

PARA UMA
ESCOLA
DO SÉCULO
XXI

Organizado por:

Maria Teresa Eglér Mantoan

editora

Organizado por:

Maria Teresa Eglér Mantoan

PARA UMA
ESCOLA
DO SÉCULO
XXI

BIBLIOTECA/UNICAMP

CAMPINAS/SP

2013

PARA UMA
ESCOLA
DO SÉCULO
XXI

Sistema de Bibliotecas da Unicamp
Diretoria de Tratamento da Informação
Helena Joana Flipsen – CRB 8/5283

P21 Para uma escola do século XXI [recurso eletrônico] / organizado por: Maria Teresa Eglér Mantoan ; ilustrador: Gustavo Machado Tomazi. -- Campinas, SP : UNICAMP/BCCL, 2013.
122 p. : il.

ISBN 978-85-85783-38-9.

1. Educação inclusiva - Brasil - Séc. XXI. 2. Educação e Estado - Brasil - Séc. XXI. 3. Política e educação - Brasil - Séc. XXI. 4. Sistemas de ensino - Brasil - Séc. XXI. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér, 1943-
I. Tomazi, Gustavo Machado.



BIBLIOTECA/UNICAMP

CAMPINAS/SP

2013

Tutorial de interatividade

clique no título escolhido para direcionar-se ao início do texto.

clique e assita o vídeo sinopse do autor.

clique para ler o Breve Currículo do autor.

clique para retornar ao "Índice Interativo" do eBook.

Índice Interativo

- Prefácio - Em poucas palavras.....05
Maria Teresa Eglér Mantoan
- Para uma escola de qualidade noséculo XXI, a necessidade de uma nova política educacional.....08
Caio Padilha - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Proposta para uma escola deste milênio.....14
Lucia de Melo Ferreira - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Competência, Qualificação - O correto?.....47
Gustavo Machado Tomazi - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- O intraduzível de cada um.....52
Maria Isabel Simpaio Dias Baptista - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Uma Aventura no Aprender-Ensinar.....68
Maria Regina Viana Pannuti - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Escola para Todos - O que a informática tem a ver com isso?.....79
Luciana Wolf - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- "Narciso acha feio o que não é espelho", ainda?!.....85
Elaine de Souza Ramos - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Educação, Linguagem e Arte: por uma Pedagogia da Diferença.....97
Elaine de Souza Ramos - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- A propósito de uma escola para este século.....103
Maria Teresa Eglér Mantoan - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Posfácio - Construir uma Escola Possível.....115
João Vilhete Viegas d'Abreu/Luzia de Cássia Betti/Ricardo Silva Salmazo - [Video Sinopse](#) e [Breve Currículo](#)
- Autores.....117

Índice Interativo

Prefácio

Em poucas palavras,

gostaria de apresentar aos leitores os textos que constituem este livro. Eles são um dos retornos que obtivemos dos encontros realizados no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED, da Faculdade de Educação da UNICAMP, no segundo semestre de 2012.

Mais uma vez nele se confirmam a força do trabalho colaborativo, do encontro de idéias, do debate, do questionamento, do estudo compartilhado. Foi assim que enfrentamos o impacto de uma novidade, de uma idéia poderosa: a inclusão escolar e seu eixo de discussão – a diferença.

Ler, estudar, dirimir dúvidas, encontrar juntos caminhos outros de compreensão de entender uma frase, um posicionamento, diferentes ao que estamos habituados a reconhecer e a adotar é, de fato, um modo fecundo de ensinar e de aprender.

A volta ao vivido nos encontros proporcionou aos autores uma situação oportuna para escrever seus textos, reconstruir, ampliar e aprofundar o que foi retirado do que presenciaram, diretamente, nas escolas. O retorno aos significados gerados por essas experiências práticas e simbólicas afinaram, expandiram e qualificaram ainda mais a compreensão de todos diante do processo de escrita.

Ao receber os textos, revê-los um a um, tive a alegria de recolher a riqueza que esses encontros produziram.

Escolhemos o formato digital para apresentar o livro, porque combina com o seu conteúdo: ágil, atual, aberto a todos.

Esperamos, todos nós que participamos desses momentos de estudo e reflexão, que o conteúdo de cada texto seja mais uma oportunidade de se tratar com responsabilidade e competência, de um assunto tão preocupante e desafiador: a escola do nosso século.

Não temos a pretensão de ter encontrado um modelo ideal dessa escola, mas a intenção de oferecer aos interessados um bom material para a sua construção.

Mãos à obra.

Maria Teresa Eglér Mantoan

Coordenadora do LEPED/FE/UNICAMP

Índice interativo

- Prefácio - Em poucas palavras	05
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan</i>	
- Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional	08
<i>Caio Padilha - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Proposta para uma escola deste milênio	14
<i>Gláucia de Melo Ferreira - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI	19
<i>Ayéres Brandão - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- A Dialética Inclusão/Exclusão na Escola do Novo Milênio	34
<i>Raquel Paganelli Antun - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Competência, Qualificação - O correto?	47
<i>Gustavo Machado Tomazi - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- O intraduzível de cada um	52
<i>Maria Isabel Sampaio Dias Baptista - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Uma Aventura no Aprender-Ensinar	68
<i>Maria Regina Viana Pannuti - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Escola para Todos – O que a informática tem a ver com isso?	79
<i>Amanda Meincke Melo - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- “Narciso acha feio o que não é espelho”, ainda?!	85
<i>Norma Silvia Trindade de Lima - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Educação, Linguagem e Arte: por uma Pedagogia da Diferença	97
<i>Eliane de Souza Ramos - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i> <i>Luciana Wolff - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- A propósito de uma escola para este século	103
<i>Maria Teresa Eglér Mantoan - <u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Posfácio - Construir uma Escola Possível	115
<i>João Vilhete Viegas d’Abreu/Luzia de Cássia Betti/Ricardo Silva Salmazo</i> <i><u>Video Sinopse e Breve Currículo</u></i>	
- Autores	117

Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional

Caio Padilha

Preocupamo-nos com a construção de um sistema educacional que ofereça à sociedade uma escola de qualidade. No entanto, nossos esforços se concentram, majoritariamente, na idealização do conjunto de características que deverá fundamentar esse conceito de qualidade e nos esquecemos de discutir como realizar as necessárias transformações para que a instituição escolar efetivamente cumpra seu dever de educar em diferentes contextos.

Atualmente, os desafios educacionais são inúmeros. E em algumas localidades, os mesmos problemas encontrados nos séculos anteriores se fazem presentes. Analfabetismo, evasão escolar, questionável formação de professores, currículos e conteúdos defasados, estruturas físicas precárias – e por vezes inexistentes –, concepções pedagógicas obsoletas, mecanismos de avaliação punitivos, salários ínfimos e péssimas condições de trabalho para os funcionários do sistema, vínculos irrisórios com a comunidade, são problemas graves que ainda fazem parte da realidade de um sem número de indivíduos em todo o mundo.

Essas precariedades atingem direta ou indiretamente todos os sistemas educacionais. Não são somente os países pobres ou em desenvolvimento os únicos a lidarem com infelizes realidades. As ricas potências também

enfrentam adversidades, antes pormenorizadas em razão da constituição de sistemas educacionais muito bem avaliados por diferentes indicadores, que aos poucos são evidenciadas através das lastimáveis manifestações de *bullying*, resultantes de uma perversa combinação de violência, preconceito e intolerância. Ou seja, tudo parece estar sob xeque. Então nos perguntamos: Seria o momento de dar um xeque-mate nesse modelo excludente de educação, produtor de uma escola que pouco satisfaz ao seu público-alvo e quase nada cumpre de suas reais atribuições? Tudo nos leva a crer que sim.

É este o momento em que nos colocamos a discutir a questão da qualidade da educação e, especificamente, da escola. Não me cabe aqui, fazer uma análise conceitual de qualidade, algo já feito por um sem número de pensadores. Pretendo, sim, discutir brevemente os elementos que constituem esse conceito de qualidade e, sobretudo, analisar a necessidade de construirmos um novo modelo de política educacional para combatermos de forma efetiva a educação excludente que tem se reproduzido nos últimos tempos e viabilizarmos a existência de uma instituição escolar que atenda mais diretamente aos nossos anseios.

Todos temos nossas próprias concepções de escola de qualidade. Alguns desejam preservar características encontradas atualmente, outros exigem mudanças radicais. Em meio às diferenças de concepção, penso que a escola de hoje, do século XXI, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de *educar, incluindo a todos, respeitando diferença e promovendo o conhecimento para a vida* – e não para fragmentos dela – a partir de práticas pedagógicas, que aliem teoria e prática e se valham dos mais variados recursos e linguagens para o cumprimento de seus papéis. Neste sentido, cabe reafirmar o que preconizara intelectuais brasileiros¹

¹ -Os intelectuais citados fizeram parte do movimento escolanovista que, entre outras coisas, defendeu com ardor a bandeira da escola pública. Entre os que mais se destacaram no movimento estão Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

no século anterior, nas décadas de 1930, 1940 e 1950: há – ainda – a necessidade de emergência de uma escola pública, laica, universal e gratuita.

Este modelo escolar não é necessariamente novo, mas sua aplicação ganha contornos de ineditismo. A escola não é universal, visto que é excludente, não permite que inúmeros indivíduos a frequentem e ali encontrem com uma formação que considere e respeite a diferença dos seres humanos. Mesmo àqueles que estão dentro dessas instituições educacionais, são postos à margem em razão da desigualdade e do preconceito. Em alguns casos a escola não é laica, já que em muitos lugares a educação sucumbe ao poder das confissões religiosas, que concebem como modelo ideal de formação àquele que vincula práticas educativas a valores religiosos, segregando os que não partilham de determinada fé. Tampouco é gratuita e pública, graças à constante afirmação do pago e do privado em tempos de expansão capitalista, justamente em nome de uma qualidade que nada tem a ver com o fenômeno educacional, pois segue o modelo aplicado às linhas de produção – onde se procura explorar intensamente os trabalhadores, forçando-os a elaborar produtos cada vez mais aperfeiçoados, em cada vez menos tempo e em grande escala –, aprisionando gestores e professores, deveras oprimidos pelo sistema, e desumanizando alunos, que aos poucos vão perdendo suas identidades ao se transformarem em meras mercadorias, números para estatísticas oficiais.

Diante desse cenário complexo, inevitavelmente nos perguntamos sobre *como* viabilizar a existência de uma escola de qualidade. Argumentos não faltam para se perpetuar a combinação de sentimentos como a descrença, o inconformismo e a comodidade com o modelo escolar dos nossos dias. No entanto, se desejamos transformar de fato, é preciso ir além.

Uma nova política educacional deve compreender em todas as suas etapas – agenda, formulação, implementação e avaliação – a educação como um fenômeno de inclusão, emancipação, libertação e criação, construído coletivamente pela sociedade em respeito às diferenças e às potencialidades de cada indivíduo. Não nos cabe mais a promoção da lógica de atendimento aos padrões de segregação, homogeneização e preconceito historicamente difundidos. Essa velha prática, agora sob a roupagem neoliberal, tem provocado a adequação da política educacional às propostas de organismos internacionais em nome de melhores colocação em rankings, índices e mecanismos de avaliação de diferentes naturezas e novos mecanismos de financiamento. Conseqüentemente, desconsideramos nosso próprio percurso histórico e nossas diferenças, criando novas formas de exclusão dentro e fora do sistema educacional.

A construção de uma escola de qualidade depende, portanto, de um novo modelo de atuação estatal, que compreenda a educação como prioridade na agenda governamental, algo que parece acontecer atualmente, mas efetivamente não ocorre. Nas últimas décadas, o país priorizou sua adequação à globalização e ao avanço capitalista, ao implementar um modelo de desenvolvimento responsável por fomentar rapidamente o crescimento econômico, embora não amortizasse sua dívida social na mesma velocidade. Isto posto, setores como educação, saúde, infraestrutura, habitação e previdência social permaneceram por muito tempo subjulgados pela atuação estatal, fato que fez com que o Brasil sequer instaurasse integralmente o *Welfare State* e já aderisse ao modelo neoliberal, adotando as teses do Estado mínimo.

A educação, ainda relegada ao segundo plano, recebeu investimentos e novas políticas, mas a escola ainda carece de qualidade. Mas o que ocorreu, então? A dívida do Estado brasileiro com a educação de seu

povo é grande. Governos se sucederam na adoção de medidas paliativas para resolver o problema. Continuamente se priorizaram partes ao invés do todo. Há pouco tempo, nem mesmo havia garantia permanente de um montante razoável de recursos para a aplicação na implementação de políticas, programas e projetos educacionais. Somente a instituição da Lei de Responsabilidade Fiscal é que obrigou gestores a investirem um percentual mínimo de vinte e cinco por cento do orçamento dos entes federativos em educação. Desta forma, é possível concluir que não temos ainda, no país, uma sólida política de Estado para a educação.

A participação é, possivelmente, o grande desafio no combate às mazelas educacionais do país. Há muito mais divergências do que convergências. Os distintos setores advogam suas próprias teses e as reafirmam sem considerarem o olhar do outro em inúmeras oportunidades. Também não se deve esperar o consenso sobre algo polêmico e diverso. Tampouco se acredita que a criação de um modelo deva resultar em algo definitivo, que ignore a própria dinâmica do fenômeno educacional e o poder das rápidas e intensas transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais pelas quais o mundo vem passando. O que se torna necessário é a garantia de participação dos diferentes segmentos da sociedade, através de fóruns, congressos, grupos de pesquisa, associações, movimentos sociais, entre outros tantos tipos de organização, tendo como mote uma concepção de educação inclusiva, que reconheça e respeite as diferenças.

O Estado, ao incorporar à sua própria agenda esse modelo educacional como prioridade, deverá, então, rever o seu modelo de atuação. Neste sentido, os governos que se sucederão deverão ter em conta cinco elementos como base de suas políticas: 1 – o efetivo cumprimento dos dispositivos constitucionais, que definem a educação como um “direito de

todos e um dever do Estado” (Cf. CONSTITUIÇÃO, 1988); 2 – a compreensão da área como propulsora do desenvolvimento e uma força motriz no combate à desigualdade, devendo, portanto, receber atenção prioritária para investimentos; 3 – o compromisso com a democratização de todo o sistema, de modo a garantir a participação de *todos* nas diferentes instâncias; 4 – valorização do coletivo em detrimento da afirmação de interesses particulares de quaisquer naturezas nas diferentes etapas da política; 5 – a intervenção a favor de uma escola pública; gratuita; laica e comum a todos, efetivamente universal.

