de se colocar no mundo, que não aprende como os outros.

A partir desse olhar de não aceitação do diferente, daquele que não apresenta as características que são valorizadas para pertencer ao grupo, surge o preconceito. Ele está presente no ambiente escolar no discurso dos profissionais da educação quando fazem diagnósticos ou quando direcionam a dificuldade de aprendizagem à família, à condição financeira, raça, cor, religião. Criam rótulos para culpabilizar alguém ou algo que não seja o sistema educacional. A imperfeição está em quem não aprende e não na escola. Larrosa, (2002, p. 20-21) alerta “de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”.

Cria-se um estigma, que é produto das vozes da escola que depreciam aqueles que não possuem a “normalidade” do outro, valorizando o que culturalmente se convencionou de belo e normal para conviver na escola. Como destaca Rubem Alves (1998, p.36) “Se todos fossem cegos, então a diferença não doeria tanto. Ela dói porque, no espanto do olhar dos outros, está marcado o estigma-maldição: Você é diferente. A igualdade é coisa que todos desejam”.

A difusão acrílica e crescente de "patologias" que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, "patologias" mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos – tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias" e "distúrbios". A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (COLLARES e MOYSÉS, 2006, p. 29).

A intenção não é arranjar um culpado para o fracasso escolar das crianças. O professor, a escola, a criança e a família não têm que carregar

essa culpa. Ao professor cabe ultrapassar o rótulo que foi “colado na testa” do estudante e enxergar alguém que tem possibilidade de aprender. Lembrar que cada um tem seu jeito próprio de aprender, pensar se a proposta pedagógica está condizente com a clientela ou se é apenas uma proposta vinda “de cima para baixo” para ser aplicada perpetuando um sistema que se omite à sua responsabilidade e delega a culpa a quem não tem como se defender, o estudante.

Promover a interação entre os estudantes aproveitando a heterogeneidade leva à valorização do que cada um traz consigo e que pode ser coletivizado para o desenvolvimento de todos. A criança como ser singular e único deve ser estimulada à apropriação do conhecimento que permita desenvolver suas potencialidades com vistas à emancipação, ao pensamento crítico, “a usar de sua própria inteligência” (RANCIÈRE, 2015, p.34). O professor como elemento de mediação entre os estudantes com deficiência e aqueles sem deficiência necessita vigiar suas atitudes para que não sejam incentivadoras de comportamentos preconceituosos pelos estudantes.

O contato entre os que têm dificuldades de aprendizado e os que não as têm deve ser facilitado pela formação de classes heterogêneas, uma vez que o estabelecimento de critérios para se discriminar os alunos quanto à competência escolar acirra a competição, colocando em segundo plano o próprio saber, enquanto aquilo que visamos é justamente o contrário, ou seja, a solidariedade entre os alunos, que já em um prenúncio de uma consciência que não se volta só para os interesses individuais. Igualmente, dentro das classes, os grupos a serem formados, quando for o caso, devem se pautar pela heterogeneidade. Quando houver dificuldades para isso, devido à resistência dos alunos, surge uma ótima oportunidade para se discutir sobre o assunto (CROCHIK, 2006, p.167).

4.2 A MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Larrosa (2002) reafirma a necessidade de atentarmos aos processos de subjetivação e produção de verdade que são constituídos historicamente.

A própria experiência de si que se constitui historicamente não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de

subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002, p.43).

Cada pessoa é a manifestação de modos subjetivos com condições de escapar do estatuto molar, fixo, representacional e único, uma vez que não mais se encontraria fechado, em sua própria finalidade, sobre si mesmo. Recorremos à Deleuze e Guattari (1995) para nos reportar à processos de subjetivação, fluxos em movimento que produzem subjetividade, rompendo com a ideia de sujeito como entidade única e isolada. E assim a travessia de formação docente está em uma rede rizomática, que não se fixa pelas estruturas classificatórias capazes de nos identificar com algo. Ao contrário, é uma abertura e um entrelaçamento de fluxos por onde todas as possibilidades do ser podem alcançar um tipo qualquer de consistência.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 04).

Com o impacto da chegada dos estudantes com deficiência surgiram cursos com o objetivo de orientar o profissional da educação a reconhecer e “diagnosticar” estudantes como hiperativo, disléxico, desatento e tantos outros termos, passando o entendimento que a não aprendizagem é consequência de sua própria incapacidade de ser atento, manter-se parado. O que de acordo com Collares e Moysés (2010, p.197) é chamado de “medicalização do processo ensino-aprendizagem”. São professores, coordenadores, diretores e também os profissionais da área médica procurando apontar um motivo pelo qual o estudante não aprende. E a culpa da não aprendizagem recai no estudante, afinal ele é o diferente.

Há de se ter cuidado, pois existe uma intenção velada em apontar culpados sobre a não aprendizagem do estudante, quando o que importa é desenvolver meios para que ele aprenda. Mas não é somente a escola que está sofrendo com essa onda medicalizante, Collares e Moysés (2006, p. 26)

destacam que “a educação como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo”.

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante constitui um empecilho no avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e em longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES e MOYSÉS 2010, p.208).

Em um passado muito recente, estudantes que não eram bem sucedidos na escola eram classificados como deficientes mentais e encaminhados para classes e escolas especiais, ou então continuavam a apresentar baixo nível de rendimento escolar, repetindo a série ou evadindo-se. Skliar (2006, p.32) reflete sobre a situação desses estudantes que fogem dos padrões estabelecidos pelo sistema escolar e não aprendem da mesma forma que os ditos normais afirmando que “[...] seja quem fosse esse outro, impunemente, como outro incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido - ao mesmo tempo que é definido como incorrigível -, pois ‘está mal, está equivocado em aquilo que é’ ”.

Observa-se que o fracasso escolar recai muitas vezes sobre crianças das camadas populares com ou sem deficiência, que não atendem às formas disciplinares impostas pela escola. De acordo com Foucault (2000, p.163) é uma tendência à “docilização do corpo”, “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”, um corpo que atenda as exigências dos comportamentos aceitáveis no ambiente escolar.

Diante de tantos distúrbios e transtornos diagnosticados no ambiente escolar surge uma pergunta: quem é o responsável pelo ensino aprendizagem do estudante? Seria o professor, a gestão da escola ou o próprio estudante? Muitas vezes essa responsabilidade recai sobre o estudante que não possui os critérios necessários para aprender, mas quando aprende esse mérito já não lhe pertence, passa a pertencer a quem ensina.

Portanto, ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura,

escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares. A criança com dificuldades em leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA XV PLENÁRIO GESTÃO 2011-2013 p.7).

A escola atualmente defende um discurso de diagnósticos com o apoio de profissionais de saúde, colocando comportamentos naturais em uma sociedade com tanta informação, tais como agitação, ansiedade, medo, tristeza, como se fossem problemas médicos como depressão, hiperatividade, bipolaridade e outros mais, como dificuldade escolar.

O discurso da não aprendizagem dos estudantes muitas vezes também é atribuído a problemas econômicos, culturais e biológicos, passando a acreditar que aquele que não aprende é porque carrega algum problema. São muitos discursos que atravessam a aprendizagem do estudante e que acabam dificultando o seu desenvolvimento.

O estudante “desaparece” diante de tantos diagnósticos para explicar sua não aprendizagem, e ao acreditarem que o estudante tem problemas começam a tratar uma situação que seria educacional como se fosse uma questão médica, e nesse viés vão surgindo no cenário escolar profissionais da saúde que através de diagnósticos produzem a subjetividade das crianças. De acordo com Collares e Moysés (2006, p. 26) esses profissionais “vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante. Daí a substituição do termo medicalização por um outro mais abrangente – patologização”.

Collares e Moysés mostram que a patologização do fracasso escolar está situada sob duas vertentes:

- O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição; obviamente, essa apresentação só ocorre para as crianças da classe trabalhadora.
- O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia; inicialmente essa forma restringia-se às crianças das classes média e alta, porém, atualmente, está disseminada inclusive entre a classe trabalhadora, criando uma situação no mínimo esdrúxula - uma mesma criança ser rotulada de deficiente mental por desnutrição e de disléxica (COLLARES E MOYSÉS, 2006, p. 27).

As crianças que não aprendem como o padrão esperado e que recebem diagnósticos dos diversos distúrbios e transtornos que invadiram as escolas nos últimos tempos, caracterizam a medicalização do processo de ensino aprendizagem. Necessita haver uma reflexão na relação professor-estudante, como ocorre essa interação e que esforços são realizados para a aprendizagem dos estudantes que não aprendem da forma padrão. Que suportes são apresentados ao professor para auxiliá-lo em seu desempenho em sala de aula em prol da aprendizagem de seu estudante?

Ao invés de buscar respostas através da medicalização, deveria buscar recursos, estratégias e soluções dentro do ambiente escolar. Atribuir a culpa do fracasso escolar às doenças e distúrbios é caminhar cada vez mais para o processo de medicalização da educação. E para fazer um caminho inverso da medicalização torna-se urgente pensar sobre a prática do professor com o objetivo de conduzi-lo a uma prática pedagógica não medicalizante.

Tornar a escola potente carece enfrentar esse processo medicalizante que está invadindo a educação e trazendo para dentro da escola termos da área de saúde, tornando-os vocabulário comum entre professores, gestores e até das próprias crianças que nesse contexto passam a ser vistas como deficientes, carregando o estigma de doentes e afetando sua autoestima.

O elemento mais grave do processo de medicalização é que ele serve exclusivamente para confirmar suspeitas de professores e médicos. As crianças passam a ser vistas como deficientes incapazes de aprender, e são submetidas ao consumo de doses aviltantes de drogas psicotrópicas, vivendo de diagnósticos e remédios (GARRIDO e MOYSÉS 2010, p.158).

Os professores acabam envolvidos nesse processo quando encaminham as crianças aos especialistas da área da saúde transferindo a outros sua responsabilidade com a intenção em diminuir sua ansiedade diante da não aprendizagem dos estudantes, invertendo o seu papel que deveria ser de responsável da gestão de sua sala de aula tendo como objetivo a mudança de práticas, métodos, recursos para resolver problemas educacionais. “O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o

"mal" está sempre localizado no estudante" (COLLARES E MOYSÉS, 2006, p.30).

Necessita uma mudança no olhar do professor diante das crianças para que não se rotule e nem busque diagnósticos e culpados para as dificuldades de aprendizagem. Repensar a prática pedagógica é o caminho para entender se o que ocorre em sala de aula contribui ou não para a aprendizagem do estudante. Ao estudante é imposta a atenção em sala de aula de maneira a controlar seus impulsos, sem preocupar-se em saber o porquê da ausência de interesse, motivação, alegando que só se adquire aprendizagem se houver disciplina. Não ocorrendo a aprendizagem a escola inicia um movimento de encaminhar estudantes para serem atendidos por profissionais de saúde: psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas. De fato esses profissionais têm seu valor, mas cabe à escola assumir seu papel e não negar que sua função é educar e não medicalizar.

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J.- B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais (FOUCAULT, 2000, p.173).

Ao investigar as travessias de formação docente, articuladas aos modos de subjetivação mapeados por essa pesquisa, buscamos processos de singularização, práticas subversivas que rompem com a serialização e acolhem diferenças enquanto movimentos de potência. Conforme a análise de Braga e Kasper (2013, p.39) no fazer artístico, pistas das "práticas que fogem dos recursos semióticos dominantes", reinventando subjetividade e docência.

Cabe trazer a ideia de Rancière sobre a questão do "Mestre Ignorante": "É preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais" (RANCIÈRE, 2015, p. 141).

Não há dois tipos de espíritos. Há desigualdade nas manifestações da inteligência, segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas, mas não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber. Pois se trata de ousar, se aventurar, e não de aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido (RANCIÈRE, 2015, p. 49).

As inteligências são iguais, os caminhos que são diferentes. E ainda as oportunidades são diferentes. Portanto é necessário que descubramos esses caminhos, pois ele não é receita única para todos e não é anterior à experiência que temos que ter com relação ao outro. Visto que cada um descobre o seu caminho caminhando.

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra (RANCIÈRE, 2015, p. 22).

Para romper com a serialização, o autor ressalta o movimento de colocar o estudante no lugar do sujeito do saber, que é capaz de construir o seu caminho de aprendizagem. “Ora, Jacotot nada havia transmitido. O método era, puramente, o do aluno” (RANCIÈRE, 2015, p. 32). Esse estudante é totalmente capaz. E esses caminhos, assim como ensina Jacques Rancière, são dele, são do estudante. “A virtude de nossa inteligência está menos em saber, do que em fazer. Saber não é nada, fazer é tudo” (RANCIÈRE, 2015, p. 96).

4.3 O PROFESSOR E O DEVIR-APRENDIZ: A DOCÊNCIA COMO PROCESSO DE SINGULARIZAÇÃO

Poema devir

Mesmo que não haja novos tempos
Faço do momento presente
um momento especial: invento, reinvento,
mudo, modulo, transformo, formo, deformo,
componho, recomponho, apago, escrevo
e me pinto tantas vezes sejam as oportunidades necessárias...
Agora eu sou...
Depois posso não ser...
Outro dia eu era...
Amanhã comerei pão com manteiga!

Vinicius Filme

Discutir o devir- aprendiz do professor é uma proposta para potencializar as descobertas e aprendizagens dos estudantes, e no atravessamento dessas, as descobertas e aprendizagens docentes. “O devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recentes que sejam, das quais desvia-se a fim de “devir”, isto é, para criar algo novo” (DELEUZE, 1992, p.211).

Anteriormente acreditava-se que o professor, ao terminar sua formação inicial, estava preparado para a profissão pelo resto da vida. Freire (2001, p.64) diz que: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” Esse educador mostra que a realidade é diferente para todos que atuam na escola, principalmente para o docente que deve conscientizar-se de que a formação é permanente e no seu cotidiano.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar. e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado (DELORS, 2002, p.161-162).

O professor precisa repensar sua prática sobre o significado do processo de inclusão, a partir de seus conhecimentos anteriores e das discussões contemporâneas. Um fator relevante é a dimensão crítica do educador frente à instituição escola.

“Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas” (SKLIAR, 2006, p.31). Em debates sobre a formação dos professores esse é o argumento mais usado. Entretanto, já está banalizado utilizar dessa ideia para negar a inclusão, impedindo que transformações aconteçam na escola, e as práticas instituídas não sendo questionadas.

A formação de professores para atender aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos não pode perder de vista a elucidação dos debates micropolíticos da instituição escola. Por isso a formação na prática e as discussões sobre o cotidiano são tão relevantes, bem como a abertura das

escolas às discussões do ambiente acadêmico universitário, como veremos no relato do mergulho no campo dessa pesquisa.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2001, p.31).

Entende-se que paralelo à formação do professor também existe a necessidade de investimentos em reformas e equipamentos das escolas para o atendimento, Mantoan (2006, p.57) diz que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]”. Cabe às instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais motivar os professores e dar subsídios para que possam exercer seu papel da melhor forma possível visando a inclusão dos estudantes com deficiência e um ensino de excelência.

A necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo. E esse apoio pode ocorrer no próprio ambiente escolar. Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e construindo com o grupo as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Não são cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. A formação em serviço tem um papel relevante, a troca de saberes entre os professores para mudanças de atitudes no exercício docente. Rodrigues (2015, p.52) destaca sobre a articulação da escola pública com a Universidade em discussões que aliam a prática à teoria, de forma que “esses professores, passam de meros receptores para também agentes formadores e dessa forma, esperamos, mais receptíveis à formação permanente e às mudanças”.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de

vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento (TARDIF, 2003, p.64).

Segundo Mantoan (2006, p.54), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” Considerando que a presença de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a construção de escolas que, sem discriminação, incluam todos os estudantes.

Nas políticas para a inclusão o professor prepara-se para atender a todos os estudantes com deficiência, tendo o cuidado de não esquecer do estudante que não apresenta deficiência, mas é socialmente desamparado, marginalizado pela sociedade. A inclusão recomenda a igualdade, sendo que só será verdadeira quando todas as crianças forem acolhidas.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2003, p. 118).

A formação continuada para os processos de inclusão e acolhimento dos estudantes com deficiência não deverá ser pensada em termos técnicos de aprendizagem específica para lidar somente com surdos, deficientes mentais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados de diferentes. Skliar (2006, p.33) diz que “talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia”.

Para atingir os objetivos pedagógicos o professor pode tomar decisões de acordo com o contexto em que se encontra e dos aspectos que o caracterizam, como a metodologia utilizada, os conteúdos selecionados e a maneira de atuar, levando em consideração que a escola é um ambiente plural,

onde o convívio com as diferenças explícitas e implícitas vem produzir aprendizagens para a vida.

A educação inclusiva supõe práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho a partir das condições efetivamente existentes em sua clientela. Essas práticas são concretizadas à medida que a escola adapta-se e constrói respostas educativas para atender às suas demandas (LIRA, 2007, p. 98).

A LDB 9.394/96 faz menção à formação de professores, ressaltando os fundamentos metodológicos, as modalidades de ensino e as instituições responsáveis pela formação inicial do professor. Em seu artigo 13, a referida lei estabelece as incumbências dos professores quanto à sua prática no contexto escolar.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

De acordo com Delors (2002 p.160), “deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas”.

Tal aspecto foi destacado na LDB 9.394/96, no capítulo V, artigo 59, inciso III que diz: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

O educador enfrenta muitos desafios no seu dia a dia, mas os principais são manter-se atualizado e ir em busca de práticas eficientes para a promoção da aprendizagem de seus estudantes. É necessário que o profissional da educação seja capaz de repensar sua prática e direcioná-la à realidade,

necessidades e interesses de onde atua e de seus estudantes. Nesse sentido, Freire (2001, p.43) afirma que: “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”.

Rodrigues (2015, p.49) destaca que “canalizar a atenção discente é procurar estabelecer uma relação com o estudante, um encontro significativo, onde o mestre vira aprendiz da singularidade de um processo de aprender.” É preciso acreditar em outras maneiras de ensinar e que cada um tenha sua identidade respeitada e que as práticas anteriores sejam revistas e transformadas em oportunidades de ensinar e aprender, possibilitando a todos os estudantes autonomia intelectual, cultural, social e moral.

Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com seu objeto de trabalho é fundamentalmente constituída de relações sociais. Em grande parte, o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e de dilemas, de negociações e de estratégias de interação. Por exemplo, o professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vão assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos (TARDIF, 2003, p.132).

A formação do professor se dá em movimento, que nada mais é do que a vivência, o dia a dia que nunca é igual ao outro e que não se repete, num vai e vem de sempre vir a ser.

4.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ABERTA AO ENCONTRO COM O OUTRO COMO ELEMENTO PRINCIPAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO

Quando se faz opção por uma carreira, quer seja na educação ou não, surgem forças que conduzem para vários caminhos. Olhando a partir desse prisma de muitos caminhos, leva-nos a pensar sobre a metáfora do rizoma que Deleuze e Guattari descrevem. Apontar que a formação do professor acontece de forma rizomática é entender que os muitos eventos que atravessam o cotidiano do professor contribuem para o aprimoramento de seu saber.

Desde a formação inicial são inúmeras as oportunidades que o profissional tem para apreender, viver situações potencializadoras e, por conseguinte, transformar sua prática. Somos contaminados por conhecimentos através da graduação, pós-graduação, cursos, leituras, na interação com o outro, sendo esse outro professor ou estudante, no ambiente de trabalho e onde houver alguém que possa contribuir para o crescimento do outro. Como um rizoma que não tem um ponto específico de onde começa ou termina, assim é a formação do professor, que pode acontecer a todo e qualquer momento, demonstrando o peso das palavras ditas por Freire (2001 p.61), “inconclusos somos nós”, e essa inconclusão que deve ser a motivação para cada vez mais buscar o conhecimento.

Essa ideia possibilita um novo olhar sobre o que é ensinar e aprender. Podemos perceber analogias entre o discurso de Freire (1987) e o pensamento de Rancière (2015) sobre esse tema quando Freire (1987, p.58) diz que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...] o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis”.

Rancière, (2015, p.31) aponta que “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”. Os dois teóricos em seus discursos demonstram que um mestre que não emancipa confirma a incapacidade do outro e, dessa forma, desacredita em uma troca de conhecimentos entre mestre e estudante, mas Rancière (2015, p.35) afirma que “não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador”.

O professor pode aprender sem um “mestre explicador” quando entende que na prática da sala de aula “é o discípulo que faz o mestre” (RANCIÈRE, 2015, p.39), isto é, a partir da observação de sua sala de aula e dos estudantes, ele aprende se fazendo professor emancipador e potencializa sua formação quando muda sua prática a partir do entendimento do que é ensinar e aprender, se emancipa e emancipa o estudante forçando-o a usar a sua própria inteligência, tendo como conceito o que Rancière (2015, p.34) afirma sobre isso “para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados; isso é, conscientes do verdadeiro poder do espírito humano”.

A formação do professor e sua prática seguem modelos rígidos e cristalizados que necessitam serem quebrados para que não se afirmem como únicos modelos ou formas de ensinar. Dias (2009, p.7) afirma que “na formação de professores, tanto como na arte, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de capturar forças. [...] tentativa de tornar visível forças que não são visíveis”.

A palavra que Dias (2009, p. 3) utiliza para resistir ao instituído é a “restituição” que estabelece uma “análise de implicação, que afirma uma desnaturalização do processo, colocando a instituição – formação – em constantes tensionamentos de uma construção permanente. [...] possibilita a transformação do instituído, construindo assim, um novo campo de coerência”.

4.5 A ESCOLA ABERTA AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO

[...] caberia aqui perguntar a quem cabe pensar o “problema pedagógico” em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre outras muitas marcas identitárias. A resposta, parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do “diferente”, não é do professor, não é das famílias, não é dos outros alunos (SKLIAR, 2006, p. 27).

A função da escola diante de processos de inclusão precisa ser repensada e reformulada para tornar-se um ambiente com possibilidades de acolhimento às diferenças. Ao deixar de ser um espaço burocrático que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas, a escola passa a ser considerada uma escola que acredita em tais processos.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, apenas para aderir valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2002, p. 60).

A literatura da área aponta que quando a escola se impõe como instrumento para os processos de inclusão, os professores, com o decorrer do tempo, passam a entender o seu papel e tomam para si a responsabilidade de promover a inclusão do estudante diferente.

A escola aberta aos processos de inclusão potencializa movimentos para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham oportunidades intensas de aprendizagem. Os processos de inclusão implicam respeito e aceitação da singularidade, da especificidade que cada sujeito possui e consciência de que aprendemos e crescemos como pessoas através do respeito à alteridade. Mas não é somente aceitar e respeitar há de se criar condições para a aprendizagem.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2006, p.45).

As escolas que reconhecem e valorizam a diversidade, buscam inovar seu modelo educativo com projetos inclusivos. O ensino torna-se diferente da escola tradicional em relação às dificuldades apresentadas pelo estudante, “ os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2006, p.44).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, p.26).

Na escola que se propõe a acolher estudantes em situações de inclusão sua proposta está afinada em contestar o que é tradicionalmente ensinado. E como afirma Mantoan (2006, p.198), “[...] que reinventemos a escola, ‘desconstruindo’ a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os

quais se fundamenta os pilares teórico-metodológicos em que se sustenta”. Os estabelecimentos escolares são espaços para que se desenvolvam estudantes éticos, justos, autônomos, críticos e que saibam valorizar as diferenças através da relação com o outro, de um ambiente escolar de espírito solidário e que propicie a possibilidade de aprendizagem de todos em uma mesma sala de aula. Dessa forma, a escola que prega a igualdade não será a que discrimina.

A escola é um espaço sociocultural onde todas as diferenças se encontram, e quando se criam condições de interação entre seus indivíduos, facilita a formação de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Sendo uma instituição de informação e formação, um de seus papéis é de ser um espaço para tornar os estudantes mais humanos e valorizados. Zelar para que não ocorram práticas discriminatórias no ambiente escolar também é compromisso de gestores e professores.

A escola é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado, fora do contexto familiar (MEC - SEESP, 2004, p. 9).

A cada ano cresce o número de estudantes com deficiência nas escolas regulares e com isso aumenta o desafio de garantir uma educação de qualidade para todas as crianças. Cabe à escola organizar-se para permitir a aprendizagem específica de cada série. Para isso, é necessário que o sistema escolar se adapte às necessidades do estudante.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva diz:

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (MEC – SEESP, 2008, p. 6).

Referimos-nos à escola aberta aos processos de inclusão como a que tem suas portas abertas para receber estudantes com ou sem deficiência, em

que a igualdade educacional e social é garantida a todos, sem exceção, significando o direito de serem incluídos no mesmo tipo de ensino.

Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno PNEE, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação: os alunos, os professores e a sociedade em geral (FREITAS, 2006, p.167).

Transformar a escola em um campo de debate e espaço de decisão, aproximando-a do contexto em que está inserida, implica a valorização das diferenças em lugar de se acreditar que a homogeneidade seja o modelo ideal de educação. Rodrigues, (2015, p. 40) ressalta que “a cultura de segregação, da esperança de turmas homogêneas, ainda é muito presente”, mas considerando que cada indivíduo tem interesses, habilidades e experiências únicas, a convivência com a diversidade enriquece as relações de todos os envolvidos no espaço escolar.

A Declaração de Salamanca destaca essa ideia:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994).

4.6 A “EDUCAÇÃO MENOR” COMO FORMA DE RESISTÊNCIA AO INSTITUÍDO

Gallo (2002) através do conceito de “literatura menor” que Deleuze e Guattari (1975) criaram para analisar a obra de Franz Kafka desloca esse conceito para discutir sobre educação menor e analisar a educação no Brasil.

Falar sobre “educação menor” pressupõe a existência de uma educação maior. O termo educação menor não carrega um tom depreciativo, pelo

contrário, traz o sentido de uma educação que rompe com as regras impostas. Para entendermos a educação menor necessita entender o significado de educação maior.

A educação maior apresentada por Gallo (2002, p.173) como “aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças pensantes a serviço do poder” é o que conhecemos como instituído, o que é imposto verticalmente a todos e se sustenta pelo discurso da verdade, como algo naturalizado.

Trazendo o pensamento de Deleuze e Guattari (1995, p.15) sobre o rizoma em que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem”, notam-se as características rizomáticas na educação menor que está sempre em movimento, criando conexões e ampliando territórios, é o instituinte, o que rompe com as imposições, que vai na contramão da hegemonia do instituído. Gallo (2002, p.173) define a educação menor com “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas”.

A educação maior em contraponto tem como características o modelo arbóreo, hierarquizado, homogêneo que se opõe ao modelo rizomático. Como uma árvore fixa ao local que foi plantada, assim é a educação maior, sem possibilidade de mudanças, contestando a representação em rizoma da educação menor que se ramifica, muda seu percurso, cria novas possibilidades.

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e subjetivação, autômatas centrais com memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações se não uma unidade superior, e uma afetação subjetiva de ligações preestabelecidas (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 26).

O desafio de discutir os processos e situações de inclusão é o cuidado em realizar uma análise institucional para descobrir as forças que promovem mudanças e não para apontar culpados pelas dificuldades de incluir. Percebe-se que a busca incessante pela normalização incentivada pela educação maior

incita à eliminação das diferenças com objetivo de homogeneizar o ambiente escolar. O instituinte rompe com as práticas excludentes, potencializa para escapar dos modelos impositivos instituídos e promove singularizações.

A partir das características da literatura menor, Gallo (2002) desloca para examinar a educação menor. São três características a serem analisadas:

A primeira característica é a da desterritorialização, que é entendida como a ruptura, fuga do território e possibilidade de criação. É a fuga do controle prescritivo que define “o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, porque ensinar” (GALLO, 2002, p.174), agindo nas pequenas oportunidades que surgem no ambiente escolar de forma a criar novas possibilidades que escapem do controle da educação maior.

A segunda característica é a ramificação política. A educação menor não está preocupada em reproduzir ou criar modelos, nem traçar caminhos, e sim possibilitar novas conexões e singularidades entre estudantes, professores e demais participantes do ambiente escolar em consonância com o modelo rizomático que possui as particularidades que Deleuze e Guattari, (1995, p. 37) descrevem: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”.

A terceira característica é o valor coletivo, o que implica ressaltar que na educação menor não há atos isolados, os atos são sempre coletivos, ainda que sejam situações singulares também serão singularidades em prol da coletividade.

A educação menor tem sempre que se recriar e revolucionar e nunca poderá ser considerada maior, porque ao tonar-se maior perderá a sua característica instituinte e se tornará instituído.

Deslocando do pensamento de Rancière sobre o embrutecimento e a emancipação pode-se analisar a educação maior como a que embrutece e a educação menor a que emancipa. Rancière (2015, p.11) salienta que “a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir”. O embrutecimento é o contrário de emancipação e o que a realidade mostra é um sistema de educação que defende uma “educação para todos” e transformações da sociedade, mas impõe, produz e reproduz a dependência de professores e estudantes. O discurso político contradiz a realidade das escolas.

Há sempre um embate entre a educação maior e a educação menor. O sistema educacional funciona para massificar e reproduzir valores universais endurecidos, dificultando ao professor reconhecer as linhas de força que atravessam a escola e seu fazer pedagógico. Quando a escola consegue romper com o instituído e deixa ser vista pelo prisma instituinte percebe-se a mudança nas particularidades e diferenças que estão presentes nos gestores, professores, funcionários, estudantes e nas opiniões do grupo.

Vemos na mídia o destaque que é dado ao professor na intenção de continuar a reproduzir práticas instituídas, resta ao professor entender que seu valor está em rebelar e seguir a procura de outras formas de atuar na educação que rompam com o modelo de educação a serviço do sistema.

A sala de aula é o espaço da educação menor nos processos de subjetivação do grupo e nela a professora faz sua revolução, seguindo linhas de fuga e resistindo às práticas instituídas. Sua postura é de uma educação rizomática segundo a necessidade de sua turma no processo micropolítico da gestão da sala de aula.

Gallo (2010) esclarece que os acontecimentos do cotidiano da sala de aula, onde professores e estudantes têm voz e mudam o rumo das situações, em que teoria e prática caminham juntas e que a sala caminha de acordo com a necessidade.

[...] penso podermos ver como “educação maior” os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos políticos-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares. [...] Por outro lado, podemos ver como “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos, um trabalho que pode colocar à margem de um projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação (GALLO, 2010, p. 61).

A escola é o território que necessita ser desterritorializado para reterritorializá-lo novamente. A educação maior está intimamente ligada a um território carregado de normas e regras tradicionais que a estabelece enquanto educação. A educação menor não vem para exterminar a educação maior, mas

para ao desterritorializar, reinventar novos caminhos e linhas que se oponham ao estabelecido como verdadeiro, único e consagrado.

Quando a linha de força da educação maior se choca com a linha de força da educação menor cria-se um embate no território que o transforma. A educação menor é sempre um devir que implica buscas por saídas, linhas de fuga que desfazem os nós das linhas molares que sufocam o dia a dia do espaço escolar.

Ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidades que não valem mais do que por elas mesmas, encontrar um mundo de intensidades rizomáticas, onde todas as formas se desfazem em proveito de uma matéria não formada de fluxos desterritorializados, de signos assignificantes. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 20)

O devir-aprendiz é que carrega a possibilidade de transformação do espaço escolar quando resiste ao discurso de uma única forma de ensinar e aprender e foge da reprodução de modelos que produzem serializações não singularidades.

5. OS CAMINHOS DA PESQUISA: ACOMPANHANDO PROCESSOS

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal, antigo CIEP – Centro Integrado de Educação Pública, que ao ser criado era uma escola estadual, numa cidade pequena de cerca de 40 mil habitantes no interior do Estado do Rio de Janeiro. A escola recebe estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental/Supletivo, situada em um bairro da periferia da cidade. Os estudantes matriculados são oriundos de famílias de baixa renda e muitas optaram matricular os filhos pelo motivo de ser próximo de suas residências e também por oferecer horário integral, visto que muitas mães trabalham.

O território da pesquisa é habitado por diversas contradições, antes era um bairro mais isolado, periferia da cidade. O CIEP, datado da década de 80 do século XX, há menos de 10 anos se viu cercado por instituições tais como o Hospital Municipal, o SESI, o INFES/UFF e o Fórum da cidade, que ajudaram a aproximar moradores de outros bairros.

O foco da minha pesquisa são as professoras das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e os graduandos do curso de Pedagogia UFF-INFES que participam como mediadores escolares junto à criança com autismo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

De acordo com o Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia submetido ao Edital Pibid, o projeto é realizado “na interface Curso de Pedagogia, na figura da professora coordenadora e as/os bolsistas selecionados e a Escola, na figura dos professores das classes com o trabalho de inclusão, a professora supervisora e as crianças alunos dessas classes” (RODRIGUES, 2012, p. 4). São realizadas reuniões semanais com a coordenadora, bolsistas e professores supervisores para orientação de produção de relatórios e registros. Os professores supervisores das escolas que recebem o PIBID realizam “reuniões mensais com toda equipe da escola, para avaliação e formação continuada sobre o processo de inclusão escolar” (RODRIGUES, 2012, p. 3).

Esses professores supervisores do PIBID passam a serem multiplicadores das atividades realizadas com os estudantes em situações de inclusão junto aos mediadores escolares .

A pesquisa traz oportunidades para olhar e ouvir dentro da escola escolhida, intensificar minha presença na escola, em observações da prática pedagógica junto a estudantes com deficiência com o intuito de cartografar as consonâncias e dissonâncias com as questões apontadas na travessia da formação docente, e investigar as forças presentes nos processos de subjetivação dos estudantes e docentes.

Durante o período da pesquisa a escola desenvolveu o Projeto “Bem me quero” com o objetivo de melhorar a autoestima dos estudantes. O projeto foi dividido em mais três subprojetos que foram desenvolvidos nos bimestres. As professoras que acompanhei durante o andamento da pesquisa mudaram de turma de um ano para o outro e conseqüentemente os estudantes também não eram os mesmos. Realizei observações da sala de aula, conversas informais na sala de professores, corredores, rodas de conversa com as professoras e reuniões do PIBID com os graduandos/mediadores escolares.

5.1 MAPEANDO O TERRITÓRIO: DESCOBRINDO PISTAS

Cheguei cedo à escola apresentando-me como pesquisadora e recebi a indicação que me dirigisse à secretaria escolar para que recebesse as informações que necessitava para iniciar a pesquisa. A auxiliar da secretaria me atendeu e indicou que seria melhor eu ter acesso ao PPP – Projeto Político

Pedagógico para obter informações sobre os dados da escola, pois talvez ela não soubesse fornecer tudo que eu queria saber.

O PPP é o raio X de uma escola, é uma ferramenta importante para traçar as diretrizes da escola, a participação de todos os segmentos é imprescindível em sua elaboração, “é o instrumento mediante o qual a escola define sua identidade” (RODRIGUES, 2015, p. 47). Embora ações que constam no PPP sejam realizadas pela escola, os professores não têm conhecimento do documento, o que impossibilitou de discutir sobre o conteúdo, deixando perceber que tal instrumento não passa de um adereço, construído de forma isolada, mecânica, sem a devida participação dos atores envolvidos no processo. Sua função está prevista no Artigo 12, incisos I e II, no Artigo. 13, incisos I e II e no Artigo 14 inciso I da LDB 9394/96. “Os dados do projeto-político pedagógico esclarecem o diretor, os professores, coordenadores, funcionários e pais sobre a clientela, os recursos, humanos e materiais, de que a escola dispõe” (MANTOAM, 2006, p.35). Para que o PPP seja de fato o raio X da escola é imprescindível a participação em sua construção de todos da escola e também de pessoas da comunidade onde a escola está localizada. Assim não ocorrendo o PPP está sendo apenas uma obrigação em cumprir normas.

Através do PPP da escola fiquei sabendo que a escola foi criada em 1992, inaugurada em 15/02/1993 e municipalizada em fevereiro de 1997, situada, de acordo com o documento, em um bairro de classe média baixa. Funciona em três turnos com Ensino Fundamental I (horário integral), Ensino Fundamental II e Ensino de Jovens e Adultos. Possui 68 funcionários divididos em áreas administrativa, pedagógica e apoio: 01 diretor, 01 diretor adjunto, 01 secretaria, 01 orientadora pedagógica, 42 professores, 09 extraclasses, 02 merendeiras, 11 serventes. Adquiri algumas informações sobre a parte física da escola que são comuns a todo prédio denominado CIEP e as diferenças entre eles são poucas. Lembrando que escolas não são somente paredes, muros, mas também são pessoas que habitam aquele espaço. Existe vida no espaço escolar!

Conheci a Sala de Recursos que tem como objetivo receber crianças com deficiência da escola como também estudantes de outras escolas. A Sala

de Recursos atua como polo para o atendimento de estudantes com deficiência e não são todas as instituições que as possui.