Combinando *participação, planejamento, investimentos e tempo*, tendo a educação como foco do aparelho estatal e, a defesa deste modelo de escola como basilar, compreendo ser possível viabilizarmos as outras tantas e necessárias mudanças para alcançarmos a escola de qualidade que sonhamos para este século. Contudo, atento para a emergencial necessidade de cumprirmos essa agenda mínima, alterando nossos olhares sobre a questão educacional e, sobretudo, a forma como vem atuando nosso aparelho estatal. Caso contrário, continuaremos a assistir o país crescer economicamente sem amortizar sua dívida educacional, alcançando futuramente a condição de “potência”, enquanto sua população continuará a ser vitimada por uma educação excludente.

Proposta para uma escola deste milênio

Gláucia de Melo Ferreira

Como podemos pensar em propostas para educar neste milênio? Proponho alguns vôos de imaginação. Certamente, para pensar a educação neste milênio que se inicia é preciso fazer um vôo pelo futuro. Mas também um vôo ao passado, na busca de compreender como chegamos ao atual estado de coisas. Se, inspirados pelo pensamento de Hannah Arendt, entendemos que educar é acolher o novo, a criança, e assumir a responsabilidade pelo mundo, mostrando a ela esse mundo que lhe legamos, é preciso reconhecer que, na nossa pequenez individual, poucas certezas temos sobre esse mundo e seu futuro.

Iniciados no terceiro milênio, nos encontramos diante de crises profundas. A ameaça de um colapso planetário advindo da destruição do meio ambiente caminha ao lado de visões futuristas apoiadas no desenvolvimento tecnológico.

Como apresentar à criança – esse novo que chega – um mundo que muitas vezes nos parece que esta mesma criança, na sua plasticidade, na sua abertura à novidade, está muito mais apta a entendê-lo e participar dele do que nós mesmos? O que dizer do nosso espanto e até mesmo desconforto diante da criança que da forma mais espontânea e natural pega em suas mãos qualquer nova engenhoca tecnológica e a desvenda rapidamente?

Façamos então, um primeiro vôo ao futuro. Uma dessas visões de futuro nos é dada pelo inventor e cientista Raymond Kurzweil. A tecnologia da computação e o desenvolvimento tecnológico vêm crescendo de forma exponencial, numa equação em que a variável tempo é de 18 meses, ou seja, o desenvolvimento tecnológico dobra a cada 18 meses. Ele defende o surgimento de um fenômeno chamado de singularidade, que seria o momento (não muito distante) em que todo este desenvolvimento científico e tecnológico aliado aos avanços nas áreas de Inteligência artificial, da nanotecnologia e outros criaria as condições para que homem e máquina se fundissem, ou que nos tornássemos um híbrido numa integração homem-computador. Chips do tamanho de células implantados em nosso cérebro ou nossa corrente sanguínea nos permitirão aumentar nossa inteligência. Aprender novos conteúdos será como fazer um download diretamente no cérebro. Essas visões de futuro reforçam em nós a compreensão do crescente individualismo de que nos falou Foucault.

E aqui estamos a braços com a prosaica tarefa de educar. Talvez devêssemos decretar o fim da educação. E, no entanto, não podemos fazer isto.

Vamos pensar a educação escolar. A educação ocorre em muitas áreas da existência humana; na família, na comunidade, nos grupos ou instituições religiosas, nos clubes, e hoje em dia, não podemos deixar de citar mais um lugar que é a sala de estar de nossas casas onde nos educamos e educamos nossos filhos diante da TV. Mas a escola constituiu-se, nos últimos dois ou três séculos, como o lugar onde deixamos as novas gerações para serem educadas no modo de viver de nossa sociedade. Onde se deve transmitir o saber acumulado de nossa civilização, este é o fim precípua ao qual se destina esta instituição de nossa sociedade.

Entre humanos nascemos e humanos nos tornamos. A plasticidade de nosso cérebro, nossa biologia humana é, entre todas as espécies animais, a mais incompleta ao nascermos. Diferentemente dos outros animais, o ser humano tem o mais longo período de dependência de outro ser humano para sua sobrevivência. Comparando com outros mamíferos, somos extremamente indefesos e o tempo para atingirmos as mínimas habilidades para garantirmos nossa sobrevivência por nós mesmos é enormemente mais longo. E poderíamos lembrar os mitos de meninos-lobos para dizer que só nos tornamos humanos no convívio com humanos.

E aqui fazemos um vôo ao passado, há exatos 250 anos, quando, em 1762, Rousseau publicou o seu Emílio. Nesta mirada ao passado, encontramos a defesa de Rousseau de uma educação definida pelo não fazer, uma não educação, por assim dizer, pois bastaria evitar que a criança entrasse em contato com a civilização que, para ele, se constitui na origem do mal, e, por outro lado permitir que ela desenvolvesse suas potencialidades naturais.

Entre o menino lobo, ou o bom selvagem, e o menino máquina acredito que o trabalho de educar tem a ver com a possibilidade de interpormos nossa humanidade. Tem a ver com o exercício da humanidade.

E aqui nos vemos diante de um dilema. Como educar as crianças dentro das nossas instituições escolares que respiram mofo, que se sustentam em rotinas cansadas, que repetem o velho e ultrapassado?

"A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação."

Célestin Freinet, 1949.

Para começarmos a pensar em uma proposta para a escola deste milênio considero importante analisar a escola que aí se encontra nessa nossa sociedade, procurar seus defeitos, suas inadequações e, a partir dessa compreensão pensar propostas para este novo milênio.

Na constituição dessa instituição escola encontramos alguns fatores que a tornaram isto que ela é hoje. Talvez dizendo de outra maneira, devemos analisar a sociedade e buscar entender os seus reflexos na instituição escola que esta mesma sociedade criou.

Assim, temos a escola como fruto de algumas concepções hegemônicas em nossa sociedade. Uma delas é a própria noção de conhecimento. Sendo a escola, pelo menos por agora, (enquanto ainda não dispomos de tecnologia para implantar o conhecimento no cérebro humano) a instituição encarregada de transmitir este conhecimento através do ensino, interessa-nos sobremaneira explicitar a concepção de conhecimento da qual a escola é signatária.

Nossa escola é filha da revolução copernicana, do pensamento científico moderno. Temos já cinco séculos de esforço humano voltado para a compreensão sistemática e racional de tudo que nos rodeia, apoiando-se na construção de modelos e na experimentação empírica. Um sólido edifício que Michel Serres chamou de saber claro. É este saber claro, positivista que tem permitido o avanço tecnológico que temos testemunhado. Sua força e criatividade não pretendo negar aqui. Mas é o próprio Serres, com sua Filosofia Mestiça, que nos relembra a existência de outro saber, um saber obscuro, filho do senso comum.

Inspirado pela descrição kepleriana das órbitas elípticas dos astros, Serres nos instiga a pensar nesse ponto obscuro que desloca o centro outrora concebido como o ponto eqüidistante de uma órbita circular.

Os fracos e os simples, pobres ou analfabetos, toda a suave multidão tão menosprezada pelos doutos, que não a veem senão como objeto de seus estudos, os excluídos do saber canônico se orientam com freqüência por esses pontos negros, sem dúvida porque eles não os sufocam, ou porque os sustentam assim como o sol deslumbra os filósofos. (SERRES, 1993, p. 48)

É com este saber que o autor nos convida a dialogar. Mas, pensando na instituição escolar o saber claro de que nos fala Michel Serres é o saber legitimado na escola, é ele que deve ser transmitido, como se fosse este o único saber digno de atenção.

O pensamento científico moderno, aquele saber claro, racional, transparente e sistemático nos prometia a compreensão ampla e completa do mundo e das coisas. Talvez possamos trazer aqui uma leitura alternativa do famoso Mito da Caverna, de Platão, para pensarmos nas crianças, amarradas às suas carteiras nas salas de aula e ensinadas a crer no que dizem para crer e ver o que dizem para ver os seus professores, representantes do saber claro. Presas na caverna obrigadas a ver e crer nas sombras projetadas na parede. A Pedagogia tem transformado o saber claro em saber cinza e, além disso, tem negado a possibilidade do diálogo com o saber obscuro.

Mas já chegamos ao terceiro milênio, já não é mais possível continuarmos a viver a instituição escolar como uma prisão, como um lugar onde a vida, com todas as suas cores e matizes, não cabe. Inspirada nas ideias de Freinet ousou dizer que é preciso abrir as portas e janelas da escola e deixar que entre a vida.

Talvez uma pergunta pertinente seja sobre o como vamos conviver dentro desta instituição. A escola é o lugar onde os representantes do mundo adulto, os professores iniciam as crianças, as novas gerações, na vida em sociedade.

Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI

Ayéres Brandão

“Todos os livros ainda estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos” (LARROSA, 2002c).

“...Nesses dias, duas moças ficam na minha sala de aula. São de sorrir e carinhosas. Sentam com a gente e explicam o que é para fazer. Falam que é para nos conhecer, nos conhecer. Minha mãe acha que é ou para ensinar a professora ou para aprender com ela, dar aulas para pessoas como a gente” (Mariela, aluna de uma das salas especiais).

“As duas assessoras enviadas pela Secretaria acolhem bem o que falamos, mas não vai adiantar nada: elas não têm poder de decisão. Pelo menos podiam fazer formação com todos os professores juntos, para todos acreditarem nos alunos com deficiência” (Zilda, professora de uma das salas especiais).

A volta para casa, após visitar as escolas onde fazíamos^{*1} a observação das classes especiais, era difícil. O caminho parecia não ter fim. Como nos filmes *road movies*, a estrada não era um pano de fundo, constituía-se para nós em uma personagem, um protagonista. Sentíamos que estávamos acompanhadas nessa nossa dor.

^{*1}- Agradeço muitíssimo à professora Maria Edineide Beserra Linhares, por ter sido minha parceira nas observações.

Voltávamos tristes, não conversávamos. Tínhamos nos deixado habitar pela impossibilidade. Alguns suspiros nos traziam de volta para o aqui e o agora, para a hospitalidade que a paisagem da estrada nos oferecia. Queríamos que nosso silêncio acarinhasse o rosto negro lúcido de Leonardo que só grunhia; que o vento que nos tocava, abraçasse Matilde, que se mostrava frágil, difícil acreditar que habitava um corpo... Retomávamos nossas experiências também de professoras de crianças com deficiência, há anos passados. Os obstáculos que encontrávamos eram muito próximos. Nós com certeza, tínhamos mudado...

Ação com as classes especiais

Essa ação se originara da preocupação em seguir orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional, visando assessorar tecnicamente os professores de algumas classes especiais de uma Rede de Ensino na grande São Paulo, no processo de definição dos alunos a serem remanejados para classes regulares e/ou EJA em 2013. Além disso, recomendar encaminhamentos e proposições para aqueles que não seriam remanejados.

A escolha das escolas se deu em um primeiro momento, pelo número de classes especiais nestas unidades, pela referência de professores que participaram anteriormente de um dos cursos (ONG que assessorava a rede)*² e posteriormente pela proximidade das escolas, sendo o trabalho configurado em quatro a cinco observações nas unidades selecionadas. Para essa implementação visitávamos as escolas selecionadas, esclarecíamos à equipe gestora os objetivos de estarmos ali e discutíamos com elas como concebiam a inclusão desses alunos em salas regulares. Todas eram unânimes em apoiar a inclusão, os direitos dessas crianças: *“elas já têm a vida como madrastra, temos mais é de favorecer a convivência*

²- Agradeço à ONG. Mais Diferenças, que me disponibilizou esta ação em salas especiais.

e a aprendizagem com todas as crianças da escola”, reagiu a coordenadora pedagógica.

Porém à medida que indagávamos sobre os alunos “concretos” ali em suas salas meneavam a cabeça e diziam: *“Ah! Esses não estão prontos ainda, não têm condições, pré-requisitos”*

Por mais que tentássemos qualificar o que os impedia de fato de serem encaminhados para as salas regulares, as respostas eram ambíguas e contraditórias: faltava-lhes competência na leitura e escrita, a concentração era diminuta, não tinham capacidade de permanecer sentados nas carteiras, eram dependentes para uso do banheiro, etc. Mesmo com nossa argumentação, de que como alunos com deficiência, algumas dessas condições eram impossíveis, e mesmo difíceis para aquelas consideradas “normais”, defendiam que os professores das salas regulares eram resistentes a estes alunos. -*“Os professores reivindicam apoio às suas ações alegando não poder fazer o trabalho por não ter a formação específica”*, dizia a gestora.

Até as professoras das classes especiais, que tinham especialização (formação específica) solicitavam nos sobre o quê e o como modificar suas práticas.

Em conversas com as gestoras sobre as condições, sobre possibilidades de encaminhamentos dos alunos na própria escola ou em outros espaços educativos, os fatores apresentados que impedem um trabalho pedagógico melhor, estão quase sempre nas crianças, nas famílias e na falta de apoio da SE. Os alunos, alunas não são concretos e encarnados, eles são o luto das crianças idealizadas que eles gostariam de ter como alunos.

Apenas uma professora colocou a seguinte questão: -*“será que as crianças com deficiência encontram aqui as condições de aprender? E quando encontram, quando se arriscam, são ouvidas e consideradas por nós?”* (Ana Maria, estagiária).

As salas tinham aproximadamente 12 alunos, mas com frequência eles faltavam, elas acabavam com média de seis a oito alunos por dia. Devido a essas ausências, onde havia duas classes especiais, elas eram reunidas e compunham uma só, duas professoras se revezavam para coordenar os trabalhos e para auxiliar, um a um, os alunos. Essas crianças em sua grande maioria eram negras e não se comunicavam verbalmente. Poucas crianças não aceitavam aconchego, carinho. Queriam segurar em nossas mãos e era difícil soltar. Qualquer colar, brinco, anel maior e colorido as atraía e desejavam pegá-los.

Os objetivos da ação realizados em cada encontro nas respectivas escolas, pautaram-se pela seguinte lógica:

- observação dos alunos com deficiências, presentes nas classes especiais das salas indicadas, embora sem uma pauta traçada a priori, mas voltada para a dimensão pedagógica, relacional e de autonomia;
- análise das produções e das atitudes desses alunos durante a observação e conseqüentemente, das atividades propostas pelos professores.
- análise dos cadernos e das informações dos prontuários, visando auxiliá-los e a seus gestores na definição dos alunos que podiam ser remanejados para salas comuns e em outras indicações;
- caracterização desses alunos, para fazer recomendações que levassem em conta suas necessidades específicas e possibilitassem o desenvolvimento de todos os alunos, independente de seus encaminhamentos.