O PPP tem um capítulo com citação sobre a educação inclusiva sobre “proposta com ações educativas com eixos do convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o estudante, pois contempla sua subjetividade, construída no coletivo das salas de aula”.

Pesquisar na trajetória cartográfica é se ver diante de um território desconhecido em que pesquisador e pesquisado se encontram em suas singularidades para a construção da coletividade. Por isso há necessidade de “acessar o plano do comum e também construir um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo” (KASTRUP, 2013, p. 264). Na cartografia não há a intenção de mostrar o que já existe, conforme Kastrup (2009, p. 49), “trata-se, em certa medida, de obedecer às exigências da matéria e de se deixar atentamente guiar, acatando o ritmo e acompanhando a dinâmica do processo em questão” para descobrir o que está oculto pelas forças que teimam em subjetivar.

“Cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE, 1995, p.13) é produzir dados sobre um tema, e nessa pesquisa a temática é muito debatida nos espaços escolares, os processos de inclusão. Não há como estabelecer um caminho porque é um mapa aberto em constante devir. O mapeamento acontece pelos caminhos do processo e continua nas entrelinhas que vão se mostrando.

“A cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia” (KASTRUP, BARROS, 2009, p.76).

Durante a pesquisa optei por nomear as professoras com nomes de pedras preciosas por entender que a nossa formação é lapidada em cada encontro com o outro. As mediadoras escolares serão chamadas pelo nome de flores devido as marcas que a mediação escolar deixa nos estudantes, nas professoras e em toda escola, como as flores que deixam seu perfume, sua beleza e colorido.

Assim vamos seguindo pistas do que virá a ser.

5.1.1 O olhar do gestor sobre a Mediação Escolar: dispositivo disciplinar

Antes de iniciar meu contato com as professoras procurei a direção da escola para explicar sobre minha pesquisa e tomar conhecimento sobre a presença do PIBID e os casos de estudantes com deficiência que eram acompanhados pela mediação escolar.

Cheguei cedo à escola e a espera para ser atendida foi longa. Quando a diretora pôde atender contou-me que a escola aceitou muito bem a entrada dos mediadores por entender que eles iriam ajudar a manter as crianças em sala de aula. De acordo com a direção da escola, foi oferecida a possibilidade de mediadores/estudantes do curso de Pedagogia da UFF para auxiliar estudantes com autismo em sala de aula em 2012. Segundo relato da diretora atual havia dificuldades com a presença dessas crianças no ambiente escolar pela falta de esclarecimentos suficientes de como lidar com esses estudantes. A mediação tinha como objetivo atender aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

De acordo com a fala da diretora o objetivo da aceitação do programa era para que esses estudantes permanecessem na sala e não atrapalhassem o andamento das aulas. Não havia uma preocupação em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, a preocupação pairava em relação à disciplina, normalização. A força disciplinar traria uma noção de que se tem domínio do outro e que as regras são obedecidas em nome da ordem. Kaufman (2016) chama a atenção para o trabalho do mediador correr o risco de “capturar desvios e repará-los em prol da afirmação da instituição” (BAYER, apud KAUFMAN, 2016, p.50). Esse é o desejo que perpassou toda a narrativa da gestão da escola. A autora citada aponta que essa perspectiva normatizadora teria os moldes de “uma modalidade de prescrição médica” (KAUFMAN, 2016, p.51).

Relatou a experiência vivida durante as férias ao fazer visitas às residências do bairro para saber se havia crianças em idade escolar para matrícula. Ao chegar em uma casa conheceu um menino de 08 anos que nunca havia frequentado escola e que tinha como laudo o TEA – Transtorno do Espectro Autismo. Interessou-se pelo menino e convidou a avó que o levasse ao colégio para ser matriculado. Esse convite foi encorajado pelas experiências

com a mediação escolar nos anos anteriores que potencializaram o desenvolvimento dos estudantes e todos os professores envolvidos.

Indaguei sobre o trabalho que o PIBID vem desenvolvendo com a entrada dos mediadores e as reuniões com os professores da escola e a resposta foi que houve mudança em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, que antes alguns não permaneciam em sala de aula e hoje já permanecem pelo apoio que a mediação oferece e também pelas informações que são passadas aos professores que acabam chegando a toda escola. Mantoan (2006) afirma que todos da escola, desde o profissional da limpeza até a direção, devem ser responsáveis pela inclusão. Percebe-se que a direção está aberta às questões relativas aos processos de inclusão, mas a fala da diretora é contraditória quando olha a mediação como instrumento de disciplina.

A mediação escolar é instrumento instituinte que devido à postura da direção ao entender que seria a forma de manter os estudantes em sala de aula, poderia transformar-se em instituído pelo poder de “segurar” e “controlar” o estudante no espaço escolar. Relembrando Foucault em Vigiar e Punir (1987) e sua observação sobre a docilização dos corpos, deslocamos para a fala da diretora para o domínio do movimento da criança em favor da disciplina.

5.1.2 Encontro com os participantes do PIBID

O PIBID marca o espaço escolar quando agrega a mediação escolar, a prática docente, os estudos teóricos que são implicações essenciais dentro da escola para a potencialização da autogestão quando bem entendida pelas professoras.

Nos encontros do PIBID sempre havia a presença de aproximadamente 15 mediadores/estudantes da Pedagogia e 4 professores supervisores das escolas municipais que recebiam o programa e pesquisadoras do mestrado.

De acordo com Mousinho et al (2010), foi a partir dos anos de 2000 que começou a falar de forma mais intensa em inclusão com mediadores escolares.

Aqui surgiram para acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula e este era orientado pelos profissionais que acompanhavam a criança nas terapias de apoio, aliando trocas com a

escola. Aos poucos essa função foi se especializando e ampliando, sendo cada vez mais frequente sua presença em escolas públicas e particulares. Exatamente por esse fato, faz-se necessário pontuar a atuação da mediação escolar e realizar trabalhos científicos que valorizem essa função, para que assim possamos refletir sobre os reais caminhos que nos levam à inclusão e melhor acolher as crianças que necessitam destas pequenas, médias e grandes adaptações. Cabe pontuar que, na maior parte das vezes, ao menos em escolas privadas, este profissional tem sido pago pelos pais da criança (MOUSINHO et al., 2010, p. 94).

Os primeiros relatos ouvidos foram dos mediadores/estudantes que acompanhavam as crianças com TEA. Naquele momento, eu ouvia timidamente os relatos e não fiz nenhuma gravação em áudio porque sabia que necessitava construir uma relação de confiança com eles, visto ser a primeira vez que participava do encontro. A confiança que pretendia estabelecer não seria emocional, mas “um estado afetivo que emerge de uma atitude de fiar com (com-fiar), fazer junto, co-produzir, sendo este estado não o de uma suposta harmonia, mas de uma tensão criativa, um cuidado com o fazer coletivo” (PAULA-SOUZA, 2015, p.77).

Eles relatavam suas experiências como mediadores, o quanto as crianças haviam melhorado a socialização e citavam autores como Mousinho, Bronfenbrenner, Suplino e outros que embasam o trabalho de Mediação Escolar com muita propriedade. Minha atenção para os detalhes dos relatos foi aguçada já nesse primeiro encontro porque pude perceber que o objetivo da minha pesquisa começou a surgir: mapear os processos formativos do professor. Estava diante de futuros professores e professores já atuantes que se serviam da mesma fonte para sua formação.

Nesses encontros ficou claro a importância dos grupos como dispositivo para a formação do professor e sem uma hierarquia de quem ensina ou aprende. Falar sobre os autores que sustentam o assunto mediação potencializava a formação do estudante, do professor e do pesquisador, visto que era um novo conhecimento para mim e também para alguns professores supervisores. Também ficou muito clara a importância do Programa que levava o conhecimento da Academia para os professores de uma forma natural e atrelada à sua sala de aula.

As narrativas das mediadoras/estudantes mostram como o PIBID é potencializador quando levanta temáticas para debates sobre os processos de inclusão, provocando mudanças nos participantes.

5.1.3 A Mediação Escolar pelo olhar das mediadoras

Passei minha manhã na escola e às 14 horas desse mesmo dia fui ao encontro do PIBID na UFF-INFES. Os mediadores/estudantes falaram sobre as crianças que estavam acompanhando, sobre avanços e dificuldades.

Encontrei a professora do 2º ano que havia acompanhado naquele dia e ela contou sobre a primeira vez que recebeu uma criança com deficiência. Em sala de aula ela não relatou o fato porque ficamos envolvidas com assuntos relativos às crianças que estavam presentes naquele momento e em Alfa que foi a primeira estudante atendida por mediadores.

A primeira estudante com deficiência que a professora recebeu em sua sala tem o diagnóstico de TEA e é sua aluna há dois anos. Para identificarmos a estudante será utilizado o nome de Ariel por seu interesse na personagem da Disney “A pequena sereia”. A professora relatou como foi a entrada de Ariel em sua sala de aula:

A Ariel foi colocada em minha sala de aula pela Secretaria Municipal sem conversar, explicar o que eu tinha que fazer. Me senti perdida com sua chegada. Fui procurar ajuda na internet, mas não foi suficiente. Ela ficou sem mediador durante 2 meses e quando veio mediador recebi ajuda dos professores da UFF responsáveis pelo PIBID (Informação verbal, Professora Rubi em Encontro do PIBID).

Encontrar com a professora naquele ambiente tão formativo foi excelente para minha pesquisa. Aproveitei o momento para indagar como um profissional da educação se torna um professor inclusivo. Ela respondeu “é na prática, tem que abraçar a causa e precisa de orientação”. A professora falava com propriedade sobre o papel da mediação escolar, mas em outros momentos demonstrava que a possibilidade em incluir estudantes com deficiência só aconteceria com a mediação escolar.

Também refletimos sobre o papel do professor e do mediador. A quem cabia a responsabilidade da aprendizagem do estudante e ela disse “o

professor é o responsável, o mediador apenas auxilia”. Cabe aí refletir sobre o papel do professor como gestor de sua sala de aula e do mediador como alguém que faz o trajeto do conteúdo até a criança.

Durante o ano de 2015 e 2016 estive presente em algumas reuniões do PIBID com os estudantes da graduação que participam como mediadores escolares, as professoras das escolas que recebiam o projeto e pesquisadoras do mestrado.

Nas rodas de conversa que a coordenadora realizava semanalmente eram discutidos textos que traziam referências sobre a mediação escolar como objeto de inclusão. Nesses encontros os mediadores escolares relatavam suas experiências com a mediação e como estava acontecendo o trabalho nas escolas que participavam do PIBID, mostrando os avanços que ocorreram com os estudantes mediados e a parceria entre mediadores e docentes.

Durante os encontros com os mediadores fiz alguns questionamentos sobre como percebiam a mediação escolar.

Eis alguns relatos sobre mediação:

Percebo que a função do mediador, para muitos é vista como se o aluno deixa de ser do professor e passa a ser responsabilidade exclusiva do mediador. Acontece, por exemplo, de o professor não preparar atividades que atinjam a todos os alunos ou não conversar com o mediador para organizar as atividades para o aluno em situação de inclusão. Muitas vezes, quando o mediador falta, o aluno fica abandonado em sala de aula ou até mesmo mandam a criança voltar para casa. Eu já presenciei essa situação. É estranho diante da proposta de uma escola inclusiva (Informação verbal, Mediadora Escolar Rosa em Encontro do PIBID).

Um dos objetivos do mediador escolar é facilitar a aprendizagem do aluno, e auxiliar para ele permanecer por mais tempo realizando as atividades em sala de aula, mas alguns professores acabam deixando por nossa conta a responsabilidade do aluno. Tem professores que entregam atividades de acordo com a necessidade da criança e parecida com a da turma, outros pedem pra gente ficar com o aluno com algum joguinho que tem em sala de aula (Informação verbal, Mediadora Escolar Margarida em Encontro do PIBID).

Na fala de Rosa e Margarida percebe-se a preocupação com a dependência que os professores estão adquirindo com a presença dos mediadores, quando transferem responsabilidades que seriam do docente para a mediação.

O mediador escolar é mais um agente do processo de inclusão, da rede formada com professores, coordenadores, gestores, família e profissionais diversos que acompanham a criança. Cumpre o papel de acompanhar o estudante no ambiente escolar quer seja em sala de aula, recreio, biblioteca, assumindo o papel de apoio para que o processo de inclusão seja efetivo, ou seja, que o processo educacional esteja acontecendo com apropriação dos conteúdos escolares, avanço social e na autonomia.

Em dois momentos de reunião do PIBID os estudantes da graduação que atuam como mediadores confeccionaram material pedagógico para utilizarem na escola com os estudantes mediados por eles. Foi um trabalho muito interessante porque uniu a teoria estudada na graduação com a prática a ser utilizada na escola. No primeiro momento foram confeccionados quebra-cabeças, livros de pano e alfabeto móvel e em um segundo momento foram confeccionados quadro de pregas e flanelógrafos para utilizarem com crianças em processo de alfabetização e que apresentam dificuldade motora que dificulta a escrita.

5.1.4 Sala dos professores – parada para o cafezinho

Sempre às terças-feiras trilhava meu caminho em direção à escola. Tão timidamente como cheguei ao grupo do PIBID também cheguei à escola. Essa minha postura estava ligada à professora existente dentro da pesquisadora que também em outras ocasiões já se sentiu intimidada com a presença de pesquisadores dentro do ambiente escolar. O contato inicial com as professoras fez emergir vários sentimentos em mim tais como desconforto, desejo de aproximar e recuar, curiosidade, temor em não ser aceita entre tantos outros. Quando sentei e comecei a conversar descobri pessoas que queriam ser ouvidas. Então mais uma vez precisei ir conquistando a confiança dos professores para conseguir tê-los como parceiros da pesquisa. Precisava “produzir confiança no caminhar, ou seja, é necessário cuidar para se conhecer” (PAULA-SOUZA, 2015, p.77).

Depois de andar nos corredores, conversar com funcionários e observar os acontecimentos, me encaminhei para a sala de professores no horário do recreio para conversar sobre minha pesquisa e começar a ouvir as narrativas

sobre o fazer e o saber pedagógico. A escolha pela sala de professores é porque se configura em um ambiente rico em informações relevantes e também não relevantes à pesquisa.

Encontrei na sala uma professora contratada (ao final do ano seria dispensada e estava na incerteza de ser novamente contratada ou não), que atua com o 4º ano do Ensino Fundamental, graduada em Pedagogia que durante a conversa sobre inclusão de estudantes com deficiência disse que não havia estudante com deficiência matriculado em sua sala naquele ano e afirmou “acredito na inclusão apesar de ser difícil, mas acho que é possível”, também relatou “não sabia a respeito de inclusão até cursar a graduação e passei a ter interesse a partir daí”.

A professora do 2º ano opinou que “foi com a chegada do PIBID e as orientações da professora responsável que começou a acontecer a inclusão e quando eu ficava desanimada ia ao encontro e ouvia as discussões sobre o assunto e saía mais animada.” Perguntei se a Rede Municipal oferecia algum curso para atuarem na escola com a inclusão e disseram que estava sendo oferecido o PNAIC – Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas que de inclusão por enquanto não havia. Essa questão sobre ter cursos de educação inclusiva carregava uma importância para acontecer os processos de inclusão. Os cursos trariam a receita que muitos professores queriam.

Tive a oportunidade de conversar com as professoras do 2º, 3º, 4º anos e a professora da sala de recursos. Elas quiseram falar sobre quando não sabiam ou não entendiam o que era inclusão. A professora do 3º ano disse que “tinha muito medo quando pensava na possibilidade de ter um estudante com deficiência” e “a rede coloca os estudantes na sala e não dão ajuda para que a inclusão aconteça de verdade”.

O medo é o sentimento mais falado quando o assunto é “estudante com deficiência em sala de aula”.

5.1.5 Encontro com Alfa e a surpresa da musicalidade

Cheguei à sala da turma do 2º ano explicando que eu iria participar de sua aula e contei sobre minha pesquisa. A professora relatou que em sua sala havia duas estudantes com deficiência, mas que naquele dia somente uma

estava presente e que a outra estudante faltou para ir à psicóloga. A estudante presente à aula será tratada pelo nome de Alfa, pois foi a primeira estudante acompanhada por mediador escolar. Alfa andava pela sala, indo nas mesas dos colegas. A professora pediu que se sentasse, mas ela afastou-se dizendo que não ia sentar e mesmo com a mediadora presente não demonstrava interesse em participar das atividades. A professora falou sobre o desejo de alfabetizar Alfa:

Queria muito que ela aprendesse a ler. Ela já mudou muito o comportamento e a ajuda dos mediadores tem sido muito boa. Ela já participa bem da sala de aula e sempre peço pra me ajudar, mas eu preciso de ajuda pra ela aprender a ler. Ela já reconhece as letras do alfabeto (Informação verbal, Professora Rubi).

Intervim em sua fala dizendo que há crianças que necessitam muito mais de desenvolver a participação/interação/ convívio/socialização para viver dentro e fora da escola, mas entendi a angústia da professora porque quando eu não estava como pesquisadora e mergulhada na pesquisa eu atuava também em sala de aula com os pequenos.

Em um segundo momento a professora explicou às crianças que elas iriam participar de um projeto de Natal e pediu que escrevessem cartas pedindo um presente de Natal. As cartas seriam entregues a voluntários para doarem os presentes às crianças. Alfa e outro estudante que possuía dificuldade de aprendizagem, mas como disse a professora não tinha laudo, ajudavam a entregar os papeis coloridos para serem cortados. A princípio não manifestaram desejo de escrever, mas depois que ajudaram a entregar os papéis a professora sentou-se com os dois estudantes e orientou a escrita das cartinhas.

Após o término da atividade perguntei à professora sobre como via os processos de inclusão:

Tinha muito medo de ter em sala de aula um aluno com deficiência. Não sabia como trabalhar e achava que não ia dar certo. Eu não tenho faculdade, só fiz formação de professores e naquele tempo não se falava em inclusão. As crianças especiais iam para a APAE ou eram matriculadas para estudarem nas salas de educação especial. Não tínhamos contato com essas crianças. Fui ter contato depois que a escola recebeu o PIBID (Informação verbal, Professora Rubi).