Conforme as visitas aconteciam nessas escolas, fomos percebendo a necessidade de (re) planejar os encontros, combinando, assim com os gestores a forma como se daria a nossa entrada e como esse trabalho se desenvolveria. Encontramos nessas unidades, realidades com características semelhantes e outras muito particulares.

Fomos muito bem acolhidas de início nas três escolas, pela gestora, pela vice gestora e pela coordenadora pedagógica. Além de conhecer os professores das classes especiais, conhecemos outros, que estavam na sala dos professores esperando o início das aulas ou então participavam de conselhos de classe das classes comuns. No final desses encontros recebemos muitos agradecimentos dessa equipe, dizendo que pela primeira vez, educadores enviados pela Secretaria da Educação se preocuparam e refletiam com elas a respeito das salas especiais e do encaminhamento dos alunos com deficiência.

Sem dúvida, fisicamente as escolas observadas não diferiam uma das outras com exceção de uma delas que era de lata, o que, na primavera/verão, provocava um desconforto para os alunos e para os professores que se indignavam com o calor. Os alunos, segundo seus laudos, (registrados nos prontuários) eram classificados com deficiência mental, alunos com síndrome de Down, alunos com autismos. Mesmo alunos com uma boa interação com colegas e adultos tinham laudo de autista. Havia ainda, os que não possuíam laudo.

Quando participamos com os alunos de uma aula de informática, no segundo andar, ficou visível o quanto se mostravam incomodados pelo calor. Não conseguiam permanecer ali o tempo combinado - segundo a professora, num clima de muito calor, os alunos se tornavam agitados e depois sonolentos. A atividade proposta pela professora de informática consistia em que cada aluno explorasse um jogo infantil. A aluna Thais, não quis participar do proposto e pediu para escrever seu nome. Aproveitamos o interesse da Thais pela escrita, e propusemos que ela escrevesse outras palavras. Outros alunos viram e se aproximaram, parecendo interessados. A professora observava e comentava que iria propor mais atividades de escrita. Conversamos sobre as diferentes possibilidades desse trabalho e como poderiam aproveitar mais e melhor.

O mobiliário de todas as salas- as especiais ou não – era organizado de forma semelhante, ou seja – mesinhas apropriadas para criança de educação infantil para se realizar trabalho em grupo. Entretanto os alunos da sala especial têm idades entre 7 a 15 anos. Supor que os alunos com deficiência são infantis em todos os aspectos já se tornou natural nessas escolas. Garotos altos sentados com as pernas de fora nessas “cadeirinhas”. A seletividade do olhar cotidiano fez perder o poder de produzir espanto e indignação, prova disso é que as professoras se surpreendiam quando apontávamos a importância de ambientar essas salas com um universo mais apropriado aos interesses da média de suas idades. Nas três escolas, havia uma predominância de propostas ligadas ao universo infantil, quer pela forma como os tratavam, quer pelos materiais oferecidos, filmes e livros infantis.

O uso da televisão foi algo que nos chamou a atenção em todas as salas especiais, pois nos pareceu que ela não é utilizada como “recurso pedagógico”, mas, sim, como uma estratégia de entretenimento, de ocupação, principalmente para os alunos com mais comprometimentos. Ligar a televisão para ver desenhos ou filmes infantis foi uma estratégia comumente usada e aprendida pelos alunos, (alguns alunos passavam, pelo menos, uma meia hora deitados em tatame de plásticos, ligando e desligando a TV, como se estivessem em suas casas.)

Isto nos fez pensar que o fato de os alunos não dominar a escrita e a leitura poderia parecer esperado aos seus professores que já cristalizaram seus interesses, desejos, expectativas, etc. Isto foi reforçado pela qualidade das ofertas de atividades que os alunos realizavam. Nas classes em que acompanhamos as situações de aprendizagem, percebemos que elas ainda são voltadas para o treinamento das funções sensoriais e motoras realizado, por exemplo, por meio de fotocópias de desenhos para serem preenchidos

com recortes de papéis, tudo já montado, previamente, pelos estagiários e professores.

Se havia um plano de trabalho para cada uma dessas salas, articulado com o plano geral da escola, não nos foi mostrado e essa foi uma sugestão refletida com elas para o próximo ano. Foram pensados projetos de trabalhos que possibilitassem maiores desafios na construção e aquisição da linguagem escrita, e de outras linguagens, com a participação de outros grupos de alunos. Enfim, investir em um trabalho articulado entre escola, família e demais profissionais envolvidos.

Notamos que não era questionada e refletida, conjuntamente pela coordenadora e professores, a concepção de educação inclusiva, de deficiência, dos modos de aprender que permeiam as ações dessas escolas nas classes especiais, A deficiência surge nas falas como algo que sobrepuja o sujeito, o aluno com e para quem o trabalho escolar é planejado. Antes de ser um sujeito, um aluno tem o rótulo de deficiente, o que parece apagar a possibilidade de lhe ser atribuído outros papéis ou outras qualidades, características que definiriam ações para e com ele. A não visão de processo impede de lidar com essas características como transitórias e condicionadas pelas situações.

Encontramos os professores dessas salas munidos de projetos ou práticas que se apoiam na ideia de que devem ensinar da mesma maneira todos os alunos ("normais" e com deficiência) só que mais lentamente, usando processos de condicionamento e de repetição. O prejuízo que essas crianças sofrem com isso, é difícil de imaginar.

Há nas escolas murais que ocupam um lugar de destaque, como o espaço externo das salas de aula, no corredor, onde são expostas pela escola, notícias sobre festa escolar, mas existem poucos trabalhos de

classes/alunos. Quando há são apenas simples colagem de alguma coisa ou pintura xerocada.

O tempo/espço de aprendizagem está mais vinculado ao interior da sala, o qual ainda é o espaço de maior importância para as professoras (escola), pois percebe-se que alí o adulto centraliza os acontecimentos e assume uma postura de diretor de teatro a comandar o texto e as cenas, diferente da do parque. O corpo pode estar inteiro, livre solto no pátio: na sala, a mente é que deve privilegiar as ações dos alunos.

Será que não há espaço para significação, ponto de apoio que vincule os pais, os professores a essa criança, exceto a síndrome/deficiência? Há poucas produções dos alunos nas paredes da sala e da escola. Não há quase nada que signifique autoria dos alunos e alunas, mesmo nas salas regulares. Aliás, o que notamos nesses espaços são cartazes, enfeites, bem elaborados pelos próprios professores. Muitas colagens, pinturas em figuras feitas pelos professores, recortes de revistas, enfim materiais prontos que exigem mais coordenação visual/motora e menos operações cognitivas dos alunos. Apenas em uma sala observamos a exposição de atividades (mesmo xerocadas) que exigiam alguma reflexão dos alunos.

Importante seria investigar o que cada criança concreta, com deficiência, ali observada, teria de melhor preservado, entre as suas dificuldades. O que a padroniza e o que é possível de encontrar nela de particular. A professora conta a história de Josefa, uma aluna, que como tinha a mão direita paralisada não conseguia escrever, entretanto ela já lia e ela, a professora nem tinha se dado conta de perceber isso, tão entretida estava em padronizá-la.

O interesse pela linguagem escrita foi um dos indicativos que ressaltamos para o encaminhamento dos alunos para salas regulares. Enfatizamos as diferentes possibilidades de um trabalho voltado para essa aprendizagem.

Além de desafiante o trabalho da professora de classe especial mostrou-se um trabalho muito solitário. Os colegas da mesma escola chamam esses professores de corajosos, pacientes, mas se distanciam, ficam longe deles e de seus alunos:- “eles” são alunos da professora da classe especial.

Muitos desses alunos não expressam seus pensamentos, os quais são visibilizados por discursos alheios, mas está ali, entre colegas, o que é para seu desenvolvimento, melhor do que ficar em casa.

Como trançar os fios da natureza pedagógico dessa escola com os da sala especial e vice-versa? Como realizar uma formação que leve os professores a arriscar mais, apostar mais, sonhar mais com estes alunos (as)?

Os prontuários e os conhecimentos que oferecem

Nas leituras dos prontuários desses alunos e alunas percebemos que os seus dados registrados ressaltavam mais informações de ordem clínica do que propriamente da dimensão pedagógica, isto é, de suas aprendizagens. Não encontramos uma articulação dessas informações com as famílias: não há um registro dos encaminhamentos feitos pela escola e seu fluxo com os diferentes serviços demandados e necessários para o desenvolvimento dos alunos. Não há um registro formalizado dessas devolutivas, assim como não há a visão geral do percurso que foi sendo construído com esses alunos e respectivas escolas e famílias.

No final de nossas observações, com o objetivo de encaminhar os alunos com deficiência para salas comuns e para os Atendimento Educacionais Especializados - AEEs, foi negociado com as gestoras um processo de encaminhamento lento, a criação para o próximo ano, de projetos de inclusão da sala especial e as demais salas da escola. A cultura educacional não sustenta ainda uma mudança legal.

É preciso ressaltar que os encaminhamentos de alguns alunos, precisam ser acompanhados, sistematicamente por um profissional da escola, para que, de fato, esses alunos possam permanecer e aprender com os demais alunos.

Em relação à assessoria relacionada ao remanejamento de seus alunos das classes especiais, construímos, em conjunto com as gestoras e professoras de classes especiais, um esquema para cada escola que seguia a seguinte rotina: 1) alunos que, por idade não poderiam ficar mais nessa escola, a família seria orientada para que eles não ficassem só em casa. Verificamos que, como as escolas dessa rede não contam com EJA durante o dia, os pais não se propõem a levá-los no período da noite (medo, pela falta de transporte, por descrédito, etc.); 2) alunos que seriam encaminhados para salas comuns, receberiam o cuidado/acompanhamento para sua inclusão em outra sala/escola; 3) alunos, que encaminhados ou não, precisassem de atendimentos clínico-terapêuticos/ e orientação às famílias.

Observações finais

Observar essas classes especiais, em 2012 foi uma viagem, quando descobrimos novas paisagens que supúnhamos que não existissem mais: crianças sussurrando ruídos estranhos, deitados em tatames plásticos; figuras recortadas por adultos e coladas por crianças, que recebiam comida na boca e dependiam de adultos para todas as suas necessidades. Essas salas, conforme relato das gestoras, nunca haviam sido observadas e orientadas pela Secretaria da Educação.

Essas salas constituem desafios e podem oferecer pesquisas, experiências, relatos e estudos de caso, resultando na disponibilidade de novas práticas pedagógicas. Um professor que consegue desenvolver essas

crianças conseguirá, por certo, quaisquer outras... Dessa forma, contar, saber, denunciar e reconhecer o que se passa com essa população nos contextos educativos, é estar consciente das imbricações de nossa tarefa de educadores, no tecido social das comunidades.

Além de desafiante o trabalho dos professores de classe especial mostrou-se um trabalho muito solitário. Os colegas da mesma escola os consideram corajosos pacientes, mas se distanciam, ficam longe deles e de seus alunos "Eles" são alunos da professora da classe especial.

Como trançar os fios da natureza pedagógica dessa escola com os fios da sala especial e vice-versa? Como realizar formações que levem os professores a arriscar mais, apostar mais, sonhar mais com esses alunos(as)? Como instaurar nessas escolas um processo, onde a dimensão orgânica, do aluno com deficiência, seja perpassada pela cultura?

No conto "O livro de Areia" (1999), Borges fala de um livro que comprou de um desconhecido que bate à sua porta. Ao abri-lo surpreende-se: é um livro misterioso, sem início, sem final, sem sequência, sem mensagens, mas a cada olhar, abre novas possibilidades de leitura. Seu possuidor não sabia ler, mas o que lia naquele livro? E o que o livro o levava a ler? Também Jorge Larrosa (2005), em um belíssimo texto "Ler sem saber ler", fala da porosidade da criança frente ao conhecimento, pois, nós, como adulto, perdemos essa dimensão, pois muitas vezes a escola nos "entope" com um conhecimento que não nos diz nada.

Considerando as crianças com deficiência, sabemos que as dificuldades relacionadas às deficiências são reais, mas poderão deixar de ser interpretadas como impeditivas de seu desenvolvimento e de sua participação nas práticas escolares. Elas podem ultrapassar limites, surpreender-nos, enunciar novos mistérios, apontar novas opções...

Não se implementam mudanças orientadas em lei sem o mapeamento das dificuldades que permeiam as escolas e classes. Quantas pesquisas e experiências, relatos e estudos de caso, poderiam resultar na disponibilidade de novas práticas pedagógicas? Talvez este seja o valor dessa ação. Se, por inclusão, entendemos diminuir (em relação a qualquer aluno) barreiras à sua aprendizagem, à sua participação, essa tem de ser a continuidade desse trabalho.

O foco desse texto

No “banquete” de Platão, Alcebíades fala que fora mordido por uma víbora e ele não quer contar isso, senão aos que também foram mordidos, por serem os únicos que o compreenderão e o desculparão por tudo que ousou fazer e dizer sob o efeito da dor. “Enfeitiçada” pela ideia de Alcebíades, quero estabelecer uma cumplicidade com os que já passaram por ações com alunos (as) com deficiência, ao escrever esse texto, cujo foco é pensar em uma escola de qualidade para o novo milênio.

A partir das experiências com as escolas observadas, pensar uma escola para o novo milênio impõe a ruptura com suas concepções atuais. Uma escola que seja semente do sonho de muitas pessoas que acreditam que uma escola, se não for inclusiva, não é uma escola. Os sonhos, por certo serão princípios, marcas essenciais da comunidade que a sonhou. Uma escola que acolhe a todos e que “cuidando” de todos, abre-se para oferecer o melhor da educação para cada um. A escola será inclusiva, na medida em que essa comunidade também buscar, no seu cotidiano, a sintonia entre seu discurso e a alteridade de suas relações. Mas, será que a escola sonhada para o novo milênio não poderia, além de ser uma escola inclusiva, ser uma escola mestiça, como diz Michel Serres? Na sua obra *Filosofia Mestiça (O Terceiro Instruído)* (1997), Michel Serres desenvolve a ideia de que todo processo de aprendizagem é mestiçagem. Isto significa

que a criança, já misturada nos genes de pai e mãe, evoluído por meio de novos cruzamentos, os quais o processo pedagógico retoma, gerando o nascimento de um novo ser humano. É uma mistura, é uma incursão por caminhos diversos, inesperados e desconhecidos da vida humana. O percurso pelo conhecimento humano, para Serres, é uma viagem: quanto mais aprendemos mais receptivos nos tornamos às novas experiências, a novos conhecimentos, ao outro. Todos os conhecimentos não são sólidos, fortemente definidos; pelo contrário, reorganizam-se e formam um “casaco de Arlequim”.

Para o filósofo, há a necessidade de um caminho transversal e paradoxal, e a passagem para o terceiro lugar. Como exemplo cita o caso de crianças nascidas canhotas ao serem obrigadas a aprender a ser destros, não deixam de ser canhotas. Houve ruptura da lateralidade que se encontra num terceiro lugar, que é o domínio das duas formas, dos dois modos de escrever. Trata-se do terceiro instruído, aquele que não está em uma coisa ou em outra, que não está em um lugar ou em outro, mas sempre em um terceiro. A terceira possibilidade, intermediária, um caminho, uma passagem, talvez seja um ponto fundamental nessa nova escola. Ela não é nem uma velha escola, nem uma nova escola, mas uma escola em contínua transformação, sem rota única, desvelando sentidos insuspeitos abertos a muitas ressonâncias.

Talvez essa escola possa ser também uma escola sem futuro, uma escola para o presente, A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo, e o tempo pleno é o tempo presente. A escola que desejamos para este século é aquela que privilegia a ação plena da criança no tempo presente, no aqui e no agora.

Gabriela Mistral(2002), poetisa chilena, assim se expressou em relação às crianças:

“Somos culpados de muitos erros e muitas falhas, mas nosso pior crime é abandonar as crianças desprezando a fonte da vida. Muitas coisas que precisamos podem esperar, a criança não pode. É exatamente agora que seus ossos estão se formando, seu sangue está sendo produzido e seus sentimentos estão se desenvolvendo. “Para ela não podemos responder amanhã, seu nome é hoje”.

Se Gabriela Mistral nos pede para favorecer o desenvolvimento da criança, numa ação, rápida, no hoje, no aqui e no agora, Jorge Larrosa (2003), por outro lado, pede para não comprometê-la com um mundo esperado, a um porvir que não sabemos como será. Não acorrentar as crianças a uma expectativa do futuro, diz o autor, impedindo-as de ser as transformadoras do mundo. O mundo delas é hoje, livres, para viver entre si, sem se preocupar com nada, nem com o futuro...

Para não concluir:

Compartilhar nossas dores neste momento, cicatrizes que trazemos, nossas e alheias, fez-nos escrever sobre a escola que sonhamos. Não podemos, portanto, aderir à dor da ferida, mas significá-la como prova de que nossa ação pode se tornar fértil, que temos condições de quebrar o encanto do desencanto que sentimos, pois somos capazes acolher todos nesta escola: inclusiva, mestiça, cuidadoras, sem futuro...

Referências bibliográficas

ALCOBA, S. de A. C. **Estranho no ninho: P** (Tese de doutorado)

BORBA, S.; KOHAN, W. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORGES, J. L. **O Conto da Areia**. In: **Obras completas de Jorge Luis Borges**, São Paulo: Globo, 1999.v.3.

CARVALHO, M. de F.; SOARES, M. A. Leite. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

LARROSA, J. **La experiência de la leitura**. México: Fondo de Cultura Economica, 2003.

LARROSA, J. **Leer sem saber ler**. In: **Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LARROSA J.; SKLIAR. C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MISTRAL, G. **Antologia. Poética**. Lisboa: Editorial Teorema, 2002

SERRES, M. **Filosofia Mestiça**,. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio

Raquel Paganelli Antun

Que escola temos?

Que escola queremos?

De que escola precisamos, considerando os desafios que este novo milênio apresenta?

Este ensaio esboça reflexões decorrentes dessas três perguntas. Reflexões essas, reveladoras de uma abordagem que relaciona diretamente as noções de inclusão e exclusão no contexto educacional.

“Que a educação para todos seja, efetivamente, para todos”

Sabemos que algumas das questões (e motivações) subjacentes às atuais políticas e práticas relativas à inclusão, no contexto educacional, derivam de diferentes compreensões e usos do termo *educação inclusiva*. Como essa expressão tem sido interpretada e aplicada de maneiras controversas e, até mesmo, contraditórias, de acordo com múltiplos interesses e contextos, é válido começarmos pela definição de seu significado. Corbert e Slee (ARMSTRONG et al. 2000, p. 133) enfatizam a importância de “reflexões conceituais” sobre a educação inclusiva e sugerem “cuidado” quanto aos riscos de “generalização” e “mau uso” deste termo tão “em voga” atualmente.

Há mais de sessenta anos, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (UNUDHR) afirmava que “todos têm direito à educação”. Mais de quarenta anos depois, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, representantes de 155 países e 150 organizações adotaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO 1990), que reafirmava a educação como um direito humano fundamental e incentivava os países a concentrar esforços no sentido de garantir as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Um dos principais objetivos destacados por essa declaração foi “universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. A Declaração de Salamanca, assinada por 92 países (incluindo o Brasil) em 1994, considerada como um dos documentos mais importantes e eficazes em relação à educação inclusiva (Ainscow 1999), começa reafirmando as duas declarações acima mencionadas e corroborando seu “compromisso com a Educação para Todos” (UNESCO 1994, p.viii). Essa declaração proclama, clara e inequivocamente, a educação como um direito humano e afirma que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são “os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, [...] construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO 1994, p.ix). Expressando explicitamente a preocupação com interpretações equivocadas acerca do significado e da abrangência desse “todos”, essa declaração reitera que “a Educação para Todos seja, efetivamente, para todos” (UNESCO 1994, p.iv). A Declaração de Salamanca afirma, também, o direito de todos compartilharem um ambiente educacional comum, preferencialmente a escola mais próxima de suas residências. Desde então, a manutenção de sistemas separados de educação para os alunos com e sem deficiência tem sido questionada.

No entanto, na prática, em quase todos os países do mundo, inclusive no Brasil, crianças e jovens vêm sendo excluídos do ensino regular. Muitas diferentes *desculpas* têm sido usadas para justificar essa exclusão

deliberada - e a maioria delas diz respeito a características individuais. Um grande número de *rótulos* e até mesmo de laudos diagnósticos endossados por *especialistas* têm sido usados para justificar e legitimar essa situação (de exceção). Mas se a educação inclusiva pressupõe “desafiar todas as formas de discriminação e exclusão” (BARTON, 2005, p.6) e, como reitera a Declaração de Salamanca, para todos significa para todos, não há *brecha* para exceções. Como Corbett e Slee (ARMSTRONG et al 2000) enfatizam: “Inclusão diz respeito a todas as pessoas. Não é condicional, nem pode ser parcial” (p. 135.). Aqueles que defendem *exceções*, geralmente, argumentam que alguns alunos não podem frequentar escolas regulares devido às suas *condições* ou *necessidades* ou que as escolas não estão preparadas para recebê-los e são incapazes de suprir suas *necessidades*, de lidar com as suas *dificuldades* e de oferecer recursos ou pessoal *adequados*. Esses argumentos referem-se à lógica da integração, sobre a qual vale à pena ponderarmos rapidamente.

Ao explorar criticamente as diferenças entre integração e inclusão, Corbett e Slee (ARMSTRONG et al, 2000) afirmam que a educação inclusiva “parte de um conjunto completamente diferente de pressupostos” (p. 135). Segundo eles (ARMSTRONG et al 2000), enquanto a integração é baseada em “tipos ideais, tanto de pessoas quanto de instituições”, a inclusão é baseada na diversidade como um fato social (p.134).

De acordo com Armstrong (2011,p.8),

“o enfoque da integração está nos supostos déficits da criança vistos como barreiras à participação, enquanto a inclusão situa as barreiras à participação na escola e nas atitudes sociais, nas políticas e nas práticas”.

Claramente, a diferença entre a integração e a inclusão é mais que meramente retórica.

Em uma perspectiva histórico-cronológica, em muitos países a integração precede a educação inclusiva no que diz respeito às políticas e às práticas. A diferença entre integração e inclusão é comumente trazida para discussões sobre o significado de educação inclusiva, o que denota a importância de compreendê-la. No entanto, tal importância não se restringe à revisão histórica do processo de educação inclusiva. Compreender a diferença entre esses dois conceitos é importante porque facilita uma análise crítica das contradições atuais das políticas e práticas vigentes. Corbett e Slee (ARMSTRONG et al 2000) advertem contra a redução conceitual e prática da educação inclusiva como “a versão de integração desta década” (p.134). E desafiam todos a se tornarem “vigilantes”, expondo a exclusão “em todas as suas formas” (p.134) - como sugere a abordagem crítica defendida neste ensaio, que relaciona as noções de inclusão e exclusão.

Requisitos, restrições e exceções são inerentes à lógica de integração e levam à exclusão. Educação inclusiva não diz respeito à maioria. E, ao contrário de integração, não implica generalização ou assimilação. Ao contrário, educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade e o direito de cada um ser como é (RICHARDS; ARMSTRONG, 2011, p.8). Ela requer a transformação dos mecanismos estruturais que geram ou legitimam a exclusão no contexto educacional “incluindo a base social das definições dominantes de sucesso, fracasso e capacidade” (BARTON, 2003, p.12).

Acesso, permanência e participação

Sem dúvida, a luta pela garantia do acesso de todos à educação é legítima e imperativa. E as conquistas no que se refere ao estabelecimento de leis e normas que garantem os direitos de todas as crianças e adolescentes, nesse sentido representam um passo fundamental e um indicador tangível de progresso quanto ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. No Brasil, dois marcos legais se destacam nesse sentido:

a *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva* publicada pelo Ministério da Educação em 2008 e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificada no País com quórum qualificado, assumindo assim o status de emenda constitucional em 2009. Como consequência dessas determinações legais, os índices de matrícula das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades em unidades escolares de redes regulares de ensino em todo o País vêm aumentando significativamente nos últimos anos. Segundo o MEC¹, entre 2004 e 2011 as matrículas de alunos considerados como *público alvo da educação especial*² no ensino regular cresceu de 195.370 para 558.423, o que configura um aumento de 186%.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO 2009), o aumento do índice de matrículas de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino, em diversos países do mundo, representa um avanço significativo rumo ao alcance da meta fundamental de *educação para todos*. No entanto, segundo Barton (2003), a educação inclusiva “não diz respeito somente a garantir e manter a presença dos alunos na escola, mas também a maximizar a sua participação” (p.11). De modo semelhante, Ainscow (1999) defende que educação inclusiva diz respeito a onde crianças e adolescentes devem estar, mas também à efetiva *participação e aprendizagem* de todos os alunos. A UNESCO (2009) reafirma a importância fundamental de que todas as crianças e adolescentes tenham acesso ao ensino regular, mas também declara que é igualmente importante que todos participem plenamente da vida escolar e alcancem resultados de aprendizagem que permitam enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas.

¹- Fonte: Painel do MEC. Disponível em: <painel.mec.gov.br>. Acesso em: 21. mar.2013.

²- Alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades.

Ao analisar “mecanismos de exclusão” implícitos no sistema escolar, o filósofo francês Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998) usa a expressão “*le exclu de l’intérieur*” (os excluídos de dentro), referindo-se aos alunos que estão na escola mas não estão, de fato, incluídos. Neste sentido, Armstrong *et al.* (2000) adverte que a exclusão na escola decorre de todos os processos, práticas, atitudes e omissões que excluem ou restringem quaisquer alunos de participar, plena e igualitariamente, do processo educativo.

O direito à educação para todos implica, portanto, acesso, permanência e *participação*, sendo que *participar* significa ser agente do próprio processo de aprendizagem por meio de uma educação emancipatória, democrática, inclusiva e de qualidade (RICHARD; ARMSTRONG, 2011). A noção de participação subjacente à educação inclusiva se opõe, portanto, à abordagem da *transmissão de conhecimentos* que situa o aluno como mero *receptor*, subordinado a um “projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2006, p.186). Segundo Mantoan (2006, p. 206), “o mito pedagógico do *professor explicador* e o próprio princípio da explicação (...) é a origem da subordinação intelectual”. Por isso Corbett e Slee (ARMSTRONG *et al.* 2000, p. 136) sugerem a transformação da lógica das políticas de conhecimento: “o diálogo na educação inclusiva implica uma pluralidade de vozes sem qualquer hierarquia de status e privilégio” (ARMSTRONG *et al.* 2000, p. 135).

Ou seja, a fim de garantir a *participação de todos* os alunos, é necessário transformar a escola. Ou, como sugere Mantoan (2003, p.56)., “virá-la do avesso”. Mas, por onde começar?

A dialética inclusão/exclusão

Não existem fórmulas ou receitas, nem formas simples de transformar as escolas, que temos, em escolas inclusivas. Segundo Booth e Ainscow (1998), algumas tentativas de simplificação nesse sentido têm *distraído* educadores de explorar a realidade da escola.

“A educação inclusiva envolve a difícil e complexa luta contra as forças culturais, ideológicas e materiais que se combinam para gerar e políticas e práticas de exclusão”.

(ARMSTRONG et al 2000, p.3)

Cada vez mais, pesquisas e literatura sobre educação inclusiva têm relacionado as noções de inclusão e exclusão (AINSCOW *et al* 2006; BOOTH; AINSCOW, 1998). De acordo com Ainscow (1998), aumentar a participação dos alunos implica identificar e reduzir as pressões que levam à exclusão, e a relação entre as noções de inclusão e exclusão nos encoraja a olhar para as várias fontes e tipos de pressão neste sentido agindo com diferentes grupos de alunos. Booth (2003) também sugere uma relação dinâmica entre os conceitos de inclusão e exclusão quando afirma que a educação inclusiva diz respeito à redução de todas as pressões que geram ou legitimam a exclusão na educação e na sociedade.

Essa abordagem crítica sugere que o pensamento e a prática envolvendo a educação inclusiva devem ser sempre permeados pela noção de exclusão, e instiga pesquisadores e educadores a analisar a inclusão por meio da *lente da exclusão*.