Quando ela disse que foi após a entrada do Programa na escola perguntei o que o PIBID acrescentou em sua formação e ela disse “nos encontros na UFF e com os textos e explicação da professora da UFF sobre inclusão é que fui entender o que é inclusão e porque as crianças precisam estudar junto com as outras”. Em outro momento a professora já havia falado sobre a importância que os mediadores e o PIBID tinham para a inclusão. Comecei a perceber que a importância da mediação escolar era maior para os processos de inclusão do que a gestão da sala de aula.

Nesse mesmo dia participei com a turma da aula de música em que as crianças estavam aprendendo a tocar flauta. Essa aula era ministrada por uma mediadora/estudante da UFF. Alfa estava presente, mas não queria sentar e ficava rodando em volta das crianças batendo palmas no ritmo e repetindo as notas que a mediadora/estudante falava “sol, lá, sol, mi”. O que chamou a atenção é o fato de Alfa ter deficiência auditiva e conseguir marcar o ritmo. A sensibilidade em perceber o interesse da criança propicia a aprendizagem de forma significativa.

Será que a escola já havia percebido que Alfa apresentava esse interesse e estava de alguma forma mostrando que possuía alguma habilidade musical? Será que só eu fui afetada pela situação?

5.1.6 O que é incluir?

Cheguei à escola às 7h e 20min e as crianças estavam acabando de entrar em sala. Dirigi-me à Direção para saber em que sala poderia entrar e fui levada à sala do 3º ano do Ensino Fundamental. A professora disse que naquele dia seria aplicada a Provinha Brasil de Matemática e que ela estaria sozinha para ler para as crianças e que eles precisavam de concentração. Entendi perfeitamente a preocupação dela sobre minha presença dispersar, distrair, desconcentrar as crianças e com isso a prova ser prejudicada (ou seriam os estudantes prejudicados?). Há necessidade de lembrar que minha presença é uma intervenção no ambiente e nas pessoas que o compõem.

A professora continuou sua explicação sobre minha presença na sala lembrando que o estudante com deficiência que faz parte da turma não estaria

presente na sala durante a aplicação da prova, pois estaria na sala de recursos, mas que a professora da sala ainda não havia chegado. Diante do argumento da professora, o estudante não estando presente a minha permanência na sala era desnecessária segundo sua fala. Minha intenção não era observar estudantes com deficiência e sim as situações que apresentam momentos formativos da docência.

Uma interrogação apareceu em meus pensamentos: o que é de fato inclusão? Afinal, o estudante está incluído ou não? “Inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p.123). Como pode estar incluído se ao mesmo tempo é excluído de participar de uma prova que veio para todos os estudantes matriculados na turma? Veiga-Neto e Lopes, (2011, p.126) discutem sobre essa inclusão que exclui quando diz que “os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros”. Por trás das políticas a favor da inclusão, existe a política do governo sobre o povo e o outro da inclusão, o diferente, passa a ser o submisso diante daqueles que se acham normais.

5.1.7 O bilhete

Logo que cheguei à sala de aula a professora pediu que eu fizesse uma atividade diagnóstica com um estudante que apresentava muita dificuldade, mas que não tinha laudo e por isso não havia um diagnóstico para a não aprendizagem, de acordo com o pensamento da professora. Relatou que ele não estava alfabetizado e que não “guardava” o que era ensinado. Fiz a atividade solicitada e depois uma brincadeira com música e movimento com a turma toda. A atividade diagnóstica solicitada pela professora foi um ditado com palavras de um mesmo campo semântico, no caso foram palavras relacionadas ao contexto escolar, e com essas palavras formular frases. Inicialmente ele não queria realizar a tarefa porque falava que não sabia, depois de conversarmos um pouco e explicar a ele que poderia escrever do jeito que soubesse, aceitou. Fez a atividade e de acordo com sua escrita encontra-se na hipótese silábica com valor sonoro e em processo de alfabetização. Diante do resultado a professora entendeu que ele está no caminho da apropriação da leitura e

escrita e que através das atividades e da mediação da professora irá se desenvolvendo.

Encontrei na sala também a estudante Ariel e comecei a conversar perguntando se queria que eu a ajudasse com a atividade e ela falou que a mediadora ia fazer com ela. Depois falei sobre aprender a ler para poder escrever bilhetes para os amigos e ela se interessou. Pediu que a ajudasse a escrever um bilhete para um coleguinha que, segundo a professora, Ariel tinha muita admiração. Fui explicando como escrevia as palavras que ela havia escolhido e cheguei à conclusão do que alguns teóricos já falaram, que para a criança aprender ou ter interesse necessita que seja algo significativo, como foi o bilhete para o coleguinha.

Mais uma vez ficou claro que para aprender tem que ser o que o se deseja aprender, tem que ter significado, importância. Como ocorreu com Alfa e a música, também aconteceu com Ariel e o bilhete.

5.1.8 Troca de saberes e fazeres

Para cultivar paradoxalmente aprender e desaprender no agenciamento coletivo da formação de professores é necessário animar uma experiência ensaiada em devir na linha do encontro. Este cultivar expressa um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com. Neste contexto, é fundamental estar no meio para resistir às armadilhas das máquinas binárias, aquelas que se estendem no espelho das identificações e as que exprimem uma reconição (DIAS, 2010, p.4).

Em um momento que as crianças estavam na aula de música eu, as mediadoras/estudantes e algumas professoras sentamos para conversar e surgiu a conversa sobre a “alfabetização do corpo”. Na discussão falamos sobre o trabalho com o esquema corporal preceder a alfabetização da leitura e escrita. Esse momento foi importante porque discutimos sobre os vários diagnósticos que fazem parte do discurso educacional em que crianças estão sendo rotuladas de disléxicas, sem atenção, hiperativas, sem procurar saber o que essas crianças sabem sobre a escrita, se durante a etapa da educação infantil houve uma atenção sobre o movimento do corpo, visto que esse é um dos eixos a ser trabalhado nessa fase.

Quando se discute sobre o que fazer e como fazer em educação o caminho muitas vezes leva a práticas formais como somente se aprendesse de uma única forma. Nesses momentos precisamos nos despir dos saberes cristalizados e endurecidos que aprendemos a achar que são únicos para reinventar novas práticas. Dias (2009, p.170) salienta que devemos “escapar das *pedagogizações* antecipadoras das lógicas do consenso, que colocam o conhecer numa busca do equilíbrio, da adaptação, e também deslizar de um tempo linear que dita a verdade esperada de um educador”

A professora disse “eu não sabia que o corpo poderia trazer dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita”. Lembramo-nos do RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil que tem uma parte que discorre sobre o eixo movimento e outros autores que falam sobre parte motora ampla e fina da criança. A professora levantou a hipótese em realizar atividades com músicas, jogos e brincadeiras que pudessem explorar o corpo contextualizando com os conteúdos propostos para a turma.

O breve encontro durante o intervalo proporcionou um momento formativo para as professoras, as mediadoras e para a pesquisadora. O assunto discutido poderá ser útil ou não de acordo com as convicções metodológicas dos participantes daquele encontro.

5.1.9 O estudante que não participou da Provinha Brasil - Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Ouvi o toque do sinal indicando que o recreio havia acabado e segui com a professora de recurso para sua sala. Estive na sala de recurso em outra ocasião quando estava conhecendo o local da minha pesquisa.

Na Sala de Recursos tive contato com duas professoras: Granada, que era contratada pelo município e estava atuando há 4 anos, e Ágata, que havia sido admitida através de concurso e no dia da entrevista estava completando 30 dias que estava atuando nessa sala.

Lá encontrei o estudante que relatei no início desse texto, que nunca havia frequentado escola e que a direção convidou a avó a levá-lo para a escola. Ele é o estudante que foi retirado da sala devido à aplicação da Prova Brasil de Matemática. Estava agitado, mas aos poucos foi ouvindo a professora

que ofereceu uma caixa com objetos coloridos para serem separados de acordo com as cores.

Em conversa com Granada a professora da Sala de Recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), obtive informações sobre os estudantes que a frequentam. A professora Granada participava do PIBID como professora supervisora e atua como responsável pela Sala de Recursos há 2 anos.

Segundo a professora, são 22 estudantes da escola frequentando a sala e 2 estudantes pertencentes à outra escola. 7 estudantes possuem laudo com diagnósticos e 15 estudantes não têm laudo e frequentam a sala por terem dificuldade de aprendizagem. Perguntei à professora sobre a relação da família com a escola diante das dificuldades de aprendizagem da criança e ela respondeu “não há um interesse muito grande da família em buscar tratamento. Nós é que ajudamos a marcar exames e consultas” (GRANADA).

Na fala da professora evidencia a vontade da normalização dos estudantes através de encaminhamentos a profissionais especializados e a ajuda que a professora diz em “marcar exames e consultas”.

A fala da professora apresenta contradição quando fala sobre os estudantes incluídos que são aqueles que apresentam laudo e por dificuldades de aprendizagem e pela não aceitação das diferenças, o estudante que não possui laudo também é considerado “de inclusão”. O estudante é rotulado tanto pelo saber médico, através do laudo, quanto pelo saber pedagógico, por não aprender ao mesmo tempo e da mesma forma que os ditos normais. Há uma busca constante pela normalização do sujeito.

Durante a pesquisa Granada parou de trabalhar na escola por seu contrato ter chegado ao fim.

5.2 ENCONTROS COM SUBJETIVIDADES EM PROCESSO DE PRODUÇÃO NA SITUAÇÃO DE INCLUSÃO

5.2.1 Rodas de conversa

[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, fala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 2001, p. 132).

Um dos dispositivos escolhido para a pesquisa cartográfica foi a roda de conversa, realizada de forma que todos pudessem expor, ouvir opiniões e debater os temas abordados porque “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE, 1996 p.132). Na roda de conversa existe a possibilidade de escutar, falar, trocar, aprender e coletivizar os saberes.

A roda de conversa nos traz à lembrança várias situações prazerosas. Lembramo-nos da infância quando na escola de educação infantil sentávamos em roda para a professora iniciar a aula com músicas, novidades e contávamos sobre nós e ouvíamos os colegas. Também nos faz lembrar as boas conversas com os familiares e amigos para um cafezinho, um bate papo, música, para dividir alegrias, novidades, tristezas e sucessos.

A roda de conversa possibilita a abertura de um espaço em que os confrontos de ideias e opiniões se encontram, permite que pesquisador e participantes se misturem nos debates produzindo dados significativos para análise.

As rodas de conversa foram realizadas em três encontros. O primeiro com a Coordenadora do PIBID, pesquisadores, mediadores e professores da escola. O segundo encontro reuniu as professoras do 1º, 2º, 3º anos e a coordenadora pedagógica. O terceiro encontro participaram as professoras do 3º, 4º 5º anos e a coordenadora pedagógica.

O tema das rodas de conversa girou em torno do tema da pesquisa que discute os processos formativos docentes e as situações de inclusão.

5.2.2 Socialização x aprendizagem

A primeira roda de conversa foi realizada na primeira semana do início do ano letivo. A Coordenadora do PIBID reuniu os pesquisadores, os mediadores e os professores da escola para uma experiência dialógica sobre os temas relacionados à inclusão. Foi uma oportunidade de ouvir os

professores, que estão com a gestão da sala de aula, sobre o que esperam para o ano e quais eram as expectativas diante dos estudantes que eram acompanhados por mediadores e que iriam trocar de sala.

A Coordenadora levantou questões sobre a saída das crianças da sala de aula para a sala de recursos, a interação dos mediadores com os professores, a presença dos pesquisadores na escola e a importância do professor como gestor da sala de aula e o cuidado com os saberes médicos que entram no ambiente escolar, destacando que o professor entende mais o que é necessário fazer com seu estudante na sala de aula do que o psicólogo, o médico e outros profissionais da área de saúde. Destacou o trabalho dos mediadores, frisou que a mediação faz uma grande diferença na socialização, mas a aprendizagem deve ser ampliada com a intervenção do professor e de recursos que o mediador escolar pode lançar mão, como é o caso da utilização de figuras e símbolos para canalizar a atenção da criança com autismo em situações de ordens verbais.

A coordenadora cedeu a palavra a todos os professores da escola para que expusessem as dificuldades que tiveram no ano anterior e quais eram as ideias que traziam para melhorar os processos de inclusão das crianças com deficiência. Todas as professoras estavam presentes, mas nem todas quiseram falar. Algumas disseram que não queriam falar porque não havia casos de inclusão em sala de aula.

As professoras levantaram a questão de que as crianças acompanhadas por mediadores estavam socializadas e participando em todos os ambientes da escola, mas havia a questão da apropriação do conhecimento que ainda era uma dificuldade. A reclamação recaía sobre a questão do não saber, não fazer, não aprender, revelando que não conseguiam enxergar os avanços que as crianças haviam conseguido.

5.2.3 Um novo encontro na roda de conversa

Nós nos reunimos em uma manhã agradável de uma sexta-feira na sala de professores com as professoras das turmas do 1º, 2º e 3º anos, turmas que compõem o ciclo da alfabetização. Preocupei-me em deixá-las à vontade, visto que como mencionado anteriormente, a presença do pesquisador já é uma

intervenção e por isso podem surgir situações que atrapalhem a pesquisa, como timidez ou até tentar falar o que o participante acha que o pesquisador quer ouvir. Para isso decidi montar uma mesa de lanche para iniciarmos a conversa com mais descontração.

Como recurso para a roda de conversa deixei espalhada sobre a mesa frases com situações de inclusão, dúvidas, questionamentos e depoimentos. Elas tinham a liberdade de escolher sobre o assunto que gostariam de discutir.

Vou denominar as professoras utilizando nomes de pedras preciosas. 1º ano será Ônix, 2º ano Rubi, 3º ano Jade, professora auxiliar Ametista e orientadora pedagógica Safira. Ônix possui licenciatura em Pedagogia, já participou do PIBID como supervisora, Rubi possui o curso normal e é supervisora do PIBID, Jade possui curso normal e supervisora do PIBID, Ametista cursando licenciatura em Pedagogia, Safira orientadora pedagógica formada em Pedagogia. A formação para ser professor de acordo com a LDB 9.394/96 Art. 61. Inciso I devem ser profissionais “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.”

A professora Ônix pediu para ser a primeira a falar e a pergunta escolhida por ela para a conversa foi: O que é inclusão?

Incluir é você aceitar o aluno como ele é. Cada um de nós tem sua limitação. Todos nós somos diferentes. No momento ele tem uma limitação, mas que eu vou aprender a conviver com isso e os outros também vão ajudar ele naquele processo ali pra poder incluir. Está ali incluso e não está ali de corpo. Ah, o aluno está na turma. Está na turma não significa que ele está incluso, porque ele está ali, mas está participando? Está desenvolvendo como os outros? Estão oferecendo recursos pra ele realmente desenvolver ou ele está ali frequentando? Ele é só mais um número? Ah, eu tenho 26 mais 1 incluso? Não, eu tenho 27 alunos. Então acho que a inclusão é aceitar ele ali. Ele não é diferente. Ele tem as limitações dele como eu tenho as minhas, mas ele é igual a todo mundo. A gente tem que fazer por ele o melhor que eu puder e o que eu faço para os outros. É muito difícil pra gente também, porque a gente não sabe o que fazer. A gente corre atrás daqui, corre atrás dali e a gente sozinha não consegue. Aí a mediação nesse ponto ajuda, ajuda muito. E a professora precisa de um tempo com o mediador para amarrarem o que estão fazendo. Vamos trabalhar essa folhinha aqui, mas o trabalho não tá amarrado. Eu tô pensando uma coisa, trabalhando de um jeito e o aluno tá ali, continua ali. O aluno e o professor, o mediador e o incluso, e o resto lá. Não há ainda uma inclusão de fato. Nós estamos caminhando (Informação verbal, Professora Ônix em Roda de Conversa I).

Sua fala demonstra um saber sobre a inclusão, entende que o estudante com deficiência precisa estar ali participando, aprendendo e interagindo com todo o ambiente escolar, mas carrega um sentimento de impotência diante dos processos de inclusão quando diz “é muito difícil pra gente também, porque a gente não sabe o que fazer”, e dependência da mediação, o que aparece nas falas de outras professoras no decorrer da conversa. Admite que a inclusão ainda não é uma realidade quando diz “eu tô pensando uma coisa, trabalhando de um jeito e o estudante tá ali, continua ali. O estudante e o professor, o mediador e o incluso, e o resto lá. Não há ainda uma inclusão de fato”. Rodrigues, (2015, p. 43) salienta que “o sentido perseguido do trabalho junto à formação de docentes para a educação básica é o da compreensão da educação inclusiva muito mais como um campo de debate do que como um desígnio inquestionável”. Por isso abordamos o termo “processos de inclusão”.

Continuando a discutir o que é inclusão, a professora auxiliar Ametista levantou a questão do trabalho em equipe e encaminhamento do estudante aos profissionais da área de saúde, surgindo um desdobramento do tema que foi muito interessante, pois é um discurso frequente no ambiente escolar.

Acho também que tem que ter um trabalho de equipe. A professora, a mediadora e a família também. Todo mundo indo pra aquilo só. Por que se não for acaba não ajudando. Falando sobre a dificuldade, no início pra mim foi muito difícil. Eu pensei: será que ele vai ficar só nisso? Foi angustiante pra mim. Como que eu vou fazer com isso? Eu tive que eu mesma ir trabalhando isso na minha cabeça. A gente fica angustiada. É muito difícil porque você não tem uma receita, uma fórmula. Porque em cada ser humano, mesmo que você diagnostique ele, mesmo que ele entre naquela categoria, naquela deficiência, ele não é igual ao outro que também tem a mesma deficiência. Então você lidando com o ser humano você tem que achar o jeito de lidar com ele, com a pessoa que precisa da ajuda. Até encontrar essa forma de poder ajudar, encaminhar para um psicólogo e o outro entender que é naquele caminho e a família aceitar (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa I).

Você falou sobre diagnóstico e encaminhamento ao psicólogo. Você se identifica com essa fala?