De acordo com Barton (2003), as políticas e práticas atuais em educação têm sido caracterizadas por discriminação, irrelevância e exclusão. Diante desse cenário, este ensaio defende uma abordagem a partir da qual a identificação de prioridades, o estabelecimento de metas, o planejamento

e a implementação de ações de educação inclusiva e, claro, a sua avaliação devem ser baseados na identificação e na análise de todas as fontes e tipos de pressões que geram ou legitimam a exclusão em cada contexto, com o objetivo de superá-las.

Seria ilusório supor que haveria maneiras simples de fazer isto: identificar e superar todas as formas de exclusão presentes na escola. Na verdade, trata-se de um processo complexo e contínuo, que nunca termina.

Há dois aspectos fundamentais, relacionados com o processo de identificação e superação das pressões de exclusão, que vale à pena mencionar rapidamente:

- **Contexto.** As pressões que geram ou legitimam a exclusão podem variar de acordo com cada contexto. O processo de identificação de tais pressões não pode ser reduzido à aplicação de “checklists” baseados em modelos descontextualizados. O ponto de referência desse processo deve ser o direito, de todos os alunos, à educação, ao acesso, à permanência e à participação, pressupondo aprendizagem.
- **Perspectivas.** É importante enfatizar que há diferenças de perspectiva, que não podem ser ignoradas, dentro de cada contexto. Pelo contrário, essa abordagem defende que a identificação das pressões que geram ou legitimam a exclusão, o planejamento e a implementação de ações para superá-las deve envolver um processo dinâmico e contínuo que requer a maximização da participação no sentido de assegurar diferentes perspectivas. Assim, de acordo com Ainscow (2005), esse processo torna-se muito mais que um esforço técnico com o objetivo de obter resultados mensuráveis: ele envolve discussões sobre como aprendemos uns com os outros, como nos relacionamos e como aprendemos, juntos, a superar a exclusão.

Essa proposição crítica, sem dúvida, desafia o *status quo* das escolas em relação à organização e pedagogia, uma vez que requer uma mudança crítica e radical de “hábitos, tradições, crenças, práticas e preferências organizacionais” (Slee 2011, p. 13).

Slee (2000) reconhece que, mesmo práticas que se reúnem sob a bandeira da escola inclusiva têm contribuído para a manutenção de um paradigma excludente que desvaloriza a diversidade e exclui alunos. Isto acontece tanto no nível macro, das políticas estabelecidas pelo Estado - um exemplo é a meta 4³ do PNE 2011-2020 que sob o pretexto de *incluir com responsabilidade*, exclui alunos do acesso à educação inclusiva - quanto no nível micro, das escolas - um exemplo é a opção pelo *currículo adaptado* ao invés de um ensino diferente para todos (ROPOLI et al 2010).

Conclusão

A escola que temos está em crise. Segundo Mantoan (2009, p. 9), esta crise é decorrente de uma crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade são contestados e o conhecimento, matéria prima da educação, passa por uma reinterpretação. Os ambientes educacionais inclusivos refletem esse cenário de contestação e exigem que se retracem os seus contornos, para que se alinhem às mudanças propostas por estes novos tempos.

Considerando a crise atual da escola, a necessidade de transformá-la é inquestionável. E, como já vimos, esse processo envolve lutas e tensões, e há várias razões para isso. Certamente uma delas é proveniente das contradições entre os valores e princípios da educação inclusiva e os valores e princípios em que se baseiam as sociedades capitalistas. A lógica do capitalismo pressupõe eficiência, competitividade, vantagem e poder. A educação inclusiva é um desafio para essa lógica ao promover igualdade,

³- texto substitutivo apresentado no dia 29 de maio de 2012.

valorizar a diversidade e exigir os direitos humanos.

Essas contradições podem ser facilmente percebidas, por exemplo, nos recentes *adendos* a políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Interesses comerciais e políticos sustentam o pensamento dominante e as políticas em geral, também na educação, encontram eco nas instituições sociais, incluindo a escola. Segundo Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI 1998), as desigualdades na educação são baseadas em mecanismos implícitos que constituem e mantêm as desigualdades sociais.

Este ensaio defende uma abordagem que relaciona as noções de inclusão e exclusão sugerindo que todos nós devemos nos tornar *pesquisadores*, no sentido de identificar pressões e mecanismos que geram ou legitimam a exclusão a fim de que possamos compreendê-los e superá-los.

Devemos ser *pesquisadores*, analisando as políticas, discursos e práticas em contextos mais amplos e no cotidiano escolar. Segundo Allan (2003), devemos desconfiar de nós mesmos. Somos parte dessas sociedades e culturas sustentadas por valores discriminatórios e excludentes e, conseqüentemente, somos influenciados por eles, mesmo que não o percebamos.

De que escola precisamos? De uma “escola irregular” como sugere Slee (2011, p.12), ao refletir acerca da expressão comumente usada como contraponto à escola especial: escola regular. A escola regular, segundo ele, sugere a existência de alunos regulares e de outros, os que precisam ser regulados.

A (necessária) transformação da escola que temos (a escola regular) implica um processo dialético entre inclusão e exclusão. Processo este que requer ousadia, já que pressupõe exposição – muitas vezes de nossas

próprias incoerências. Um processo marcado por interações, por tensões e por contradições, pela construção e desconstrução de conceitos, conhecimentos e práticas. Só assim aprenderemos a construir uma escola diferente, *irregular*, para todos, "onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes" (MANTOAN, 2006, p.207).

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. *⁴Understanding the development of inclusive schools (Studies in Inclusive Education series)*. London: Falmer Press, 1999.

AINSCOW, M.; Booth, T.; Dyson, A. *Improving schools, developing inclusion*. London, Routledge, 2006.

ALLAN, J. (Ed.) *Inclusion, participation and democracy*. Dordrecht: Kluwer Publications, 2003.

ARMSTRONG, F. *Inclusive education: school cultures, teaching and learning*. In: RICHARDS, G.; ; ARMSTRONG, F. (Ed.) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. London: Routledge, 2011.

ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG, D.; BARTON, L. *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers, 2000.

BARTON, L. (Professorial Lecture) *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse delusion?* Stevenage, 2003.

BOOTH, T. (2003) *Inclusion and Exclusion in the city: concepts and contexts*. In: Potts, Patricia: *Inclusion in the City*. London: Routledge Falmer.

BOOTH, T.; AINSNCOW, M. (Ed.). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge, 1998.

⁴- A ABNT recomenda que a data deve ser colocada no final.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) (1998). *Pierre Bourdieu: escritos em educação*. Petrópolis: Vozes.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, David. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2009.

RICHARDS, G.; ARMSTRONG, F. (Ed.) Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms. London: Routledge, 2011.

ROPOLI, E.; MANTOAN, M.; SANTOS, M.; MACHADO, R. *A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A Escola comum inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010.

SLEE, Roger. The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education. Abingdon, UK: Routledge, 2011.

Artigos

AINSCOW, M. Reaching out to all learners: opportunities and possibilities (keynote presentation given at the North of England Education Conference, Bradford), 1998. Disponível em:

<<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000435.htm>>

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive Education, 2005. Disponível em: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/7/english/Art_7_109.pdf>

BARTON, L. Special educational needs: an alternative look. (A Response to Warnock M.: Special Educational Needs - A New Look), 2005. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf>>

SLEE, R. Talking back to power: the politics of educational exclusion. (keynote presentation given at the International Special Education Congress, Manchester). 2000. Disponível em: <<http://www.isec2000.org.uk/abstracts/keynotes/slee.html>>

Outras fontes

UNESCO (1990) Declaração Mundial sobre Educação para todos. Disponível em: <[http:// http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf)>

UNESCO (1994) Declaração de Salamanca. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>

UNESCO (2009) *Policy guidelines on Inclusion in education published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.* Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>>

Competência, qualificação - O correto?

Gustavo Machado Tomazi

Ao discutirmos o comportamento das pessoas sobre a aceitação do estrangeiro ou do diferente nas relações do cotidiano e nas escolas, em diferentes níveis de reflexão, naturalmente procuramos respostas que se moldam aos valores ou normas que regem o nosso meio e o bem estar de todos na sociedade.

Verifica-se, no entanto, nos exemplos do cotidiano, no direito de ir e vir e no conviver, que as estruturas destinadas a garantir o bem comum por vezes não se aplicam a um caso específico, a uma particularidade e, inexistindo em alguns casos de exceções, acontecem as exclusões de todo tipo, na vida e nas relações sociais.

Ao definirmos ou não um modo de coexistência entre pessoas, devemos nos perguntar: nestas relações, respeitamos o histórico de cada um e suas peculiaridades ou individualidades? Os direitos básicos estão sendo assegurados a todos? No modelo atual de formação do indivíduo, aprende-se a superar e a questionar a desigualdade e a diferença?

Estas questões colaboram para que se mantenha um alerta contínuo em relação à exclusão do estrangeiro. Como lidar com o outro que, por qualquer motivo, não se enquadra em determinada estrutura social? Na maioria dos casos nascemos capazes ou "normais" e durante o período de desenvolvimento, convivemos em família e, por meio de instituições de ensino, adquirimos os conhecimentos necessários para prosseguir no que consideramos uma vida digna e além do mais, estando entre

outros indivíduos que, na sua maioria, tiveram trajetória semelhante. Desenvolvemos e concebemos, moldados de fora, capacidades e saberes de competência destinados a conquistar o nosso bem estar social nesse contexto.

Muitas vezes deixamos de lado as nossas aspirações, inspirações, valores e potencial por conta desta “corrida do ouro”, que obscurece o entendimento e desmotiva o aprendizado de novos conceitos sobre o papel que exercemos dentro de uma coletividade, como cidadãos.

Desde o início de nossa vida, nos preparamos para atingir objetivos escolares, estudando os conteúdos existentes e programados, que conformam o nosso desenvolvimento. A trajetória para obter o saber necessário e viabilizador do “sucesso” pessoal e social já está definido, como se não existissem outros caminhos de realização. Idealizamos equivocadamente fórmulas e métodos “universais” para se obter sucesso e felicidade, ignorando que estas questões são relativas à expectativa e a realidade de cada ser. Desta maneira criamos padrões de inserção que conduzem às categorizações que, conseqüentemente, contribuem para a segregação social.

Por falta de preparo e refinamento conceitual sobre a diferença dos seres humanos, persistimos, expondo e debatendo a inclusão da pessoa com deficiência. Associamos o tema da inclusão na escola e na sociedade como um duro chamado para a reflexão que indica um dos caminhos para o melhor entendimento do indivíduo e da diferença nas relações do cotidiano, nos ambientes sociais.

A escola deste século deveria olhar e estudar com seus alunos, oferecendo vários caminhos para a aprendizagem dos conhecimentos, deixando no passado o ensino normalizador e tentando compreender a diferença e o crescimento progressivo de cada aluno.

A formação do professor merece fundamental atenção nesta escola do século XXI. Os educadores justificam a necessidade de mudança e atualização na educação por meio de estudo sobre as relações e o comportamento dos alunos deste novo século, mas se esquecem de que os alunos, em qualquer tempo e desde sempre, trazem as novidades para a escola. Portanto os indicadores destas mudanças deveriam partir do entendimento alunos a respeito de como seria a melhor escola para a sua formação como pessoa e como cidadão em uma dada sociedade.

O professor precisaria entender e admitir, entre outras, a sua dificuldade de estimular a percepção que oportuniza o “ensinar aprendendo”; admitir o fato de não se rebelar contra este ensino equalizador de pessoas e de se acomodar, de maneira geral, diante das barreiras impostas pela diferença de todos os alunos.

Este educador dos novos tempos, dominando os conteúdos, conta com ferramentas pedagógicas de apoio e precisa investir em aprimoramentos profissionais e pessoais para entender as implicações da formação de qualidade no ensino, não sendo refém de regulações institucionais e das regras e metas de aprovação dos alunos.

Abandonar os métodos tradicionais e a ideia de que devemos aprender somente para o que a sociedade e o seu mercado exigem e rever o papel do currículo escolar, que limita o conhecimento por meio dos conteúdos programados, que se tornam uma armadilha ou refúgio para a acomodação do aluno e do professor, são outras tarefas dos que querem construir uma escola do nosso século.

Um modelo atualizado deve ser estruturado, sempre levando em conta as adequações, necessidades e mudanças da sociedade. O professor, então, trataria os conhecimentos como um norte a seguir e o processo de aprendizado ocorreria juntamente aos alunos, na trajetória do saber.

A escola seria sensível ao potencial do indivíduo e empenhada no favorecimento de descobertas e de novas maneiras de ensinar, administrando as possibilidades junto ao que devemos fazer para conviver de forma construtiva na escola e fora dela.

A educação do novo milênio precisa rever profundamente qual seria o papel de cada um dentro da coletividade de maneira geral, preparar para vencer e recriar a estrutura social e não para viver nela e segundo ela, reinventando, inclusive, o conceito de "bem sucedido". Somos influenciados pelo modelo educacional em que somos educados, que, via de regra, manipula o esforço intelectual para a sua manutenção, desestimulando descobertas ou o desenvolvimento de outras capacidades, que não as pertinentes ao trabalho, condicionando a liberdade de pensar e de crescer plenamente.

Ficamos com poucas perspectivas imediatas ao perceber que o ensino ainda está tão desatualizado em relação ao dia-a-dia do jovem que, enfraquecido e oprimido, faz do aprendizado uma obrigação que o certifica e o credencia para a vida e/ou para se dobrar a um destino, que para a imensa maioria das pessoas, será envelhecer trabalhando para se manter na estrutura social e sem maiores possibilidades de escapar dessa existência limitadora e predefinida.

Devido a poucas opções para a ascensão social, comportamo-nos de maneira competitiva em relação ao outro na chamada "realidade da vida" buscando garantir o bem estar ou a inclusão em determinado contexto coletivo onde, na maioria das vezes, é preciso ter algo para ser algo.

Enquanto estivermos vendo o outro como obstáculo a ser vencido, estaremos anulando a receptividade ao novo, ao diferente e ao desenvolvimento da consciência de nossas potencialidades ou capacidades, distorcendo o real significado e o entendimento do se desenvolver com

qualidade de vida e desejando o mesmo à todos.

As pessoas “bem sucedidas” na estrutura social, naturalmente, repudiam ou têm dificuldades em compreender o estrangeiro e abrir um espaço para as diferenças. No momento em que entendermos que o ponto de partida para as questões do bem comum e da escola devem ter por base o entendimento das diferenças e o respeito entre as pessoas e suas escolhas nos contextos sociais, abriremos espaço às novas ideias para a construção da escola para este século.

Esta escola pretendida, além de cumprir uma função social estrutural, poderá desenvolver potenciais e aspirações para si e para os alunos, possibilitando uma formação intelectual destinada a um convívio social regido por relações e valores que buscam a plenitude pessoal de todos - alunos e professores.

O intraduzível de cada um

Maria Isabel Sampaio Dias Baptista

*Eu não alimento nenhuma ilusão
Eu não sou como o meu semelhante
Eu não quero entender sua mente
Não preciso entender sua mente
Sou somente uma alma em tentação
Em rota de colisão
Deslocada, estranha e aqui presente
(Lenine,1984)*

Notas iniciais

“Dize-me com quem andas e te direi quem és?” Quando você lê isso, ou mesmo escuta a frase, *acredita nela?* Não...?! Será que não? Pense bem. Você, professor, já ouviu o seguinte comentário: “Você dá aulas? Que legal, mas trabalha também?” Ou: “Essa aluna tem síndrome de Down, não aprenderá nunca na escola!”. Você pode ter escutado coisas como: “Aquele menino *todo tatuado*, com certeza é um marginal”. “Esses alunos do fundão são os piores da sala!”. E por aí vai.

Enfim, meu ponto é o seguinte: ouvimos e *emitimos* – a todo o momento – diferentes ideias sobre as pessoas; algumas vezes de forma sutil, outras nem tanto. Os outros *sempre* nos impactam: como se vestem; cor do cabelo; profissão que escolhem; onde moram; a aparência que ostentam; o desempenho escolar, social; escolhas sexuais, políticas etc. E nós não estamos de fora desses impactos, pois seremos sempre os *outros* para os demais.

Essas são questões que envolvem a produção da identidade - um dos temas que estudei em minha dissertação de mestrado, concluída em 2009. Também pesquisei a diferença humana e seu caráter múltiplo. A multiplicidade compõe a diferença de cada um.

Os questionamentos de meu estudo foram provocativos: professores não trabalham? Tatuagem é sinônimo de marginalidade? Músicos e artistas são vagabundos? Alunos com Síndrome de Down não aprendem? Esses foram apenas alguns exemplos que apontei para mostrar como certas marcas identitárias podem se tornar pejorativas. E, ainda, como a diferença pode mostrar saídas à rigidez, brechas diante do homogêneo ou, *ao contrário*, como paradoxalmente certas maneiras de lidar com a diferença podem criar ciladas nas relações humanas levando até mesmo a certos acirramentos.

Parece estranho pensar nesses assuntos quando se pretende refletir sobre *uma escola* para o século XXI. Entretanto, questões sobre identidade e diferença são cruciais quando propomos uma escola para todos, inclusiva, na qual o sentido da diferença não seja utilizado como um pretexto para separar, categorizar, ou agrupar alunos em pequenos segmentos e grupos segundo atributos como: inteligência, desempenho, dificuldade, deficiência etc.

A equilibrista

Por conceber a construção de conhecimento como a criação de redes, elaborei meu trabalho em um ambiente virtual. Aprendi a trabalhar assim no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças – LEPED. Caminhar em uma corda bamba, sem rede de proteção por baixo. Frequentemente, em educação, há que se caminhar nessa corda.

Porém, isso não aconteceu por falta de um referencial teórico. Foram os autores nos quais me baseei que solicitaram a leveza da equilibrista: Birulés (1996) e o pensamento "*sin barandillas*"; Bauman (2001) e a "*modernidade líquida*"; Morin (2006) e "*os saberes necessários à educação do futuro*"; Larrosa (2001) e "*Habitantes de Babel*"; Gil (1982) e a canção "*Metáfora*"; Gallo (2003), com o "*rizoma*" de Deleuze e Guatari, além e muitos outros poetas, compositores, autores, músicos.



Renato Stegun (2009)

Como hipótese inicial, parti da constatação de que havia na sociedade a tendência de forjar representações fechadas acerca de alguns músicos e artistas. Tal hipótese surgiu a partir de minhas experiências como cantora na noite e de conversas informais com público e colegas músicos. De modo geral, as pessoas os encaravam como "pessoas que não estavam trabalhando" mas "estavam se divertindo". Um dos objetivos centrais de meu trabalho foi mostrar o rompimento com essas ideias buscando rupturas. Sempre tendo em mente evitar as armadilhas do trabalho com as cômodas categorias.

Neste texto faço um convite ao leitor: romper com ideias que o levem a pensar em categorias, universalismos, identidades fechadas. Abrir-se para as identidades abertas, divisar o insuspeito, o imprevisto, aquilo poderá estar além das aparências; surpreender-se com o outro; fugir aos tentadores enquadramentos que fazemos sobre os demais e surpreender-se com *a composição de cada um*.

Andamento

Tenho um gosto rasteiro de ir por reentrâncias (BARROS, 1998). Grosso modo foi esse o meu andar metodológico. Encontrar brechas, por onde o insuspeito pudesse passar e fugir a todo tipo de controle. Caminhos por onde a diferença pudesse manifestar-se em sua imprevisibilidade. Trilhas pelas quais as identidades pudessem revelar-se soltas de amarras. A metodologia nada ortodoxa que adotei trouxe elementos provocadores para captar possibilidades de rupturas e representações durante as entrevistas. Conversei com músicos e artistas de Campinas, região e de outras cidades.

Cinco charges, apresentando situações bem humoradas, tendo como alvo o cotidiano de músicos, foram, especialmente, elaboradas por um cartunista. Letras de canções envolvendo temas como identidade, profissão e outros aspectos foram também selecionados. Essas letras e vários textos literários tiveram um papel de destaque na discussão teórica, pois iluminaram as ideias dos autores que fundamentam o estudo, complementaram minhas análises e, em muitos aspectos, completavam ou contradiziam as falas dos entrevistados.

Criei identidades fictícias para meus entrevistados. Tomei essa liberdade, influenciada por Mia Couto. Em suas palavras, *somos criadores de nossas identidades*. Criei-as com bom humor e muito carinho. Nesse sentido, nem minha própria identidade (como autora do trabalho) foi relevante: ora aparecia como MISDB, Bel Dias, Maria Isabel, Amanda Beck... Minha própria identidade flutuou *vagabunda, errante dentre identidades que são sempre móveis*. (COUTO, 2006).

Conforme disse antes, apresentei o conteúdo no formato de um site que foi costurando, estabelecendo redes de conhecimentos. Sendo a inclusão um de meus referenciais centrais, a produção desse site levou em

conta questões relativas à acessibilidade na *Web*. A descrição das charges utilizadas foi também transcrita para o braille, pois dentre os entrevistados havia um com deficiência visual. Além de possibilitar múltiplas conexões (o pensamento em redes), a intenção do site foi, ainda, possibilitar a presença de arquivos sonoros.

Figura 1: *Vocês só tocam ou trabalham também*



Charge confeccionada para as entrevistas contendo cena do cotidiano da vida de um músico. Artista - Renato Stegun (2009)

Segui caminhos não delineados na escolha de meus entrevistados. Intuição, experiência na área, curiosidade, indicações dos entrevistados, outras fontes, e ainda, o encontro com pessoas interessantes pelo caminho. Fugi das amarras nessa busca. Não construí quadros comparativos nem estabeleci "grupos de controle". Nem, como me foi sugerido, selecionei diferentes categorias de músicos e artistas: periferia; centro; universidade; famoso ou não; erudito; professor etc. Não impingui a quem entrevistei uma visão universalista; não coletei amostras ou representantes de classe, ou ainda, tentei atingir *todos* os músicos, ou *todas* as pessoas ligadas à arte. Busquei histórias, experiências individuais com a música e com a arte

e, principalmente, a diferença, no entendimento de que a *composição de cada um* é sempre única e interminável.

Meu trabalho revelou um caso de amor declarado com a diferença, apesar dos riscos que isso pudesse acarretar. Pimenta ardida que pode dar gosto ao molho, ou acabar com o prato, a diferença arrasta consigo adereços bastante inquietantes. Atrativa, pois escapa a todo tipo de controle, é por meio dela que podemos construir sociedades mais democráticas e escolas inclusivas. Porém, é também por intermédio da diferença que podemos criar guetos, grupos separatistas, clubes exclusivos e escolas especiais. É preciso, entretanto, estar sempre atento aos aspectos mais obscuros quando a estudamos. Pierucci (1999), em meu entender, faz um ponteadão crítico destacando os perigos de viver a obsessão e os enganos dessa relação ambígua que podemos estabelecer. Verdadeira embaçadela resultante de posições desavisadas,

[...] não se enfoca a diferença impunemente. Usada como arma ideológica ou como divisa, é feito feitiço que pode virar contra o feiticeiro. Quando menos se espera, a diferença afirmada joga do outro lado. Faz gol contra. (1999, p. 41).

Essa é uma questão que tenciono destacar. Colocar no centro do palco somente a diferença, levando-a ao extremo, configura uma exacerbação que pode resultar em acirramentos como o racismo e é preciso ter cuidado, pois...

[...] O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A démarche racista começa por aí, pela focalização da diferença. O racismo não é primeiro rejeição da diferença, mas obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída [...]. (PIERUCCI, 1999, p.26).

Pensemos na escola. Se destacarmos a diferença, colocando-a no centro de tudo, como nosso objetivo central o que teremos? Estará configurada a reificação da diferença, *a escola dos diferentes*; será como a escola uma *classe dos diferentes*, se preferirem, ou as *classes especiais*.

Observem o dilema. A diferença é fundamental para nossa condição humana e a riqueza de nosso cotidiano, porém, se a considerarmos fechada em si, como uma coisa (um objeto), cairemos em um sistema que nos levará à exclusão. Seria algo como essa *escola dos diferentes*. Em outras palavras:

A diferença não tem nada a ver com o diferente. A redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade. (SILVA, 2002)

Uma pergunta:

E quando o outro é muito mais do que um? (ZUSAK, 2007)

Quando o outro for muito mais do que um abrem-se possibilidades para que conflitos comecem a brotar abertamente. Em minha opinião, é nesse momento, que pode ocorrer um grande salto: a constatação de que aquele ser humano que está diante de nós não pode ser domado, nem capturado. Compreendo que falar em diferença requer o constante enfrentamento de confrontos diante da alteridade do outro; o exercício de negociações e acordos.

Contudo, nossa tendência não é olhar para a diferença, mas sim, agrupá-la num determinado conjunto que costumamos nomear de "conjunto x" ou o conjunto dos músicos eruditos, ou "grupo dos bons alunos", por exemplo. Quando isso acontece, alguns "apagamentos" ocorrem. A homogeneização presente nesse ato generalizador de agrupar a diferença anula todas as peculiaridades que possam estar subjacentes a qualquer grupo; a ideia de que *são todos iguais*, remete-nos a um

universalismo o que nos leva à descaracterização das pessoas envolvidas.

Certamente, não é isso o que procurei defender! Não agrupei “músicos eruditos”, “músicos da noite”, “artistas”, “alunos bons”. Falei de suas singularidades. Porque constatei que não somos definidos por nossa profissão, gênero, religião, nacionalidade, etnia, posicionamento político etc; somos compostos por múltiplas instâncias e mudamos o tempo todo!

Lidar com diferença é manipular mercúrio

Ao discutir sobre diferença, Silva (2000) colaborou bastante para ampliar minha visão, dizendo que ela vem da multiplicidade. Citando Pardo (1996), ele destaca o conceito de “outridade”. Segundo o autor, neste caso, “as diferenças não são diferenças entre identidades, mas sim, diferenças das identidades.” (PARDO, 1996, p. 154; citado por SILVA, 2000). Dito de outra maneira, os outros não são iguais a mim. Eles não se constituem a partir do que eu sou. Os outros são espicaçantes perguntas. Suas características individuais não podem ser resumidas, ou traduzidas para que fiquem mais simplificadas. Eles existem, apesar de minhas ideias, fantasias, suspeitas, e, principalmente, apesar de meus medos.

A diferença abre caminhos à imprevisibilidade. O que Silva (2000) traz em seu trabalho, no meu entender, modifica o panorama [...] *a diferença vem do múltiplo e não do diverso*. Para uma pessoa que não esteja estudando esse tema, a afirmação pode parecer estranhamente redundante, entretanto, a “diferença – que vem do múltiplo – segue diferindo”. Vejo-a como uma ideia que não se fecha. Isso pode até ser perturbador, porém não é possível dizer até onde ela (a diferença) possa chegar (ou terminar).

Respeitar a diferença significa deixar que o outro seja como eu não sou (SILVA, 2000). Pessoas trazem um mundo de possibilidades o que é saudável em *qualquer* convívio. As características peculiares de cada um constituem

bens preciosos pelos quais a inclusão se sustenta. A diferença será sempre uma incógnita, instável e impossível de ser reduzida à nossa própria visão e preconceitos.

Vamos dar uma paradinha? Se você pensar em seu aluno, em sua diferença irreduzível, em sua "outridade"? *Ninguém* poderá dizer até onde ele poderá chegar porque ele é uma imprevisibilidade, sempre deferindo. Interessante, não é mesmo?

Eu não olhei para as pessoas com quem conversei, com o objetivo de enquadrá-los em categorias, ou perfis pré-estabelecidos. Categorias e perfis não diriam nada sobre eles. Com isto não quero afirmar que trato de pessoas etéreas ou inatingíveis. Não! São pessoas bastante concretas, "sujeitos bem encarnados" (NAJMANOVICH, 2001). Apenas pontuo que meu trabalho se preocupou em apresentar pessoas e não em defini-las. Tentando aclarar um pouco mais este ponto, lanço mão das palavras de Mia Couto, 1991:

"Acontece que o mundo é sempre grávido de imenso. E os homens, moradores de infinitos, não têm olhos a medir. Seus sonhos vão à frente de seus passos. Os homens nasceram para desobedecer aos mapas e desinventar bússolas. Sua vocação é a de desordenar paisagens".

Ser grávido de imenso, morador de infinitos e não ter olhos a medir, pareceu-me trazer imagens oportunas. Tudo pode parecer tranquilo até aqui. Identidades são abertas e a diferença é irreduzível. Contudo é sempre recomendável não iludir-se. A diferença constitui um encanto para mim, mas, pode, facilmente, soar como sereia no mar destruindo os navios que se aproximam da costa.