Eu me identifico assim no sentido que você fica um pouco “e agora o que eu vou fazer?”, “o que eu posso fazer pra ajudar esse aluno?” “Com quem que eu posso conversar?” “Como esse aluno vai ser encaminhado? Eu já vivi situação, não claro que a gente não tem que falar com os pais, eu não estou falando de num grau mais avançado, de aluno com problema mais avançado, mas tô falando as vezes você percebe que a criança ali precisa de uma ajuda de um

profissional, um médico. Então você observa no comportamento. Você não tá ali capacitado pra dizer esse aluno tem isso, esse aluno tem aquilo, você não pode fazer isso, mas pelo comportamento você nota. O aluno tem o comportamento assim, tem que procurar ver se isso é um probleminha neurológico, alguma coisa assim. Às vezes o pai, a família ou a mãe não aceitam. Ah, não! Não tem nada, não é nada! Pra mim teve uma situação muito difícil porque eu percebi que a criança precisava de uma ajuda assim, mas se ela tivesse um acompanhamento de um profissional pra ela poder ter ali o tratamento correto. Cada um de nós tem uma limitação mesmo, por mais que pareçam normais, mas se procurar um especialista aqui todo mundo vai precisar de uma ajudinha. Difícil é quando a família não entende, não quer aceitar que a criança necessita de um cuidado. Porque já acha assim 'você tá falando que meu filho é doido?' A gente não usa assim nada pra entender, que dá entender isso. É pra procurar um especialista, pra procurar ver porque está tendo esse o comportamento. Se é algum problema de fundo psicológico (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa I).

Na fala da professora constata-se o que Collares e Moysés (2014, p. 53) dizem como ocorre “a medicalização da educação na invenção do não-aprender e com a medicalização do comportamento”. Os profissionais da educação acreditam mais no profissional da saúde para resolver os problemas da sala de aula do que em sua capacidade. O comportamento da criança tem que seguir o padrão da criança que permanece sentada, que fala baixo, que diz somente o que interessa à aula, se por acaso foge desse modelo necessita de encaminhamento para investigar “se é um probleminha neurológico” ou “se é algum problema de fundo psicológico”.

Os conhecimentos médicos se apresentam como verdadeiros, enquanto o fazer pedagógico que pode ser realizado a fim de contribuir com o processo de aprendizagem fica mascarado porque o diagnóstico sentencia que o estudante não é capaz. A escola pode observar quem são esses estudantes e quais são suas capacidades e potencializar o professor em seu trabalho pedagógico.

A professora auxiliar Ametista demonstrou mais uma vez seu desejo da entrada de um profissional da área médica na escola para orientar o que fazer na área educacional: “Ah, tão bom se tivesse um psicólogo na escola, tudo dentro da escola. Aí ajudava a direcionar”. A conscientização da potência que o professor tem para conduzir a sala de aula ainda é desconhecida pela professora, que delega o saber pedagógico ao outro que desconhece o cotidiano escolar.

5.2.4 A Sala de Recursos como dispositivo de “alívio”

A professora Rubi escolheu a pergunta: estudante com deficiência atrapalha a turma? Foi uma questão boa para debater porque essa também é uma fala que faz parte das conversas dentro da escola.

Acho que não. A partir do momento que você coloca seu aluno na sala vai interagindo com ele e com os outros colegas, está socializado e conscientizar que você tem que desenvolver um trabalho diferente do que está fazendo com a turma pra que ele possa avançar tanto no convívio com as crianças quanto na aprendizagem. Agora se você não tiver essa consciência e não trabalhar com a turma e não fizer um trabalho de aceitação, não funciona (Informação verbal, Professora Rubi em Roda de Conversa I).

Quando Rubi diz sobre “trabalhar com a turma” e “trabalho de aceitação”, está falando sobre o combate ao preconceito e à discriminação ao estudante com deficiência.

Na sequência da pergunta da opinião de Rubi, a professora Ônix pediu pra falar sobre o que pensava sobre o tema e colocou sua opinião sobre a presença desse estudante.

Ela falou que não atrapalha. Eu acho que em parte. Tudo é muito relativo. Depende do comportamento dessa criança. Quando a criança tem aquele comportamento de grito, de ficar com agressividade você tem que interromper o seu trabalho sucessivas vezes e vai cortando o raciocínio daquele que está tentando acompanhar. Eu defendo a causa. Eu tenho que aceitar, mas esse meu aluno tem que ter um tempo numa sala de recurso fazendo uma atividade pra eu ter um tempo focando em uma outra coisa aqui. Não é um momento de exclusão. É um momento que vai ser um trabalho de atendimento individual com esse aluno, porque tem coisas que tem que ser trabalhado individualmente. Vou dar uma atenção só pra ele e nesse momento vou dar atenção aos outros. Principalmente quem tem que alfabetizar se toda hora te interrompe, não rende o seu trabalho. Não é que você está excluindo, mas você também tem o compromisso com o resto. Porque você vai chegar no final do ano e tem uma metade da turma que não está lendo e a outra metade não alcançou a competência que devia alcançar. Mas também não é culpa dele, mas também não é culpa do outro. É porque não houve uma organização, porque tanto aquele que está na categoria dos ditos normais e aquele que está na inclusão precisam daquele atendimento e os outros precisam de concentração, todos precisam de concentração, porque você controla com mais facilidade. Você bate o apagador na mesa e eles atendem (Informação verbal, Professora Ônix em Roda de Conversa I).

A sala de recursos passou a ser o local do estudante quando está incomodando. O papel da sala de recursos não está claro para as professoras. Vemos processos de heterogestão da sala de aula. Da mesma forma que a mediação toma um caminho de dependência a sala de recurso passa a ser vista como um instrumento de alívio para a sala de aula regular. Ônix diz que defende a causa, que ir para a sala de recurso não é exclusão, que o trabalho não rende, mas percebe que não é a inclusão que os teóricos defendem. Também mostra a preocupação com o rendimento dos estudantes ditos normais e de manter a disciplina da sala.

Quando o Marcos veio pra minha sala eu não tive medo. Foi tranquilo. As nossas crianças já acostumaram com essa ideia. A gente tem uma menininha cadeirante e eles querem empurrar, eles têm um carinho enorme. As nossas crianças não têm preconceito. Também tive o Roger. Agora eu não me assusto mais de forma nenhuma. Seja qual for a deficiência. Eu vejo que essas crianças precisam de muito carinho. Elas precisam estar naquele meio. Tem gente que fala que elas atrapalham a turma. Tem momento que tem que parar. Sozinha você não vai conseguir. É difícil você sozinha, mas a partir do momento que você tem uma ajuda dentro da sua sala, de alguém que fica com aquela criança, dá pra levar. Tem aquele momento dela poder ir ficar naquela sala. Eu não vejo que aquela sala arrumadinha que tá lá, o aluno estar excluído, não. Lá tem até mais ferramentas pra eles que a gente não pode colocar na sala de aula porque some. Lá tem muita coisinha que eles podem manusear. Lá na sala de recursos. Eu não vejo exclusão tirar o aluno um pouquinho da sala de aula pra ir lá. Acho até legal. Acho que o aprendizado é muito maior. Ele cansa um pouquinho de ficar na sala de aula (Informação verbal, Professora Jade em Roda de Conversa I).

Não ficou esclarecida para a professora a função da Sala de recursos. Para as professoras a Sala de Recursos é um instrumento para possibilitar à professora um momento de “alívio” da presença que incomoda ou um momento para atender sua turma sem interrupção.

O Conselho Nacional de Educação, Resolução 04/2009 no artigo 5º define o momento em que o estudante deverá ser atendido na sala de recursos.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O atendimento na escola acontece no turno em que os estudantes estão em aula, e acaba sendo usado como instrumento de “alívio” ao incômodo que a presença do aluno deficiente gera ao professor. O estudante de acordo com artigo citado deveria ser atendido no contraturno para não atrapalhar seu horário escolar.

5.2.5 A Mediação escolar como processo de heterogestão

Kaufman (2013, p.49-50) diz que na cidade do Rio de Janeiro “o mediador é um profissional contratado pelas famílias com crianças/adolescentes que são considerados estudantes em situação de inclusão”, diferentemente da mediação na escola onde a pesquisa foi realizada em que os mediadores escolares são estudantes da graduação de Pedagogia que participam do PIBID. As famílias não têm custo algum para que seus filhos sejam acompanhados pela mediação.

Durante as rodas de conversa várias vezes as professoras mencionavam sobre a presença dos mediadores e o quanto ajudam pelo número de estudantes em sala de aula. A professora Rubi fez o seguinte relato:

Um dos problemas também são as turmas muito grandes. A gente trabalha com 26, 27 alunos Se não tem o mediador não dá pra você estar indo toda hora na mesa dar uma atenção especial àquela criança. O mediador quando faz uma parceira com o professor, que ele senta, troca conversa pra trabalhar, aí até que funciona (Informação verbal, Professora Rubi em Roda de Conversa I).

O medo de acabar o projeto e não ter mais mediadores parece que é o que mais aflige as professoras. É mais fácil aceitar os processos de inclusão porque tem a mediação escolar, sempre lembram o quanto a mediação ajuda. Só que a gestão da sala de aula pertence ao professor, o “aluno da inclusão” como é muito falado dentro da escola, pertence ao professor.

A professora Rubi deu continuidade:

Nesse momento é muito importante a mediação. A gente senta, conversa, prepara as atividades. Eu sozinha na sala de aula com 26 alunos, com a Alfa são 27 alunos. Minha turma é muito agitada eu tenho crianças que também precisam ser socializadas, então seria impossível fazer um trabalho sozinha. Essa parceira é muito boa e eu tenho muito medo de acabar. A Alfa foi a primeira aluna com mediação, ela veio de outra escola com mediação (Informação verbal, Professora Rubi em Roda de Conversa I).

Na fala das professoras sempre aparece essa dependência da mediação. Sabemos que os mediadores estão na escola para acompanhar os estudantes que possuem o diagnóstico de transtorno do espectro autista e não crianças que estão matriculadas com outros tipos de diagnóstico.

A presença do mediador escolar é percebida como a solução para a inclusão, representando uma dependência do professor, mas também uma negação da inclusão, visto que com o mediador em sala de aula o estudante fica sob sua responsabilidade, delegando a gestão do processo ao mediador, passando a ter sua sala de aula gerida pelo outro, caracterizando o que chamamos de heterogestão.

O professor da classe é o responsável por organizar as ações de todos os seus alunos, inclusive do que precisa, ao menos momentaneamente, de um mediador escolar. O mediador atua em parceria com a escola com objetivo de compartilhar conhecimento. Quanto mais os profissionais que assistem a criança estiverem preparados, maior será o desenvolvimento dela e, conseqüentemente, o êxito profissional daqueles que nela investem. Além disso, a atuação do mediador também diz respeito a atividades que favoreçam a interação do professor com aquela criança. Ter outro adulto na turma atuando com uma criança específica, não exclui o professor de trabalhar de forma diferente. Portanto, não é possível estabelecer uma receita única para trabalhar. O que funciona para um, talvez não seja tão útil para outra criança. Conhecer o aluno que será acompanhado pela mediação, discutir com a equipe pedagógica da escola e com a equipe de apoio terapêutico são pontos fundamentais para atender à necessidade específica e assim alcançar os objetivos estabelecidos pela equipe (MOUSINHO et al., Selecionar conteúdos 2010, p. 104).

e objetivos, estimular a interação dos estudantes, proporcionar condições de aprendizagem, fazer intervenções, trazer o estudante com deficiência para o convívio são papéis do professor e, para isso, cuidar de administrar bem sua sala de aula sem excluir os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem e que são acompanhados ou não por mediadores.

O professor que assume sua sala de aula e resiste aos comandos, regras que se impõem na educação, assume a autogestão e reinventa as formas de ensinar, foge do prescritivo e de ser regulado pelo outro. Torna-se um professor inventivo.

O mediador é a ponte entre o professor e o estudante, mas não é responsável pela aprendizagem e não pode ser visto como uma “bengala” da inclusão. Segundo Menezes, o mediador

[...] trabalha com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do docente que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MENEZES, 2001, p.1).

Sua presença deve ser considerada como oportunidade de aprendizagem para o estudante, desde que o professor tenha consciência de que o estudante pertence a ele.

Há críticas sobre a mediação escolar por ser posta como um apoio que demonstra que o estudante não tem capacidade de desenvolver-se sozinho colocando-o como responsável por “não aprender”. Nesses casos a mediação se apresenta como forma prescritiva dos saberes médicos, viabilizando a possibilidade de aprender se tiver o suporte do mediador escolar, tornando a mediação mais uma via de medicalização do campo educacional. Kaufman (2013, p.51) afirma que “o saber médico vem justificar esse discurso e a escola é invadida por diagnósticos e especialistas que corroboram com a indicação de que o aluno com problemas precisa de acompanhamento constante”.

O desejo da professora em querer a presença do mediador escolar vai ao encontro do discurso medicalizante que tem invadido as escolas. É necessário lembrar que medicalizar tem um amplo significado, não é somente o uso de remédios, mas também são as atitudes, ações, rótulos e diagnósticos que os profissionais da educação teimam em fazer e agora mais a dependência da mediação vem para aumentar essa lista.

A responsabilidade do estudante em sala de aula é do professor. As atividades requerem a atenção e o acompanhamento do professor e é na prática com seu estudante que ele vai se formando e aprendendo o tempo todo. Freire (1991, p. 58) já dizia “ninguém nasce educador ou marcado para

ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

A professora Rubi mostrou seu incômodo com a falta de apoio do sistema, considerando a mediação escolar essencial para o trabalho com as crianças quando disse que “o sistema não está preocupado, se estivesse mais preocupado com essas crianças daria apoio. A gente tem apoio da UFF”.

Seguindo a pergunta anterior sobre a presença do estudante com deficiência atrapalhar, a professora Jade escolheu a pergunta: Você acredita que a inclusão traga vantagens? Para quem?

Eu acredito muito que as vantagens são enormes para as crianças. Mesmo que as necessidades dela sejam muitas, que é no caso do Marcos que fica comigo, pelo menos o Marcos está socializado, e mesmo que ele não chegue ao letramento, porque ele é um autista clássico, a gente quer, a gente espera. A gente trabalha com ele as letras, mas sabemos que é muito difícil, porque ele tem o mundo dele. É muito difícil conseguir penetrar no mundo dele, alguma coisa a gente consegue. A socialização do Marcos é enorme. Quando chegou aqui não ficava em fila, não assistia a um filme, não sentava. Hoje ele entra na fila, antes ele fugia. Agora ele vai até a porta pra sair e eu chamo. Ele já sabe, dá uma risadinha e volta. Ele está muito socializado, é claro ele não pede para ir ao banheiro, isso a gente não conseguiu ainda porque ele não fala. Eu sozinha não ia conseguir trabalhar. Ele precisa realmente de uma atenção especial mesmo. A gente tem, graças a Deus, as nossas mediadoras que são excelentes. Mesmo que ele não chegue ao letramento, mas ele já aprendeu muita coisa. Ele está muito socializado, o crescimento dele foi muito grande. Então eu vejo assim, as vantagens são enormes. É uma pena quando uma criança tem um problema especial e a família não leva para a escola. Não sei se é por vergonha ou por medo de colocar ele no meio de outras crianças e se machucar! Porque o Marcos, quando a diretora fez um trabalho de ir as casa nós o descobrimos aqui mesmo no bairro. Ele nunca tinha pisado na escola. A avó tinha medo de mandar pra escola. Ele está aqui há 3 anos. Quando ele chegou só gritava. Hoje em dia ele sabe ir à minha sala, sabe ir à sala dela. Ele está socializado, mas não sei se ele chega ao letramento, porque a gente, igual ela disse, a gente precisa ouvir os psicólogos as pessoas mais entendidas, que estudaram pra chegar pra gente e falar assim: ele vai aprender um dia, ele vai falar um dia (Informação verbal, Professora Jade em Roda de Conversa I).

Jade ressalta que Marcos está socializado, mas a inclusão não pode ser reduzida à socialização, incluir vai muito além de socializar. A professora em sua fala transfere saberes ao profissional de saúde quando diz que “precisa ouvir os psicólogos, as pessoas mais entendidas, que estudaram pra chegar pra gente e falar assim: ele vai aprender um dia, ele vai falar um dia”.

A professora Rubi pediu pra falar porque queria contar como Alfa chegou à escola e as mudanças que ocorreram em seu comportamento ao começar a frequentar o espaço escolar.

Eu observo que a Alfa quando chegou à escola levantava a roupa, jogava a mesa e hoje Alfa fica sentada, conta história, conta que trocou a fralda da irmã que é bebê. Quanto à aprendizagem ela não escreve, não tem controle, não consegue escrever. Ela reconhece os números, mas não consegue falar o antecessor e o sucessor. Conhece algumas sílabas, mas não escreve. No computador ela tenta, vai com o dedinho. A escola foi boa para ela. Ela está socializada (Informação verbal, Professora Rubi em Roda de Conversa I).

Alfa ainda não saber ler, foi a primeira a ser acompanhada por uma estudante da graduação mediadora do PIBID. Segundo a fala da professora a inclusão trouxe vantagens para Alfa, mas a vantagem que percebemos está mais em relação à socialização do que no desenvolvimento da aprendizagem.

A professora Ônix pediu pra continuar sobre a pergunta em debate e relatou:

Toda mundo ganha. Falo por mim. Eu venho recebendo na escola aluno de inclusão há muito tempo. Minha primeira aluna de inclusão foi nem 2000. Eu fiquei: meu Deus o que eu vou fazer com essa menina? Ela não aceitava atividade diferente, queria participar de tudo. Aí falei com a mãe dela: coloca pra fazer leitura labial porque ela tinha um pouquinho de audição, mínima, mas tinha. Eu falava, quase rasgava a boca, achava que estava surtindo efeito. Fazia careta, articulava bem as palavras. A mãe colocou na fono. A fono veio na escola, achei muito importante, com uma lista de uma série de atividades pra fazer com a boca. Era um momento de inclusão, porque eu fazia com ela e com a turma. Era toda a turma fazendo a mesma coisa.. Como é que ela ia aprender meu Deus? Não sabia como fazer com ela. Então naquele ano eu recortei todos os livros possíveis e revistas que achei. Ela saiu lendo palavrinhas e escrevendo. Pelo menos ela olhava a figura e escrevia. Uma letra linda! Na questão do quem ganha, foi a minha primeira experiência. Depois passou um tempão sem aparecer ninguém e agora depois de uns 6 anos parece que tem multiplicado essas crianças. Na época eu fiquei muito preocupada o que eu ia fazer com ela. Não se falava em mediação naquela época, mas a mãe era muito presente, tudo que eu pedia a mãe fazia. Levou na fono, levou na APAE pra aprender a fazer leitura labial. E pra mim é um crescimento para o professor, porque a gente começa a pesquisar coisas que se você não tem aquele aluno você olha e diz: não vai aprender nunca, não vai aprender. Você tá doida! A partir daquele momento que você vê que ele alcançou até aqui, ele vai mais além. Alfa era uma criança que não tinha comportamento, se ela socializou se ela conhece todas as letras do alfabeto, ela vai aprender mais além, mas ela precisa daquele trabalho, daquele trabalho todo amarrado (Informação verbal, Professora Ônix em Roda de Conversa I).