E a discussão segue ainda mais ardilosa, com os apontamentos de Pierucci quando nos avisa que à diferença pode-se atrelar sempre um *juízo de valor*:

“Ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada. Porquanto não há diferença, nos quadros culturais de qualquer sociedade, que não esteja sendo operada pelo valor, como diferença de valor. (DUMONT, 1979; 1983; HEILBORN, 1993; DUARTE, 1986). A diferença socialmente partilhada recebe sempre-já um sinal positivo (a nossa diferença, viva a diferença!) ou negativo (a diferença dos outros, do Outro)”. (PIERUCCI 1999, p.105)

De qualquer maneira, lidar com a diferença é perigoso; seja para mostrá-la ou escondê-las, conforme o “dilema da diferença” destacado por Pierucci (1999). É tão fácil como manipular mercúrio, sem usar proteção.

Em sua análise, o mesmo autor prossegue apontando também os enganos de associar-se a diferença em oposição direta à igualdade, pois essa pode redundar no nivelamento de todos, levando à extinção das singularidades de cada um. Retornaremos, neste caso, às ideias sobre o “homem universal” ou os “sujeitos desencarnados” (NAJMANOVICH, 2001), tendências de um olhar que agrupa, padroniza e essencializa as características humanas. Um tipo de olhar à procura de semelhanças, como se essas fossem garantias de uma igualdade. O grande perigo, inerente a tais tendências, está na completa descaracterização daquilo que é peculiar de cada um. Porém um perigo ainda maior subjaz a essa tendência aglutinante: acreditar que, ao juntar pessoas em grupos de iguais, estaremos garantindo a igualdade entre elas.

Volta-me à mente a equilibrista em cima da corda bamba, porém dessa vez, penso num fio de navalha. Parece-me que seu movimento é mesmo ideal diante do trabalho com essas ideias. Constato como é *desequilibrante* refletir e escrever sobre a relação entre diferença e igualdade! Recordo-me

da máxima de Santos (1999). Percebo que ela deixa o tema mais “equilibrado”:

“Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 1999).

Todos têm os mesmos direitos diante da lei, porém isso não estabelece que seja possível “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” conforme estabelece a igualdade Aristotélica, habilmente contestada por Santos (1999) em sua máxima.

Quando evoco nesse trabalho uma palavra *tão* carregada historicamente de sentidos como a igualdade, preciso explicar-me, sob o risco de incorrer em engodos. Se, por um lado, igualdade é fundamental, por outro, traz consigo um viés conflituoso. Tratando a todos de maneira igual podemos chegar ao essencialismo do conceito, paradoxalmente, isso gera desigualdade.

Algo como dizer que: “músico é irresponsável”. Como saber se *todos* são irresponsáveis? Essa é uma *regra geral* para todos? Afinal, quem é esse *músico*?

É preciso viver a igualdade até o ponto em que ela *não descarte a diferença e nem a inferiorize*. Igualdade não pode ser fruto de uma fixação de padrões, nem hierarquizações. O mesmo ocorre com a diferença, que ainda não pode ter suas características anuladas.

Centrei-me naquilo que era errante, na criação de identidades abertas e na proliferação da diferença. Aproveito a oportunidade para aceitar o convite que o escritor Mia Couto fez de reinventar-se, de sermos autores:

[...] de certa ficção para nós próprios, somos instigados a produzir uma identidade. De não ter medo de não ter uma identidade, mas sim, ter uma identidade que pode ser flutuante, vagabunda, errante entre identidades que são sempre móveis. (2006, TV Cultura).

Aos que não se reinventam, creio, resta ainda a “máxima” de Abelardo Barbosa (O Chacrinha), grande comunicador da televisão brasileira: “Nada se cria, tudo se copia”.

“Festa acabada músicos a pé?”

Os resultados de minha dissertação indicaram que, por um lado, os estereótipos que a sociedade constrói sobre quem são os músicos revelam a ilusão inerente à identidade. Por outro, as reações daqueles músicos e artistas indicam que a diferença é mesmo algo próprio do “incontível”, como escreveu Gilberto Gil em sua canção; ela recusa-se a enquadrar-se em padrões.

“homens, moradores de infinitos, não têm olhos a medir”.

Caminhei junto a esse autor e por essa razão não consegui considerar meus entrevistados como sujeitos desprendidos de sua originalidade.

[...] A condição humana da pluralidade, poderíamos acrescentar, deriva do fato de que o que há são muitos homens, muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades. Isso é óbvio, embora nunca seja demais recordá-lo e prevenir-se, de passagem, contra toda essa série de palavras genéricas e maiúsculas que nos escapam sem querer, quase constantemente. (LARROSA; SKLIAR, 2001).

Como considerá-los representantes de uma categoria? A “classe dos músicos” ou a classe dos “representantes dos artistas”. Nada disso fazia sentido para mim. Se tomasse os músicos como uma categoria, se lançasse sobre eles um olhar universalista, configuraria retratos sem vida. Eu seguiria qual *Procrusto*¹ caçando gente que coubesse em uma cama padrão.

Procurei trabalhar com a composição humana, “incontível” (GIL, 1982) dentro de perfis. Constatei, por fim, que este foi um dos pontos mais difíceis de defender: eu não procurava definir o que músicos e artistas eram (ou deveriam ser), para ter sucesso, o que precisariam para vencer os inúmeros problemas frente às suas profissões. Essas não eram as minhas questões.

Era vital que eu mostrasse que todos traziam composições originais e que essas eram momentâneas. Se fizesse esse estudo agora, com as mesmas pessoas, certamente teria coisas diferentes a mostrar. Além do mais, essas composições não estavam sob total controle de fatores externos como sucesso, carreira etc. Era preciso considerar o aspecto motivacional, o desejo, a subjetividade de cada um. Foram esses elementos que trouxeram aspectos imprevisíveis e neles pude trabalhar as rupturas no meu estudo.

Abri brechas, ocupei-me da diferença, mostrando identidades cambiantes. Desenhei tênues linhas traçadas em multiplicidades. Algumas vezes surgiram rostos compreensíveis, em outras não. Umas vezes revolucionários; outras nem tanto. Muitas vezes eram inconformados e fugidios. mas acima de tudo, rostos, poderosas presenças.

Procurei abrir brechas, ocupei-me da diferença, mostrando identidades cambiantes. Desenhei tênues linhas traçadas em multiplicidades. Algumas vezes surgiram rostos compreensíveis, outras não. Umas vezes

¹- *Procrusto (Mitologia Grega) criminoso que vivia na rota entre Mégara e Atenas. Usava técnica singular com as vítimas: deitava-as em um dos dois leitos de ferro que possuía, cortando os pés dos que ultrapassavam a cama pequena, ou distendia violentamente as pernas dos que não preenchiavam o comprimento do leito maior. (BRANDÃO, 1991).*

revolucionários; outras nem tanto. Muitas vezes, inconformados e fugidios. Acima de tudo, rostos, poderosas presenças.

Sem arrependimentos vivo, hoje, as consequências das escolhas que fiz: queimei meus navios. Ainda agora, ao escrever o presente texto, penso em conexões que poderia fazer; sinto dificuldades em visualizá-lo sem literatura, canções, imagens. Abri-me para diferentes áreas do conhecimento na busca da compreensão de meu problema. Terminei minha investigação questionando a pretensão em “definirmos” a *composição de alguém*.

Notas finais

Ao iniciar este texto, procurei dedilhar a dimensão que o pensamento inclusivo ocupava em minhas ideias de educadora. A educação do século XXI necessita *urgentemente* questionar as identidades fixadas de alunos e professores, revendo papéis pré-estabelecidos, ao mesmo tempo que desconsidera as identidades fixadas.

Aluno é um *sujeito sem luz* – é somente aquele ser passivo que vem à escola aprender e nada mais tem para ensinar? Professor é o controlador do saber? É quem *comanda* o processo de aprendizagem dos alunos? Ensinar é ato de transmissão? Sabemos que nada disso tem sentido.

Tudo à nossa volta mudou! O mundo mudou (está mudando), as relações se transformaram e com elas, as identidades. Novas relações, identidades e diferenças *incalculáveis* estão chegando à escola. E, se a escola não mudar, perderá o bonde da história.

A tônica de minha dissertação foi mostrar que é possível estereotipar *qualquer pessoa*, criando imagens positivas, ou negativas. Contudo, é igualmente possível romper com tais fixações. Para nós, educadores, é vital refletir sobre questões ligadas à identidade e questioná-las, como

nos sugere Barros (1998), para quem a identidade é como *água guardada na peneira*.

Do outro lado da balança, a diferença se torna igualmente crucial se propusermos uma educação comprometida com *todos os alunos*. A diferença gera conflito e riqueza; é sal precioso que os nossos alunos trazem à escola.

Agradecimento

Agradeço à Profa. Dra. Maria Teresa Mantoan, pela trajetória compartilhada na amizade e na alegria: sempre!

Referencias Bibliográficas :

BAPTISTA. M. I. S.D. **A composição de cada um? Um estudo sobre identidades e diferenças:** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas; Campinas, São Paulo, 2009.

BARROS, M. de. **O Guardador de águas.** 2 ed.. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; 2001.

BIRULÉS, F. Del Sujeto a La Subjetividad - duro deseo de durar, In: CRUZ, Manuel (compilador). **Tiempo de Subjetividad.** 1. Ed. Barcelona: Paidós, 1996.

BRANDÃO, J. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

COUTO, M. **Cronicando – crônicas.** 4. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1991.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Pensadores & Educação), 2003.

GIL, G. **Metáfora,** 1982. (canção).

LARROSA, J. ; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença**. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado - questões para pesquisa no/do cotidiano**. Trad. e org. de Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. 1.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Apostila. (Centro de Estudos Sociais) Oficina do CES nº 135. Universidade de Coimbra/Portugal. Janeiro de 1999.

SILVA, T. T. da. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

STEGUN, R. **A equilibrista**. Charge criada para a dissertação **A composição de cada um? Um estudo sobre identidades e diferenças** - Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2009. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista. Dissertação defendida em 4/06/2009.

_____. **Vocês só tocam ou trabalham também?**. Charge criada especialmente para o projeto de pesquisa, **A composição de cada um? Um estudo sobre identidades e diferenças**. Submetido ao Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006. Maria Isabel Sampaio Dias Baptista.

17. ZUSAK, M. **A menina que roubava livros**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

Uma aventura no aprender-ensinar

Maria Regina Viana Pannuti

“A noiva, suas irmãs e primas fizeram mil origamis para o casamento”.

O que fez a noiva? Com quem ela fez? Quem a ajudou?

Para que a noiva quis fazer os origamis?

E foram por aí as perguntas do grupo na busca da compreensão dessa frase, quando relatei para eles o casamento da Lívia; que fora muito lindo, iluminado pela lua e pela luz coada pelas árvores!

Nós conversávamos, líamos textos juntos, discutíamos as situações do cotidiano buscando entender como estava se dando o registro de tudo isso na Língua Portuguesa. E é disso que vamos tratar nessas reflexões sobre uma experiência de ensino da Língua Portuguesa para um grupo de surdos, muito interessado em aprendê-la. E eu, muito interessada em viver com eles essa experiência. E o intérprete, encantado com essa aventura.

Éramos um grupo de professores que estava iniciando um trabalho conjunto sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, os surdos e o nosso intérprete eram professores de LIBRAS; eu, uma linguista, professora e pedagoga. Grupo alegre e participativo, que fez das aulas um tempo de grande prazer, de descobertas e de aprender compartilhado.

Desde o começo, já se percebiam nas relações dos participantes as questões: quem estava acolhendo quem, se nosso local de encontros, para as aulas, era nosso próprio espaço de trabalho? Quem estava ensinando quem, visto que trabalhávamos uma metodologia de linguística

comparativa, partindo da discussão e questionamento do conhecido, do já sabido? Cada um de nós ia colocando suas questões, dúvidas sobre as situações enfocadas ou acontecimentos linguísticos – comparando LIBRAS e Língua Portuguesa. Como lidamos com nossas descobertas? Como as registramos? À medida que discutíamos ou refletíamos sobre os acontecimentos e fatos linguísticos da Língua Portuguesa e de LIBRAS, aprendíamos todos, inclusive o intérprete que fazia parte do grupo. Ali ninguém falava ou dizia por ninguém, todos buscavam o sentido do que estava acontecendo, procurando compreender tudo. Era esse nosso objetivo, colocado desde o primeiro momento por todos nós, porque uma língua, vai além de uma sucessão de sinais, signos, regras, de uma gramática, da repetição de modelos ... Cada participante do grupo trazia experiências para pensar junto, coisas que queria escrever, sinais que vira e não entendera, coisas que lera e não compreendera, como: programas na TV, filmes, cardápios de restaurantes, propagandas, letras de música, avisos e um sem número de coisas e situações que fazem o cotidiano de um adulto (ou da criança que fora um dia e lembra de coisas que não entendera, e que, agora, sua memória traz para as vivências atuais).

De início, uma contradição que trouxe perplexidade ao grupo: somos estrangeiros aprendendo uma nova língua? Se a nossa primeira (De quem? E a minha - a professora? E a do intérprete?) língua é LIBRAS, por sermos surdos, para que aprender a Língua Portuguesa? Como ela entra em nossa vida? A Língua Portuguesa é a 2ª. língua dos surdos? Qual é a minha língua? Quando perguntamos em que língua vou explicar-me, vou ler, vou ouvir relatos, vou trocar confidências ... estamos considerando muito mais do que palavras, frases, estruturas. O que esta língua é para nós? Para mim? Como somos e nos fazemos nessa língua? Como essa língua nos faz pensar e expressar o mundo? Dizer sobre nós mesmos e sobre o outro?

Que relações ela provoca em nós mesmos e no outro? Assim, não interessa discutir se para os surdos LIBRAS é a 1ª. língua, se Língua Portuguesa é a 2ª, ou se Língua Inglesa a 3ª, mas, sim, as opções profundas de quando se escolhe essa ou aquela língua. Como chegaram à Língua Portuguesa? Por quê? Que marcas trazem das experiências anteriores com essa língua? E eu, a professora, que marcas trago das experiências de ensino/aprendizagem anteriores? E nosso intérprete, que lida profissionalmente com essas duas línguas? Vemos LIBRAS e a Língua Portuguesa somente como ferramentas de comunicação? De quem são essas línguas quando se aprende falar, ler, escrever, escutar só porque estamos sendo mandados? Como essas línguas nos acolheram?