A presença dos mediadores escolares pode ser muito mais como parceiro “em compor com os profissionais da escola, responsabilizando a todos pelo que se produz no cotidiano escolar [...] acompanhar as singularidades de cada aluno a fim de criar estratégias únicas com ele” (KAUFMAN, 2013, p.52).

Kaufmam (2013) destaca “cinco pistas para uma prática de mediação não medicalizante”: “primeira pista: compreender os alunos que acompanhamos a partir das dificuldades e das habilidades que eles nos mostram e não pelo diagnóstico que carregam” KAUFMAM (2013, p.53) o estudante tem que ser percebido em sua singularidade, em seu modo de aprender e não por modelos de aprendizagem convencionais e por rótulos.

A segunda pista salienta que “a busca por mudanças na instituição visa que o ambiente se torne, sim, mais acolhedor da diversidade, mas sem apagar as diferenças que estão marcadas no corpo de cada habitante da escola” KAUFMAN (2013, p.56), acolher o estudante com ou sem deficiência é respeitar sua forma de ser e estar, entendendo que são as diferenças que enriquecem a interação no ambiente escolar.

A terceira pista destaca que “ampliar os mediadores é permitir que o aluno em situação de inclusão seja mais autônomo” KAUFMAN (2013, p. 57). O papel da mediação é possibilitar que o estudante adquira autonomia para a realização de suas ações.

A quarta pista diz sobre “produzir mediadores humanos e não-humanos no esforço de incluir o aluno” KAUFMAN (2013, p.57). A autora explica que a mediação não é restrita a uma pessoa, mas ela pode ser estendida a outras pessoas como também a objetos que podem ser desde o professor, o colega até um lápis ou uma imagem, entre outros que sejam significativos para o estudante.

E a quinta pista é sobre “oferecer diferentes possibilidades, correr riscos, acreditando que o aluno vai ser capaz de decidir o que daquilo que lhe é ofertado vem em seu auxílio e o que cumpre apenas uma função burocrática” KAUFMAN (2013, p.58), o estudante adquire autonomia, que foi destacado na terceira pista, e conseqüentemente consegue tomar decisões e fazer escolhas.

As pistas que Kaufman (2013) oferece à mediação escolar também são viáveis para o professor para ajudá-lo a entender que a mediação não é um apoio para estudante e professor se “encostarem”. A mediação escolar quando

entendida como instrumento para incluir de forma que o estudante adquira autonomia perde o sentido medicalizante e torna-se uma aliada da escola.

5.2.6 O bilhete da avó de Alfa

Durante um encontro do PIBID debatemos sobre as dificuldades de alguns estudantes se apropriarem da escrita e da leitura e aconteceu uma situação em que fiquei muito sensibilizada. A professora de Alfa mostrou-me um bilhete que a estudante havia levado para a escola escrito por sua avó. A professora contou que Alfa chegou e contou que avó havia escrito o bilhete para ela e pediu que o lesse. Quando a professora acabou de ler, Alfa batia a mão no peito e falava que ia estudar na UFF e ser professora, mostrando para os colegas e a todos que entravam na sala o bilhete. O relato da professora me afetou por saber dos sonhos que as famílias carregam sobre suas crianças que anteriormente eram excluídas e hoje estão na escola participando e desenvolvendo.

O bilhete é uma forma de escrita muito presente em cartilhas tradicionais, mas ainda assim tem um papel importante na aquisição da leitura e escrita, pois possibilita a comunicação entre as pessoas e no caso de Alfa a participação com o outro através de algo significativo.

Quando relato a história do bilhete e trago essa imagem para esse relatório da pesquisa é porque considero que as linhas mal traçadas retratam a simplicidade da avó e a credibilidade nos avanços da neta e nos processos de inclusão. Também ao analisar o bilhete destaquei como foi importante para a família a presença do PIBID na escola, visto ser Alfa a primeira estudante beneficiada pela mediação escolar. A avó acredita no desenvolvimento da neta, na presença dos mediadores, na escola e na professora e alimenta o sonho de ver Alfa adquirindo conhecimento para um dia pertencer à instituição de formação dos responsáveis pela aprendizagem da neta.

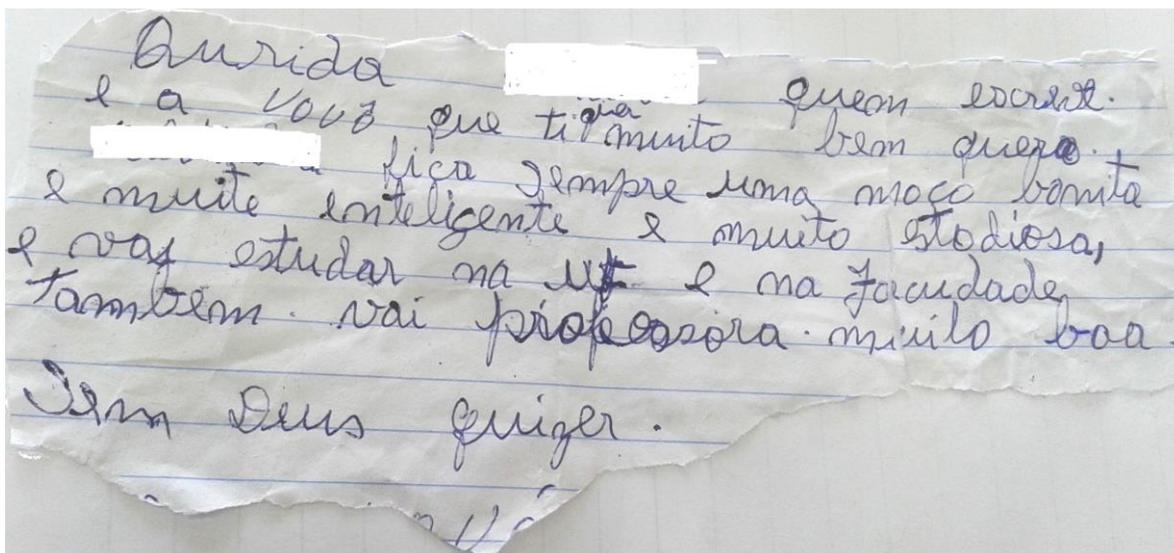


Figura 1: Bilhete da avó de Alfa
Fonte: Arquivo pessoal

5.2.7 Os sentimentos das professoras

A inclusão ainda é vista como uma ação direcionada a estudantes que possuem alguma deficiência e que no ato da matrícula ou após algumas observações são orientados a buscar acompanhamento médico e apresentar laudo.

Durante os debates, as perguntas sempre se desdobravam e seguiam outros caminhos. Ametista, a professora auxiliar que atua no 1º ano com a professora Ônix, deu início a uma fala que vem carregada de angústia sobre o trabalho do professor com estudantes em situação de inclusão.

O professor na sala de aula tem que dar conta de muita coisa da aprendizagem do aluno. Tem que dar conta da escrita, da leitura, de aprender as 4 operações, a preocupação do aluno aprender o conteúdo que existe, mas tem o lado humano, o desenvolvimento humano. Você tem que trabalhar isso e acho bem difícil. Você tem que ter uma percepção muito boa pra poder ajudar. Eu me sinto dividida de dar conta dessa aprendizagem. Precisar aprender a ler escrever o aluno precisa, mas o aluno precisa desenvolver outras coisas. Por mais que ele não aprenda a ler e escrever, ele está aprendendo outras coisas. Igual ela falou do menino que já entra na fila, senta na sala e fica com a turma dele. Talvez outras pessoas não reconheçam aquilo, mas você sabe que evoluiu (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa I).

A fala de Ametista é uma fala confusa que apresenta uma angústia da cobrança de que o estudante tem que aprender e que as pessoas não observam o quanto ela já aprendeu sob o ponto de vista da socialização. Seu medo vem ao encontro dos discursos que estão presentes desde o início da entrada do paradigma da inclusão nas escolas, a responsabilidade da aprendizagem do estudante e que aprendizagem é essa.

E como em toda roda de conversa, os assuntos foram ficando mais soltos e as professoras davam continuidade sem escolherem as frases que estavam sobre a mesa. Parecia que eles queriam alguém para ouvir sobre seus sentimentos.

A professora Rubi relatou sobre o sentimento de ter se aproximado do campo da inclusão e sobre a primeira criança que foi matriculada em sua turma em outra época:

A melhor coisa que aconteceu antes da minha aposentadoria foi eu conhecer e conviver com essas crianças. Na minha formação eu não sabia nada disso. Na minha época não tinha, ninguém falava disso, nem citava sobre inclusão. Eu tinha medo, medo mesmo. A primeira vez que eu peguei a Isa eu chorava. Chegava em casa e falava eu vou entregar tudo, não vou ficar. Ela provocava muito, qualquer coisa ela jogava em cima do outro. Eu fiquei muito apavorada. Eu colocava ela para segurar na minha blusa. Eu comecei a dar aula com ela assim. Eu tinha medo. Eu ficava no quadro, cansada de ficar com ela pertinho de mim. Punha ela perto de mim. Até que veio a mediação. Aí eu já respirei mais aliviada e deu pra levar (Informação verbal, Professora Rubi em Roda de Conversa I).

Os sentimentos da professora se confundem, ao mesmo tempo que sente o medo e a ansiedade de receber o estudante, surge o desejo de encontrar um caminho para que a criança possa de fato estar incluída.

Safira, a orientadora, continuou sobre o assunto:

A rede não oferece nada. Você estuda, você tem sua formação antes de trabalhar como se a sala de aula fosse homogênea, fosse uma coisa só, você vai ensinar e que todos vão aprender da mesma forma ao mesmo tempo. Só mesmo na prática que você percebe que cada um tem seu tempo, cada um vai ter sua limitação. Até aquele que é considerado normal, ele pode ter uma dificuldade de leitura que vai impedir que avance no mesmo momento que o outro que lê perfeitamente, que interpreta perfeitamente. É a necessidade de cada criança. O medo e a insegurança vêm a partir do momento que você não teve contato com aquilo. A partir do momento que você tem o primeiro contato é um choque da realidade ali e você vai pesquisar o assunto pra trabalhar. É o reaprender. Como vou trabalhar é minha

responsabilidade. O que eu vou fazer é minha responsabilidade (Informação verbal, Professora Safira em Roda de Conversa I).

E Jade lembrou que:

A gente tem que entender que ele tem o limite dele e trabalhar respeitando a limitação de cada um. A gente não teve essa formação porque eles tinham uma casa especial chamada APAE. Meu filho tem problema vai para a APAE. A escola não recebia criança assim. Depois de um tempo pra cá que apareceu a lei que tinha que frequentar a escola é que começou a vir pra escola. Aí deu o medo no professor (Informação verbal, Professora Jade em Roda de Conversa I).

E as falas foram surgindo. As professoras queriam falar, colocar para fora o que sentiam e precisavam que alguém as ouvisse.

Safira lembrou-se das questões instituídas, como as metas, as provas externas que são impostas pelo governo: “A gente tem uma meta pra alcançar. Na hora que o aluno vai fazer uma prova ninguém quer saber da vida do aluno. Quando vêm essas provas externas isso vai contar na hora da estatística. Eles estão no censo” (Informação verbal, Professora Safira em Roda de Conversa I).

Ametista e Jade mais uma vez levantam questões sobre medicalização da educação.

Tem aluno que é gritante, mas tem também aqueles que não conseguem sentar. Não é problema social. Tem um probleminha que acaba sendo de fator psicológico, neurológico que às vezes precisa de um especialista pra ajudar a criança se acalmar. Isso atrapalha (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa I).

“Tem alguns que tomam medicamento. A Alfa, o Roger usam medicamentos” (Informação verbal, Professora Jade em Roda de Conversa I).

Ametista, a professora auxiliar demonstrou seu sentimento ao receber o estudante com deficiência:

De repente você pega um aluno de inclusão e pensa: o que eu vou fazer o que eu vou poder fazer pra ajudar essa criança. No início você leva um choque. E você tem que fazer alguma coisa. Você não pode deixar a criança jogada de lado. Aí você tem que começar a pesquisar, estudar pra você poder ajudar aquela criança a avançar (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa I).

A reunião já estava chegando ao fim devido ao horário de saída da escola e a professora Ônix pediu pra falar sobre o que o professor precisa pensar sobre a inclusão de crianças com deficiência:

Acho que a gente deveria se especializar mais no assunto. As professoras de educação especial já fizeram isso. Elas têm uma bagagem a mais, mas elas também têm dificuldades. Mas é a prática mesmo porque por mais que não tenha uma formação, por mais que você estude não está preparado para aquela necessidade. É muita teoria. É tudo no campo da teoria, o que a medicina diz sobre aquele comportamento, o que o teórico pensou, observou sobre aquele comportamento. Você vai observando, é a prática e você com aquilo não funcionou. Aí você vai lendo, estudando e vendo o que não funcionou. A gente vai lendo, porque eu gosto muito de ler. Eu trago uma atividade e o teórico diz uma coisa e eu vejo que às vezes não funciona assim. Tudo quanto é curso que aparece eu faço. A prática é tudo. Eu tenho que pesquisar porque a nossa formação não trouxe isso pra gente. O caminho a gente vai construindo no dia a dia. É um trabalho de observação e construção diário (Informação verbal, Professora Ônix em Roda de Conversa I).

Ônix já frequentou reuniões do PIBID. Ela possui uma visão da necessidade do professor rever sua prática e traçar um novo caminho.

Rubi antes de sair disse que “é bom falar, alguém ouvir a gente porque só de falar já alivia”. Suas palavras demonstram a necessidade de falar e ser ouvido, de escutarem o que acontece no ambiente escolar que muitas vezes passa despercebido e outras tantas são taxadas de erradas por incapacidade do professor.

5.2.8 Contradições

Ao longo da pesquisa um assunto foi recorrente em todas as conversas: a importância da mediação escolar para a efetivação dos processos de inclusão. O desejo de fazer o que pensam ser o certo deixa as professoras entrarem em contradição em suas falas. Sempre acentuavam que sem a presença dos mediadores escolares seria muito difícil atender aos estudantes com deficiência.

A contradição aparece porque muitas vezes durante a pesquisa presenciei a atuação das professoras sem os mediadores em sala de aula e apesar de serem turmas com um número expressivo de estudantes elas conseguiram atender a todos, ainda que com alguma dificuldade.

Ao mesmo tempo em que exaltam a mediação escolar, também demonstram sensibilidade à presença do estudante com deficiência em sala de aula quando estão sem mediador. Quando falam “a mediação não pode acabar” ou “sem a mediação não dá certo” expõem o medo e a fragilidade que todo ser humano pode apresentar quando se vê diante do desconhecido, do diferente, daquilo que não expressa o modelo que possui. É evidente que em turmas com quantidade exagerada de estudantes ter alguém para auxiliar, partilhar os anseios e dúvidas é interessante. Mas essas partilhas podem acontecer nos encontros no espaço escolar, na sala de professores, nas reuniões pedagógicas.

5.2.9 Mais um encontro na roda de conversa

Uma semana após a primeira roda de conversa foi a vez de encontrar com as professoras do 4º e 5º anos, que eram duas de cada ano, e a orientadora pedagógica. Organizei da mesma forma da semana anterior. Percebi uma distância das professoras e notei que poderia ser por não haver em suas salas de aula “alunos de inclusão”, forma como se referiam aos estudantes que tinham laudo ou que eram acompanhados por mediadoras.

As professoras foram denominadas: 4º ano Pérola e Topázio e 5º ano Turmalina e Opala. Pérola possui Normal Superior e havia terminado recentemente Pedagogia, Topázio formada em Pedagogia já havia participado do PIBID como mediadora, Turmalina possuía a formação inicial para professor em nível médio e Opala é graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.

A conversa iniciou com três professoras Topázio, Turmalina e Opala. Pérola ainda estava em sala de aula com alguns estudantes que ainda não haviam terminado a atividade. As frases sobre inclusão que foram apresentadas para a primeira roda de conversa estavam dispostas na mesa para serem escolhidas e discutidas.

Perguntei se na sala delas havia algum estudante com deficiência matriculado.

Turmalina disse: “não tenho nenhum ‘aluno com laudo’, mas me sinto muito insegura em imaginar essa situação”. Na verdade a professora pode não ter “aluno com laudo”, mas em algum momento algum estudante já necessitou de sua atenção por não conseguir se apropriar de algum conteúdo. Dentro da escola ter o laudo caracteriza ser estudante com deficiência ou “aluno de inclusão”.

Topázio disse que não havia no momento nenhum estudante e Opala disse que havia uma estudante, mas que não tinha diagnóstico fechado.

Na cartografia temos que estar atentos às situações que surgem no decorrer da pesquisa. O atraso de Pérola foi importante para eu poder entender os sentimentos das professoras diante de uma professora que apresentava uma sensibilidade diferente em relação à inclusão. No início da conversa elas pareciam mais à vontade em expor suas opiniões, em contestar a presença de algumas crianças em sala de aula.

Uma das perguntas escolhidas foi: A inclusão acontece de fato?

Percebi que elas se entreolharam e Turmalina falou “acho que não. Eu vejo mais como socialização do que inclusão”.

“O professor até tenta incluir, mas tem hora que não sabe o que vai fazer. Você explica, explica... quando pergunta ou manda fazer a atividade você vê que não aprendeu, que não adiantou nada. Você se sente impotente” (Informação verbal, Professora Topázio em Roda de Conversa II).

“Fiz curso e aprendi algumas coisas sobre dislexia e hiperatividade e isso me ajuda em algumas situações da sala de aula pra tentar incluir, mas é difícil. A mediação ajuda muito porque enquanto a mediadora está com o aluno dá pra dar atenção a turma” (Informação verbal, Professora Opala em Roda de Conversa II).

Em muitos momentos o profissional da educação vive conflitos interiores, incertezas em relação ao seu papel na escola. As incertezas nem sempre encontram soluções em cursos e palestras. O professor precisa inventar e reinventar, criar brechas para mudar situações cristalizadas.

Quando Pérola chegou já havíamos iniciado a conversa. Com sua chegada à roda de conversa percebi que as opiniões das outras professoras em algumas perguntas ficaram tímidas e curtas.

A pergunta sobre a formação das professoras havia sido feita antes de Pérola chegar e por isso retornei a pergunta para saber de sua formação. Ela relatou que desde a época que cursou o Normal Superior sentiu o desejo de estudar sobre o tema inclusão e na graduação em Pedagogia deu continuidade em seu trabalho de conclusão de curso.

Dando continuidade à conversa veio à tona a questão se era melhor o estudante ter ou não o laudo médico. “O laudo ajuda pra poder saber o que você vai fazer com o aluno na sala de aula” (Informação verbal, Professora Opala em Roda de Conversa II).

“Com o laudo você entende que a dificuldade de aprendizagem está relacionada com o que ele tem e fica mais fácil de você trabalhar” (Informação verbal, Professora Turmalina em Roda de Conversa II).

“Eu já participei do PIBID e entendo que o aluno tem que estar em primeiro lugar do que o laudo, mas tem hora que é bom ficar sabendo o que ele tem, porque não consegue aprender e você vê que a culpa não é sua” (Informação verbal, Professora Ametista em Roda de Conversa II).

“Eu não me apego ao laudo. Sei que tem várias crianças na escola que tem laudo, inclusive a Ariel, mas eu procuro ver a necessidade do aluno, porque mesmo que dois alunos tenham o mesmo diagnóstico eles não são iguais. Cada um tem suas características” (Informação verbal, Professora Pérola em Roda de Conversa II).

Pérola escolheu “quais são os desafios enfrentados quando recebem o aluno com deficiência” e diz que:

Não é fácil, eu sinto medo e penso que é normal sentir medo. Naquele momento estou diante de um aluno que ainda não sei nada dele, só sei que é um aluno que tem um diagnóstico e que eu vou ter que aprender a trabalhar com ele(Informação verbal, Professora Pérola em Roda de Conversa II).

A fala de Pérola estimulou que as outras professoras se abrissem e demonstrassem que o sentimento que as invadia era de medo e insegurança.

A resposta de Topázio, Turmalina e Opala foi a mesma: a dificuldade em saber como ensinar e o estudante aprender. Pérola concordou, mas fez uma ressalva:

Eu também fico preocupada, mas pra mim cada criança que está em minha sala é um desafio. Tanto as que são chamadas de normais, quanto as que vêm com laudo. Quando as crianças chegam, eu não sei como elas aprendem. Eu preciso conhecê-las (Informação verbal, Professora Pérola em Roda de Conversa II).

Pérola falou sobre sua prática com os estudantes em situações de inclusão, compartilhando com as professoras na roda de conversa a forma como conduzia a sala de aula com o objetivo de todos participarem. Ao fazer isso expunha seu perfil de militante da inclusão, confirmando o que Gallo (2002, p. 171) diz sobre o professor militante: “o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do militante nunca é uma ação isolada”.

Pérola disse que incluir tornou-se seu objetivo e ela sempre buscava formas de efetivar a inclusão do estudante. “Busco superar as dificuldades da Ariel individualmente quando vou até sua mesa e também no coletivo quando motivo sua participação e estímulo a responder perguntas e dar opinião”.

Durante a observação das aulas de Pérola percebi que sempre trazia Ariel para a cena através de perguntas, adaptação de atividades, estratégias e recursos, sempre de uma forma inventiva que rompia com a mesmice de aulas tradicionais, indo ao encontro do que Dias (2009, p.170) afirma que ao “provocar rupturas uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto”.

O encontro aguça a sensibilidade e motiva a abrir-se. Quando terminamos nosso encontro percebi mudanças nas falas das professoras. Surgiu um desejo de tentar fazer diferente, de mudar, buscar traçar um novo caminho, romper com práticas antigas. O encontro e a troca de saberes proporcionam mudanças. Isso fica explícito na fala de Topázio:

É bom a gente sentar pra conversar, ouvir o que as colegas tem pra contar sobre o que fizeram pra ajudar o aluno a aprender. No dia a dia não dá tempo. Na hora do recreio às vezes temos que ficar corrigindo caderno (Informação verbal, Professora Topázio em Roda de Conversa II).

A aprendizagem se dá por contágio, contaminação, através do contato com o outro e “a busca é desencadeada por algo que intensifica a sensibilidade e força todas as outras faculdades a irem além de sua inércia habitual ou da

acumulação de um saber abstrato” (ORLANDI apud KASPER e SILVA, 2014, p.727).

5.3 Conversas fora da roda

Realizei entrevistas abertas com pessoas que encontrei na escola durante minhas andanças nos corredores e pátios enquanto observava o cotidiano das crianças com deficiência e as professoras. Eram as conversas fora da roda. Essas conversas aconteceram de modo informal e os sujeitos entrevistados autorizaram o uso dos registros. Os entrevistados foram as mães de duas crianças, Lena mãe de Ariel, Jane mãe que foi convocada a ir a escola, e as professoras Granada e Ágata da sala de recurso.

Enquanto aguardava a entrada dos estudantes sentei-me próximo à secretaria. Após alguns minutos naquele lugar sentou-se ao meu lado uma mãe e começou a conversar perguntando-me se eu era a nova professora da escola. Expliquei que era mestranda que estava observando o trabalho da escola para minha pesquisa.

Perguntei se tinha filhos estudando naquela escola e ela afirmou que sim. Contou que morou por muito tempo no bairro, mas havia mudado para um bairro mais distante da escola e mais próximo ao centro da cidade. O filho continuava estudando ali e estudava em tempo integral. Ela havia sido chamada porque ele estava saindo do colégio para brincar no terreno ao lado durante o horário da aula. A mãe não gostou e reclamou que a escola não estava dando conta do menino e que o bairro era de gente muito ruim, que a escola não estava ensinando nada direito e que o filho ainda não sabia ler. Perguntei por que não levava para uma escola próxima à sua residência. Falou que não podia tirar o filho porque precisava trabalhar e lá oferecia o horário integral. Seu filho tem 6 anos e está matriculado no 1º ano e em processo de alfabetização. A não aprendizagem de uma criança pode ser por vários motivos e é necessário o cuidado para não atribuir distúrbios, transtornos ou deficiências sem conhecer a realidade de uma criança. Conhecer a história do estudante é o caminho para buscar práticas não medicalizantes.

Essa mãe que encontrei no corredor da escola, Jane, é identificada como usuária de crack. Seus três filhos foram levados pelo Conselho Tutelar

por denúncia de que a criança citada acima estava fazendo uso de drogas. Vemos aqui a grave situação de vulnerabilidade social como indicativo das questões das dificuldades de aprendizagem.

Será que não teria sido melhor a escola procurar o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) para intervir numa ajuda à mãe, para não terem que levar as crianças para o abrigo?

Os casos de exclusão vão muito mais além do que uma roda de conversa com especialista, docentes e gestores. Bom seria se as rodas de conversa abrangessem pais, gestores e centros de assistência social que possam intervir na vulnerabilidade da família.

A mãe de Ariel trabalha na escola como inspetora de estudantes e seu local de trabalho são os corredores onde ficam as salas de aula. Ariel tem o diagnóstico de autismo e está matriculada na escola desde o 1º ano do ensino fundamental e atualmente está cursando o 4º ano.

Aproximei-me da mãe para saber como via a aprendizagem de Ariel. Disse que “ela está aprendendo devagar, já conhece o alfabeto e algumas sílabas”. Falou que tinha preocupação de acabar o PIBID e Ariel ficar sem mediador: “é muito bom ter mediadora pra ajudar a professora. O dia que a mediadora não vem eu não deixo ficar na escola”. Perguntei o motivo de não deixar e ela respondeu “a professora não vai dar conta de todo mundo e eu tenho medo dela se machucar e a professora não ver”. A fala dessa mãe demonstra o que já foi ouvido na roda de conversa com as professoras, dependência da mediação o que parece ser uma transferência da responsabilidade da professora para a mediação.

O interesse da família e da escola são os mesmos, a educação da criança, sendo que a família vê a criança com um olhar e a escola com outro, o que demonstra expectativas diferentes em relação à presença da criança na escola. A família precisa confiar na escola e no professor buscando dialogar sobre seus anseios e temores ao deixar a criança com deficiência na instituição escolar.

O bairro onde está a escola é grande, possui moradias na parte alta e na parte baixa, e devido à diversidade das famílias a relação família/escola difere muito. Existem crianças com muita atenção da família como também aquelas

que não são tão bem assistidas pelos familiares. A interação família/escola deve levar em conta as peculiaridades de cada família.

5.3.1 Encontro com a nova professora da Sala de Recursos

Cheguei à escola e fiquei sabendo que a professora Granada que atuava na Sala de Recursos foi dispensada por seu contrato ter findado e em seu lugar estava a professora Ágata que havia sido convocada por processo seletivo. A formação de Ágata é Pedagogia com pós-graduação em educação especial, atua há 10 anos na educação infantil no turno da tarde e agora na Sala de Recursos no turno da manhã.

A princípio percebi que a professora ficou insegura em conversar, estava na escola há 30 dias e ainda estava se adaptando ao trabalho na Sala de Recursos. Mais uma vez tive que conversar explicando sobre minha pesquisa e também deixar claro que entendia que sua experiência em Sala de Recursos era recente, mas que assim mesmo sua contribuição seria muito preciosa para a pesquisa.

Para iniciar a conversa perguntei como surgiu o interesse pela educação inclusiva e ela mostrou-se a vontade para responder:

Fiquei sabendo da pós a distância em educação especial e fiz porque tinha interesse no enquadramento na matrícula que já possuía. Quando a prefeitura abriu o concurso vi que havia vaga para professora de educação especial, mas não sabia em que iria trabalhar. Não tinha experiência nenhuma com o assunto e nunca tinha trabalhado com criança com deficiência, apenas com crianças agitadas (Informação verbal, Professora Ágata).

A formação de Ágata está de acordo com a Resolução 04/2009 Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Sobre o desejo de dar continuidade na formação na área de educação inclusiva disse “estou gostando e pretendo. No início fiquei muito assustada porque trabalho em uma creche numa escola pequena e aqui é tudo muito grande. Ainda estou me adaptando”.

Continuando a conversa quis saber qual seu sentimento, quando se viu diante de um estudante com deficiência, já que disse que nunca havia trabalhado com crianças em situação de inclusão.

Eu ainda não havia sido apresentada a nenhum aluno e fiquei assustada quando o primeiro aluno apareceu. Ele estava nervoso e começou tirar tudo do lugar. Ele é diagnosticado com Asperger. Ficou me abraçando e tive que afastar porque ele é adolescente e muito jovem ficou sem saber o porquê estava me abraçando tanto. Fiquei incomodada. A primeira semana quase desisti e pedi a Deus pra me dar força para não desistir (Informação verbal, Professora Ágata).

O medo de Ágata pode ser por estar diante do que é diferente daquilo que conhece e tem como modelo e também do sentimento de incapacidade que pode dominar a pessoa diante do novo.

Dei continuidade ao assunto e quis saber se ela via possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Ágata expôs sua opinião dizendo:

Acho que deve ser muito devagar. O Marcos é autista e aparece na sala todos os dias. Quando não tem mediadora ele fica agitado e a professora pede pra ficar um pouquinho. Ele não fala então você fica sem saber o que ele já sabe. Tenho pouco tempo aqui, mas a Granada que já está aqui há mais tempo diz que ele está socializado (Informação verbal, Professora Ágata).

Em relação às dificuldades encontradas em trabalhar na Sala de Recursos a professora disse que “não foi muito difícil porque a professora contratada ficou comigo até uns dias atrás”.

Conversamos sobre a forma como as professoras da escola veem a Sala de Recursos, apesar do pouco tempo que estava atuando nessa sala, o que ela percebia sobre o conhecimento que as professoras possuíam sobre o trabalho do AEE.

Eu acho que elas não sabem o que a gente faz aqui dentro. Só que tem vez que eu chego na sala pra pegar a criança e vejo que tanto faz ela estar ali na sala de aula ou não estar. Porque fica sozinha com a mediadora mesmo estando dentro da sala. Eu vejo esses alunos sentados mais atrás. Só a Ariel que eu vejo misturada (Informação verbal, Professora Ágata).

A fala de Ágata é próxima a de Robert Castel (apud Veiga-Neto & Lopes, 2011, p. 130) quando “diz que o excluído é aquele que por sua invisibilidade não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo”. Quer dizer se o estudante está na sala e “tanto faz ela estar ali na sala de aula ou não estar”, não existe inclusão.

Ela percebeu em pouco tempo que estava na escola que Ariel ficava “misturada” com os outros estudantes. Indaguei se ela tinha noção porque isso acontecia: “é a professora. Ela que coloca a Ariel junto com os outros”. A professora de Ariel é Pérola que nos momentos que participei de suas aulas pude observar que trazia a Ariel para a cena em todas as atividades, estando a mediadora escolar presente ou não.

A fala de Ágata sobre Ariel evidencia que a estudante está se desenvolvendo por meio dos saberes pedagógicos da professora que potencializam a diferença. Pérola não procura o caminho certo, até porque não existe o caminho certo já que a pesquisa é baseada no conceito de rizoma e a professora Pérola se encaixa perfeitamente na professora que cria linhas de fuga para que a estudante esteja incluída em sala de aula, participando e interagindo em todos os eventos. Deleuze e Parnet (1998, p.40) afirmam que “o grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma”, o que Pérola faz , cria “armas” para incluir.

Há linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, devir-mulher que não é nem homem nem mulher, devir-animal que não é nem bicho nem homem. Evoluções não paralelas que não procedem por diferenciação, mas saltam de uma linha a outra, entre seres totalmente heterogêneos; fissuras, rupturas imperceptíveis, que quebram as linhas mesmo que elas retomem noutra parte, saltando por cima dos cortes significantes... Tudo isso é o rizoma. Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar a linha e não fazer o balanço (DELEUZE e PARNET, 1998, p.22)

A partir da resposta anterior em que ela diz que muitas crianças estão em sala de aula, mas ficam sozinhas com a mediadora e tanto faz estarem lá ou não, perguntei o que ela achava sobre trabalhar com estudantes em

situações de inclusão: “eu acho difícil também. Eu como professora da sala se tivesse uma criança assim eu também não ia saber lidar. Por que pra lidar com ele você tem que parar, direcionar a atenção pra ele e o resto da turma” (ÁGATA). Estar em sala de aula é estar a todo o momento diante de pessoas diferentes e com formas diferentes de aprender tendo o professor que ser inventivo em suas práticas para alcançar a todos. Freire (1996 p. 88) afirma que “mudar é difícil, mas é possível” e por isso temos que buscar caminhos.

Ainda seguindo a linha da pergunta conversamos sobre a IN/EXCLUSÃO que Veiga-Neto e Lopes (2011) trazem para debate no cenário educacional.

Eu acho que é difícil para o professor lidar com tudo junto. É muita coisa pra fazer dentro da sala de aula. Até tem uns momentos que dá pra parar e dar uma atenção a mais. Só que não é sempre que acontece. Acho que acontece mais a socialização do que a aprendizagem. Mas não sei se essa aprendizagem é porque tem mediador ou se foi por conta da professora (Informação verbal, Professora Ágata).

Percebe-se que a inclusão “tornou-se um imperativo que praticamente ninguém se arrisca a contestar” porque “qualquer problematização que se passe a fazer sobre políticas e as práticas inclusivas logo é vista uma posição autoritária, conservadora, reacionária” (VEIGA-NETO & LOPES, 2011, p.126-127).

A professora também expôs o que pensava sobre a professora que recebe estudantes com deficiência e o que de fato depende dela pra conseguir incluir e confirma, de acordo com sua percepção, que a inclusão acaba por excluir:

Acho que precisa ter vontade de aceitar e receber a criança. Só curso não adianta porque a experiência é tudo. A criança não vai conseguir aprender no mesmo momento que os outros. A sala de recurso não é pra dar conteúdo, é outro trabalho, mas eu vou tentar dar aqui e vou falar com a professora pra tentar dar dentro de sala. Mas eu também penso que tudo que eu trabalho aqui é só eu e a criança, minha dedicação é pra ela. Na sala de aula não vai ter a mesma atenção mesmo que ela leve o meu material, não vai dar muito certo (Informação verbal, Professora Ágata).

Discutimos sobre o estudante ter laudo ou não ter laudo para ser atendido na Sala de Recursos, visto que na lista de estudantes que frequentavam a sala havia 7 estudantes com laudo e 15 sem laudo. “Eu acho

que o laudo é importante pra gente saber de fato o que a criança tem. Pra gente poder trabalhar direito. Porque eu posso receber e achar que tem uma coisa e às vezes tem outra” (ÁGATA). Apesar de a professora achar que deveria ter laudo, o número de estudantes atendidos na Sala de Recursos sem laudo é superior ao dos estudantes com laudo.

Em vários momentos durante a pesquisa pude ouvir no espaço escolar sobre a necessidade de se ter um laudo dos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem e, o que nos leva a pensar sobre a inclusão que não inclui, considerando que vivemos em “uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas” (COLLARES e MOYSÉS, 2013, p. 44). Com laudo ou sem laudo os estudantes recebem o diagnóstico de diferentes.

Observa-se a exigência de laudos para os estudantes que apresentam comportamento ou dificuldade de aprendizagem diferente do estabelecido pela instituição escolar, como também pela sociedade. A não aceitação das diferenças e a exigência de laudo já é um exercício da exclusão. Qual a necessidade do laudo? Serviria para buscar práticas pedagógicas eficazes para a aprendizagem do estudante ou apenas para respaldar a não aprendizagem?

Quando o laudo médico surge no ambiente escolar a in/exclusão que Veiga-Neto e Lopes questionam toma corpo comprovando a diferença e/ou deficiência do estudante. Juntando a isso o rótulo de “o aluno da inclusão”, o que lhe confere o título de excluído por ser diferente e não se enquadrar ao estabelecido, “pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011 p. 123).

In/exclusão foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender a provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva de mercado. Dessa forma marcadamente relacional, a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011, p. 131).

As duas situações acabam por se fundir e a inclusão não consegue ainda se separar da exclusão. Que atitudes o profissional da educação e a própria instituição escolar precisam tomar? Têm que se reinventar? Buscar novas práticas para que mudanças aconteçam? Linhas de fuga?

A pesquisa não pretende negar a importância do laudo, mas sim questionar a forma como esses diagnósticos estão entrando na escola e rotulando estudantes como incapazes, sem pensar o que pode gerar no futuro dessas crianças.

Perguntei se ela tinha conhecimento de estudantes que faziam uso de medicação:

Roger usa muito medicamento e eles falam aqui na escola que prejudicou muito ele. Com ele é trabalhado muito a parte higiênica. Tem dias que chega com um cheirinho não muito agradável. Não sei dizer qual o medicamento que ele toma (Informação verbal, Professora Ágata).

Já se passaram trinta dias que você está atuando na Sala de Recursos. Que avaliação você faz desse período? “Eu estou gostando. Peguei de início um autista clássico, um muito medicalizado e um adolescente. Eu nunca havia tido contato antes. Tudo muito novo. Eu fiz o concurso e não sabia em que ia trabalhar”.

O termo “alunos de inclusão” é repetido várias vezes dentro da escola e também na sala de recursos.

5.3.2 Cativar, incluir, excluir...

Hoje não fui para a sala de aula, cheguei e fiquei no portão de entrada da escola para apreciar a chegada dos estudantes e ouvir suas risadas, o que conversavam e como chegavam à escola. Nesse dia não traziam mochila porque estava programado o encerramento do projeto “Bem me quero”. Em um dado momento escutei a conversa de um grupo de estudantes sobre um tiroteio que havia acontecido na noite anterior no bairro. Percebi que riam e contavam de forma muito natural como se fosse algo muito corriqueiro.

Após esse evento, quando quase todos já haviam entrado, chegou um menino de bicicleta para entrar. A inspetora barrou sua entrada e ele perguntou

por que não poderia entrar e ela respondeu “Não está vendo que você está sem uniforme?”. O menino disse que ia entrar e ela retrucou “está todo errado e ainda quer reclamar, pode voltar pra casa agora”. Fiquei me perguntando o que é estar todo errado para um menino que deveria ter uns 10 anos. Estar sem uniforme? Por que será que ele foi sem o uniforme? A pergunta ficou sem resposta.

A culminância do trabalho foi muito interessante! Era um subprojeto do Projeto “Bem me quero” e o tema era Cativar baseado na obra O Pequeno Príncipe de Saint Exupéry. E me fez pensar na situação que presenciei do estudante sem uniforme, pois a atitude da inspetora contraria as ideias propostas pelos projetos desenvolvidos.

As crianças estavam muito empolgadas com as apresentações que haviam ensaiado para apresentar. Uma das mais belas apresentações foi a coreografia das rosas em que a estudante cadeirante da turma do 3º ano participou da dança junto com as colegas. E as crianças fizeram jus ao tema cativar, pois a estudante pode participar em sintonia com o grupo.

6. O CAMINHO NÃO ACABA AQUI, AINDA HÁ MUITO A CAMINHAR

Não há caminho, o caminho se faz ao caminhar. Pesquisar sobre os processos formativos docentes foi trilhar caminhos que chegaram à certeza de que não há como mensurar e definir, porque a formação do professor é um eterno devir, que acontece nas conexões realizadas no ambiente com os estudantes, professores e nas situações que atravessam o processo.

O que fiz nesta cartografia foi seguir os processos formativos docentes, analisando as resistências, linhas de força, que se produziam no cotidiano da escola e as forças instituintes que surgiam para não estagnar o fazer pedagógico. Entendendo que a formação do professor acontece através de um movimento rizomático que se desenvolve pelo exercício da resistência que cria, dialoga e compartilha saberes.

A trajetória dos processos formativos não acaba, será sempre um eterno aprender. O professor é um eterno aprendiz. Tratando-se de subjetividades não há como concluir que o professor está pronto ou não para a escola inclusiva. A cada ano são novos estudantes que apesar de possuírem as mesmas deficiências são subjetividades que habitam no ambiente escolar. Ninguém é igual a ninguém. Os sentimentos dos professores vão mudar de acordo com o contato com o outro, com as diferenças do outro, com as informações que recebem em suas formações que podem ser formais ou informais.

O professor aprende no dia a dia com o estudante, com a necessidade em abrir caminhos para sua aprendizagem.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Um dos discursos muito utilizados no meio educacional é “o professor não está preparado para a inclusão”. Se pararmos para pensar, essa fala não está errada, de fato ninguém está preparado. A preparação acontece no encontro com o outro, já que somos sabedores da existência de alguém habitando o corpo e que esse alguém é diferente do outro, mesmo que a deficiência tenha o mesmo rótulo.

Ser um professor inclusivo não demanda cursos e sim mudança na prática pedagógica, a reinvenção do professor. Os cursos são válidos para conhecer as leis que amparam o tema, os teóricos que defendem a inclusão ou que levantam questões sobre in/exclusão para que o professor saiba onde está embasado o seu trabalho.

Não existe a “receita do bolo” ensinando como incluir. Se assim fosse estaríamos caindo em um modelo prescritivo de ensinar o que o outro tem que fazer sem reconhecer que estamos lidando com subjetividades singulares. Considerando que é no grupo, na escola, na roda de conversa, nos encontros que nos formamos, também é durante os processos e situações de inclusão que nos preparamos.

É fato que há de se investir na formação do professor, uma formação de qualidade. Sabemos que há orientações instituídas sobre a atuação com estudantes em situação de inclusão, mas cabe aos professores, através de conhecimentos adquiridos na prática e nas trocas de saberes e até com as orientações recebidas através de secretarias e coordenadorias, atuar nos processos.

A pesquisa não teve como objetivo saber se o professor é a favor ou não da inclusão, apesar de que durante as conversas essa pergunta tenha aparecido. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131) esclarecem que “perguntas como essas, amplas, vagas, não permitem respostas objetivas (...) mais vale sabermos o que se quer dizer com as palavras inclusão, com exclusão, e com as expressões ‘direitos iguais’, ‘todos incluídos’”.

Um caminho observado durante a pesquisa que possibilita a apreensão de saberes pelo professor na escola aberta às diferenças é o valor dos encontros nas rodas de conversa. Dispositivo que pode ser usado entre professores, pais, profissionais da área de saúde, que possibilitará a troca de saberes, fazeres, estratégias de ensino que podem ultrapassar a sala e envolver a todos.

Foi possível conhecer através das narrativas dos participantes as aprendizagens compartilhadas no espaço grupal, e analisar a possibilidade do dispositivo grupal se tornar necessário para a formação docente. Entendemos que a formação do professor pode acontecer de várias maneiras e em diferentes momentos como leituras, cursos, grupos de pesquisa, estudos e em

rodas de conversas. A pesquisa evidenciou a importância das questões grupais pela potência de desenvolverem a escuta, a interação com o outro, e o respeito à diversidade.

Observamos que no contexto escolar há professores graduados, pós-graduados, estudantes de licenciaturas e também professores somente com a formação inicial na modalidade Normal. É importante a continuidade de formação através de cursos, mas cabe lembrar que a formação às vezes é muito mais potente através do encontro com o outro, que pode ser o estudante, professores e outros atores que participam do contexto educacional, do que uma qualificação de certificação de professor inclusivo. A formação do professor não termina, será sempre um dever.

Os processos formativos do professor se sustentam nos encontros com os estudantes de graduação que participam do PIBID como mediadores, no convívio com os professores da escola na troca de saberes e fazeres pedagógicos, como também na relação com a pesquisadora quando traz discussões referentes à temática que instiga a pensar.

Os encontros geraram possibilidades de pensar em caminhos para a inclusão e alimentaram o desejo de conhecer as teorias que sustentam o tema. Gerou conversas fora da roda quando após os encontros do PIBID as conversas continuavam através da partilha de estratégias, recursos e materiais pedagógicos para usar em sala de aula.

Durante os encontros do PIBID havia o intercâmbio com professores e mediadores escolares que atuavam em uma escola de educação infantil com as crianças que futuramente seriam matriculadas na escola onde acontecia a pesquisa, o que acrescentava informações que seriam válidas mais tarde.

Os termos utilizados no passado para se referir aos estudantes em processo de inclusão eram “excepcionais”, “retardados”, “doentes”, entre tantos outros, agora os termos são outros: “alunos de inclusão”, “alunos com laudo”. Essas expressões foram faladas desde o início da pesquisa e eram sempre utilizadas ao referirem às crianças que apresentavam laudo médico. O estudante continua sendo o diferente, o especial da escola e conseqüentemente vítima de preconceito velado. Por isso durante a pesquisa evitamos empregar os termos inclusão e alunos da inclusão e preferimos utilizar estudantes em processo ou situação de inclusão.

Ficou claro que o professor não necessita “abdicar” de seus saberes, o que ele conhece será lapidado no encontro com o outro, nas trocas de experiência. Numa constante territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O professor em devir está aberto às diferenças e entregue ao caminho que escolheu percorrer e nas relações que partilhará nessa caminhada. Ele inventa, mas não ignora ou rejeita os conhecimentos anteriores, apenas acrescenta saberes e melhora seu desempenho. A inventividade do professor é fruto dos encontros e atravessamentos ocorridos nos lugares e acontecimentos.

Pensar o processo formativo do professor é entender que somos afetados durante toda a travessia do fazer pedagógico, e que o aprender se dá no encontro, nas tentativas, nos erros, nos questionamentos como também pelas críticas que nos levam a todo tempo em um vir a ser, distanciando-se do anteriormente planejado e caminhando para a inventividade.

A formação do professor é fruto de movimentos e inventividade, não mais estática, mas em processos formativos, e não na formação continuada. A formação se dá nos momentos compartilhados, na potência de dividir e produzir e reinventar, sem ter certezas do que virá. O que concorda com uma afirmação de Paulo Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2001, p. 85).

Na trajetória da pesquisa eu pensava que precisava “matar” a pedagoga para que nascesse a pesquisadora, mas consegui que a pedagoga pudesse coexistir junto à pesquisadora respeitando os limites do papel de cada uma. Cheguei acreditando em minhas convicções acerca da formação continuada e durante a pesquisa desconstruí minhas certezas e entendi que os processos formativos docentes são processos em devir que se dão em movimento na relação com as experiências, diálogos e acontecimentos no cotidiano escolar.

Durante a pesquisa, as conexões que fiz com professores, gestores e graduandos/mediadores escolares foram vitais para a abertura do pensamento rizomático e conseqüentemente para a produção do trabalho. Por isso minha pesquisa não é só minha, ela é de todos que caminharam comigo, que fizeram

esse caminho rizomático, que me receberam na UFF, na escola, nos encontros, nas rodas de conversa, nos corredores, na entrada da escola.

Atuar na escola inclusiva é estar aberto ao encontro com o outro respeitando e aceitando as diferenças e as diferentes maneiras de aprender e, como Kaufman (2013, p.52) diz que:

As alterações necessárias para a inclusão serão fruto do esforço de todos os atores que ocupam o espaço escolar, visando modificar suas engrenagens, um tanto enferrujadas, para criar um espaço onde caibam todos.

As diferenças sempre irão existir, o desafio que se coloca à frente da escola e dos professores é construir possibilidades para que existam e sejam respeitadas.

A formação inventiva do professor será um constante devir, já que pensamos em uma formação em movimento, em constantes transformações para atender as diferenças da sala de aula. Vale citar Heráclito de Éfeso que afirma que não é possível entrar no mesmo rio duas vezes, porque a água passa mudando o rio, é um rio diferente a cada momento. Assim é a formação do professor, a cada grupo de estudantes que passa pela sua sala acontece uma mudança tanto como pessoa, como também como profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Concerto para Corpos e Almas**. Campinas: Papyrus, 1998.

ANDRADE, Carlos D. **No meio do caminho**. Disponível em <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>>. Acesso em 25 de Jan. 2017.

BRAGA, Jonathan Taveira; KASPER, Kátia Maria. **Formação, experimentação, invenção. Instrumento**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistaInstrumento/article/view/2643/1905>>. Acesso em 10 Abr 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no 9.394/96). 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 jun. de 2015.

BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. **Ciranda da bailarina**. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85948/>>. Acesso em 20 de Mar. 2016.

CECCIM, Ricardo Burg. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Pátio, ano 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos/** organizadores Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. São Paulo: FDE, 1994. p.25-31. (Série Ideias, 23). Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf>. Acesso em 13 de abr. 2016.

CORALINA, Cora. **Ofertas de Aninha**. Disponível em <http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=3772&poeta_id=240> . Acesso em 22 de fev. 2017.

CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <[file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/Gilles%20Deleuze%20-200%20que%20e%20um%20dispositivo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20Lucia/Downloads/Gilles%20Deleuze%20-200%20que%20e%20um%20dispositivo%20(1).pdf)> Acesso em 19 de Mar.2016.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Editora 34, 1997, p. 11-16. Disponível em <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Cr%C3%ADtica-e-Cl%C3%ADnica1.pdf>> . Acesso em 27 fev 2017.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol. 1. São Paulo, 34, 1995.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Kafka: Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977. Disponível em <<https://meujazz.files.wordpress.com/2013/09/deleuze-e-guattari-kafka-por-uma-literatura-menor.pdf>> . Acesso em 12 de fev.2017.

DELEUZE, G & GUATTARI, F. **Mil platôs Vol. 4**. Rio de Janeiro: Editora, v. 34, 1997b.

DELEUZE, G. & PARNET, C. **Diálogos**, Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998. Disponível em <<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/23-livros-de-deleuze-em-pdf/>>. Acesso em 25/01/2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

DIAS. R. O. **Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores** . 33ª reunião anual da ANPED, em outubro de 2010. Disponível em <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/rosi/artequenosmove.pdf>>. Acesso em 27 fev 2017.

DIAS. R. O. **Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez.2009. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313/726>>. Acesso em 26 fev 2017.

FÁVERO, E.A.G., **Direito das Pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA – Ed., 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FILME, Vinícius. **Poema Devir.** Disponível em , <http://www.recantodasletras.com.br/poesias/5143235>>. Acesso em 15 de jan.2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica,2003

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor.** Educação & Realidade. 2002. <Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em 23 de Dez. 2016.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor: variáveis e variações** .2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_TrabenComendado_silviogallo.pdf>. Acesso em 10 de fev 2017.

GALLO, Silvio. Filosofias da diferença e educação: o revezamento entre a teoria e prática. In:CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson (orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. Disponível em http://www.editoraufjf.com.br/files/pdfs/Sumario_-_Focault.pdf. Acesso em 26 fev 2015.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KASTRUP, V., PASSOS, E.. **Cartografar é traçar um plano comum.** Fractal: Revista de Psicologia, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 25, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1109>>. Acesso em 26 Fev. 2017.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

KAUFMAN, N. Cinco Pistas para uma Mediação Escolar não Medicalizante. In: Helena Rego Monteiro, Amanda Pinheiro, Carolina Domingues, Marinaldo

Santos, Nira Kaufman, Aline Lage, Paula Netto e Rui Harayama. (Org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19 - Jan/Fev/Mar/Abr, Associação Nacional de Pedagogia (ANPED), 2002.

MACHADO, Antonio. **Caminhante**. Disponível em <<https://poesiaspreferidas.wordpress.com/2013/09/17/caminhante-antonio-machado/>>. Acesso em 18 de Out. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes professor mediador. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professor-mediador/>>. Acesso em: 29 de jan. 2017.

MOUSINHO, Renata et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. Rev. Psicopedagogia, 2010, vol.27, no.82, p.92-108.

NETO, João C.M. **Tecendo a manhã**. Disponível em <<http://revistareversos.blogspot.com.br/2013/03/ronaldo-marins.html>>. Acesso em 26 de nov.2016.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo 186**, de 09 de julho de 2008. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 Abr.2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA-SOUZA, T. **O método da cartografia: conhecer e cuidar de processos singulares**. Rev. Fac. Nac. Salud Pública 2015; 33(3): S75-S83. DOI: 10.17533/udea.rfnsp.v33s1a13. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/120/12042407007.pdf>>. Acesso em 26 fev 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RODRIGUES, David (org.). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, M. G. A.. Reflexões em torno do Sentido da Docência Frente à Diversidade na Escola Pública do Século XXI. In: ANDRADE, Everardo Paiva de. (Org.). **A formação de professores pela mão dos formadores: política, currículo e cotidiano nas licenciaturas da UFF**. Niteroi: EDUFF, 2015, p.39-59.

RODRIGUES, M. G. A. **Subprojeto de Licenciatura em Pedagogia submetido ao Edital PIBID/CAPEIS 2012**. Santo Antônio de Pádua, UFF, 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. **Pensamento, corpo e devir - Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico**. *Cadernos de Subjetividade*, v.1 n.2: 241-251. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduated de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993. Disponível em <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acesso em 12 de fev de 2017.

SADE, C., FERRAZ, G., ROCHA, J. **O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir**. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(2), 323-338.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 fev. de 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, 2011, p. 121-135.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>>. Acesso em 22 fev. de 2017.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: CARTOGRAFIA DOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pesquisadora responsável: ANA LUCIA ALVARENGA DOS SANTOS SOUZA

Instituição que pertence o pesquisador: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Telefone para contato: (22) 98147.3388

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

RG.: _____

O (A) Sr^{o(a)} está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Cartografia dos Processos Formativos Docentes para a Educação Inclusiva” de responsabilidade da pesquisadora Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza.

O objetivo desta pesquisa é cartografar a trajetória da formação docente para atuar na educação inclusiva.

A importância da pesquisa justifica-se pela grande relevância que a inclusão escolar das pessoas com deficiência passou a ter a partir da efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Realizamos a pesquisa com o corpo docente e administrativo da cidade de Santo Antônio de Pádua, assim como com os professores, mediadores e estudantes do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde da Universidade Federal Fluminense.

Em relação aos desconfortos e riscos, tal pesquisa não apresenta.

A sua participação nesse estudo é voluntária. Sua identidade ou qualquer outra informação que possa levar à sua identificação pessoal será mantida como informação confidencial. Os resultados do estudo podem ser publicados, entretanto sua identificação será mantida preservada. Caso as informações venham a ser descritas, ainda que mascarando dados que possam ser identificados, seu consentimento está sendo solicitado por escrito. Apenas a pesquisadora terá acesso aos registros das entrevistas e observações.

Você tem liberdade de sair do estudo a qualquer tempo. Esta pesquisa não oferece riscos. Caso você sinta prejudicado pela mesma por algum motivo, poderá recorrer aos seus direitos legais.

Sua participação é fundamental para a realização desta pesquisa. Através dela você contribuirá para a construção do conhecimento acerca da Educação Inclusiva. A equipe de pesquisa se coloca disponível a maiores esclarecimentos na Universidade Federal Fluminense do Instituto Federal do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, no Programa de Pós-Graduação em Ensino, durante os meses da pesquisa (junho de 2016 a fevereiro de 2017).

Os participantes da pesquisa, e a comunidade em geral, poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina Hospital Universitário Antônio Pedro para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou demais informações.

E.mail: tel/fax: (21)26299189

Eu declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Santo Antônio de Pádua, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora: Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza

CPF. 872885757/72

Estrada Pádua/Monte Alegre – KM1 – Bairro Divineia – S.A. de Pádua/RJ