O afeto e a disponibilidade de todos os participantes do grupo asseguravam uma relação cooperativa de trabalho, mas sutilmente, em muitos momentos, experimentávamos um estranhamento – de repente alguém estava “fora”. Muitas vezes eu, a professora, era quem necessitava do intérprete para melhor me fazer entender (meu conhecimento de LIBRAS não era suficiente para as explicações linguísticas mais profundas e de contextos); outras vezes um ou outro participante surdo, pois as informações pertinentes às situações em discussão eram absolutamente desconhecidas; outras o intérprete e eu, porque os esclarecimentos e explicações que dávamos para melhor compreensão das situações não bastavam e os surdos discutiam entre si, buscando entender. Esses eram momentos cruciais – de quem era a palavra, quem se dá a palavra? Vivíamos a contradição do que se espera da relação pedagógica, tradicionalmente *quem deve dar a resposta é o professor*.

Mas, como fazer isso nesse grupo em que nos encontramos e nos organizamos para aprender a Língua Portuguesa, a partir das experiências que os participantes surdos tiveram e tem com ela e com LIBRAS? Das

experiências do participante intérprete com LIBRAS e com a Língua Portuguesa, e das experiências que a participante professora de Língua Portuguesa teve e tem com essa língua e com LIBRAS? Vale lembrar que essas experiências de todos os participantes vinham de situações do cotidiano vividas no passado e no presente, fazendo-nos diferentes. Entendemos que o movimento fundamental aqui era o situar-se: entender as situações, entender-nos e entender as formas de registro nas duas línguas. Tarefa complexa que realizávamos com prazer, conhecendo a nós mesmos, aos outros e à realidade.

Também uma tarefa difícil devido às nossas experiências nessa sociedade que camufla as diferenças. Como diz Rancière, no livro *O mestre ignorante* (2004, p.14), "As sociedades do tempo de Jacotot confessavam a desigualdade e a divisão de classes. A instrução era, para elas, um meio de instituir algumas mediações entre o alto e o baixo: um meio de conceder aos pobres a possibilidade de melhorar individualmente sua condição e de dar a todos o sentimento de pertencer, cada um em seu lugar, à mesma comunidade. Nossas sociedades estão muito longe dessa franqueza. Elas se representam como sociedades homogêneas, em que o ritmo vivo e comum da multiplicação de mercadorias e das trocas anulou as velhas divisões de classes e fez com que todos participassem das mesmas fruições e liberdades. Não mais proletários apenas recém-chegados que ainda não entraram no ritmo da modernidade, ou atrasados que, ao contrário, não souberam se adaptar às acelerações desse ritmo."

Observamos inúmeros exemplos dessa realidade social, atualmente em nosso País: por que as pessoas que, hoje, por conta da melhoria salarial, ascenderam à classe C e adquiriram mais possibilidade de consumo não aproveitam, ainda, da cultura acumulada pouco disponibilizada como as ações compensatórias para inclusão das pessoas de diversas etnias, de

idosos e das pessoas com deficiência? Por que não abrem a esses grupos as relações cooperativas e interpessoais, ficando ainda num nível de concessões e de fazer para? Não se reconhece a sociedade excludente ou o movimento de inclusão social, fica tudo como “resgate social”, sem explicar por que, ou uma forma diferente de educação ou escola – a educação inclusiva. Os surdos vivem a contradição de ver reconhecida a língua de sinais – LIBRAS – como sua primeira língua, num contexto onde todas as informações e o registro do conhecimento elaborado – a cultura do País - estão em Língua Portuguesa, o que os faz “estrangeiros” em sua própria pátria. Pudemos observar o alto nível de desinformação e de isolamento gerados por essa situação entre os surdos do grupo.

Portanto, diante de tal situação, a aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, torna-se, assim, um imperativo para a emancipação dos surdos, nesse momento? Seria mais uma possibilidade de relação e entendimento, no sentido refletido por Habermas (1988). O Estado, com o intuito de proteger os surdos, ao intervir na relação e elaborar leis determinando LIBRAS como primeira língua, não garante uma comunicação possível, por não possibilitar o acesso às informações, a transparência nas relações e a comunicação efetiva. Derrida (2003) nos faz compreender essa problemática, ao discutir uma ética da hospitalidade como um direito incondicional, como um “endereçar-se ao outro”, a *hospitalidade incondicional*. Quando dizemos *Obrigada*, recebemos como resposta: *de nada* ou *por nada* – na mais absoluta gratuidade - quando essa resposta não é uma formalidade social. Aqui estamos diante de algo absolutamente diferente das *leis de hospitalidade*.

Os participantes surdos desse grupo de estudo já tinham frequentado, numa relação pedagógica tradicional e formal (fora da dimensão de hospitalidade discutida anteriormente), aulas de Língua Portuguesa em

diversos momentos do seu processo de escolaridade (essa a mesma situação da professora), apenas não haviam aprendido. Eles apresentavam informações fragmentadas sobre a língua, como por exemplo, regras de uso que não conseguiam aplicar, palavras soltas sem significado, dificuldades de compreensão e de produção de textos. As histórias infantis, romances, leitura de notícias, legendas de filmes, textos poéticos não fizeram parte de suas vidas. Conheciam algumas poucas histórias infantis em LIBRAS. O aconchego do ver/"ouvir" histórias na família ou na escola lhes havia sido negado. O prazer de ler e conhecer, por meio da literatura, as emoções humanas, os relatos de vida, as aventuras dos seres humanos através dos tempos, eles não tiveram. Como adultos não cultivam, hoje, o hábito de leitura das notícias nas revistas ou jornais, pois, apesar de lerem palavras na Língua Portuguesa, nem sempre as conhecem ou entendem seu significado no contexto (ou texto), Apresentam grande dificuldade em compreender os textos usados nas aulas, ou os que trazem, em sua organização global. Por exemplo, lendo uma adaptação juvenil da introdução das *Mil e uma noites* discutimos as palavras que não entenderam, contextualizando-as. Porém, a história exigia amplas explicações das relações entre os personagens, das situações das ações. Dedicamos diversas aulas à essa compreensão ... e, quando entenderam, gostaram muito. Já com os noticiários de TV, que, em geral, não trazem as "janelas" em LIBRAS, os surdos demonstram uma séria dificuldade na aquisição de informações, o que dificulta seu situar-se nos grupos de adultos ouvintes, seus pares nas diferentes situações do cotidiano ou compreender a realidade.

Os participantes surdos desse grupo pertencem a famílias surdas e de ouvintes, sendo que alguns frequentaram escolas especiais e outros, escolas regulares. Uns aprenderam LIBRAS bem cedo, outros mais tardiamente. Alguns apresentam alguma comunicação oral, com dificuldades de emissão, e outros não. Quanto à Língua Portuguesa, todos tiveram contato

precocemente, mas, de forma fragmentada. Dadas as diferenças observadas entre os surdos, nesse grupo de aprendizagem da Língua Portuguesa, ou em situações vividas anteriormente, percebemos que diferentes características exigem diferentes opções de ensino/aprendizagem para responder às necessidades que cada sujeito surdo apresentava em seu desenvolvimento. A educação inclusiva pode oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem de LIBRAS, de linguagem oral e escrita, a partir das relações cooperativas de trabalho e tecnologias adequadas às características de cada um deles. A atenção precoce, contínua e os procedimentos pedagógicos adequados a cada sujeito, em cada situação, poderão trazer bons resultados no desenvolvimento, porque as “relações da pessoa surda com seu entorno serão mediatizadas, não apenas pela sua peculiaridade linguística e comunicativa, mas também, pela forma como o ambiente ouvinte reage e atua diante dessas características.” (SILVESTRE, 2007)

Observamos, nesse grupo, que o cuidado na antecipação das informações sobre o que faríamos em cada uma das aulas, a insistência no esclarecimento das relações interpessoais nas múltiplas situações enfocadas ou vividas no grupo, a construção do conhecimento sobre os mais diversos assuntos, tendo como eixo a Língua Portuguesa, ampliaram os recursos de comunicação, aprofundando a compreensão das informações, além de estimular a reflexão. Por exemplo, muitas vezes os surdos são considerados “mal educados”, como havia dito um dos participantes, ao relatar uma situação de lanche coletivo, ao qual tinha participado numa instituição. Ainda não haviam chegado todos à mesa e dois surdos começaram a se servir. Houve um mal estar que desencadeou observações do tipo: *ainda não é hora de comer ou por que não esperam como os demais?* Os surdos não sabiam que deveriam esperar até que todos estivessem ali, nem que

naquele lugar, onde havia uma preocupação de acolher a todos, não houve ninguém que lhes explicasse, com clareza, como proceder em uma situação social.

O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa acompanhado de discussões, reflexões, explicações sobre as situações vividas no cotidiano foi muito eficiente para o nosso grupo, porque além do conhecimento elaborado sobre a Língua Portuguesa, os participantes surdos puderam ter o apoio necessário à compreensão dos contextos e a remoção de algumas barreiras que estavam muito presentes em suas vidas. Em nenhum momento simplificamos o conteúdo das questões, das nossas conversações ou dos registros em Língua Portuguesa, porque estávamos entre adultos, vivendo situações complexas, lidando com representações linguísticas dessas situações em LIBRAS e em Língua Portuguesa, comparativamente. A valorização do que cada participante do grupo trazia e o tratamento sem restrições das situações e relações possibilitaram um grande avanço no estudo das estruturas da Língua Portuguesa:

“Nossa! Então isso é que é pronome? Como fica mais clara a frase assim!” ou ainda, *“Então vou pedir no balcão: Quero um copo de cerveja. E não um copo com cerveja? É engraçado como muda na fala comum, não é?”*

Nessas e em outras situações observávamos como fazer quando apareciam conectivos como preposições ou conjunções, visto que eles não existem em LIBRAS. A ampliação da compreensão da gramática da Língua Portuguesa, com que vários deles já tinham tido contato em outras situações de ensino/aprendizagem, deu a todos um grande prazer.

Vivemos 18 meses nessa convivência de descobertas, na elaboração de conhecimento, numa situação de troca de pontos de vista muito rica, que nos fez entender que “a proposta bilíngue é a que parece ser a mais

adequada para o desenvolvimento das pessoas surdas e das pessoas com deficiência auditiva porque considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita." (CHIRICHELLA, 2009, p.62). E Quadros (1997, p.47) explica que as línguas de sinais, que não derivam de línguas orais, fluíram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal oral-auditivo, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

A alegria dos encontros e toda a nossa aprendizagem deixaram claras a complexidade das possibilidades das combinações da língua de sinais e da linguagem oral e escrita na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes. Poderíamos continuar com múltiplos exemplos de situações que vivemos, enumerar tudo o que aprendemos em LIBRAS, Língua Portuguesa e tudo o que conseguimos elaborar sobre o cotidiano de nossas vidas, aprofundando o conhecimento sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre a realidade, MAS o que queremos afirmar aqui são as possibilidades de ensino e aprendizagem num grupo cooperativo de trabalho. Quando planejamos ação pedagógica a partir das características do grupo com o qual trabalhamos, assumindo sonhos, desejos, necessidades, dificuldades, diferenças, semelhanças dos participantes desenvolvemos uma prática educacional fora dos padrões conhecidos que desafia classificações, modelos, informações completas ou certezas. Macedo (2005, p.15) explica que na escola inclusiva semelhanças e diferenças relacionam-se de modo independente e indissociável, e respeitar a diferença é aprender a conviver com ela por meio de trocas, relações horizontais, debate de divergências, disputas, resolução de conflitos, sem negá-la, buscando novos modos de pensar e perguntar.

A diferença existe e é real. O que precisamos é buscar as formas de acessibilizar e transformar os ambientes para que as desvantagens possam ser superadas, as oportunidades e a busca de sentidos instauradas. Trata-se, na verdade, de desenvolver uma cultura da inclusão. “Cada pessoa vive com e na diversidade. A observação do que acontece com cada um e no grupo é o primeiro passo para a compreensão da realidade... É no confronto com o outro que o sujeito desenvolve novas e eficientes formas de comunicação e interação que o levam a aprofundar o significado das situações e de suas ações.” (PANNUTI 2010, p.112). A “relação pedagógica como vínculo liberador” (GARCIA,1975, p.342) produz mudanças, transforma os participantes de um grupo de ensino/aprendizagem.

Acreditamos que a educação inclusiva exige uma reordenação, uma transformação, uma revolução no modo de realizar os processos educacionais, porque a diferença/ser diferente faz parte da condição humana e todos os recursos devem ser empregados para garantir oportunidades de participação e de desenvolvimento para todos.

Foi o que vivemos na experiência analisada.

Referências bibliográficas

CAMPOS, H.; PANNUTI, M.R.V.; SANTOS, M.S. **Inclusão: reflexões e possibilidades**. São Paulo: Loyola. 2010

CHIRICHELLA, M.R.; PANNUTI, M.R.V.; SANTOS, M.S. **Surdez e deficiência auditiva: a aventura na busca de ser**. São Paulo: Mais Diferenças. 2009

DUFOURMANTELLE, A. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. Trad. Antonio Romane, revisão técnica Paulo Ottoni. São Paulo: Escuta. 2003. Entrevista.

GARCIA, G. **A relação pedagógica como vínculo liberador.** In: PATTO, M.H.S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T. Queiroz. 1986

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: estudios y complementos previos.** Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Cátedra. 1989

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1997

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação** Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica. 2. ed. 2004

SOUZA, R.M.; SILVESTRE, N. **Educação de surdos: pontos e contrapontos.** (Org.) ARANTES, V. São Paulo: Summus ed. 2007

Escola para Todos – O que a informática tem a ver com isso?

Amanda Meincke Melo

*"(...) eu acredito que um homem e uma mulher têm que estar à altura do seu tempo, e não é possível que nos dias de hoje um educador negue o computador, o vídeo e os inúmeros elementos tecnológicos que podem ajudar no seu trabalho pedagógico."
(FREIRE, 2008, p. 82-83)*

Embora professores e professoras utilizem recursos da informática em seu dia a dia (como celulares, câmeras fotográficas digitais, computadores, *tablets*, etc.), a dificuldade em aproveitá-los nas atividades escolares ainda é uma realidade para muitos. Em formações de professores das quais participei – no Sul, no Sudeste e no Norte do país – os argumentos são bastante semelhantes: a manutenção dos laboratórios existentes é precária, não há professor ou técnico de informática na escola, o período de aula é muito pequeno, as turmas são grandes para o tamanho dos laboratórios, falta formação, entre outros.

Ao dialogar com professores e professoras, gestores e gestoras, preocupa-me seriamente que ainda haja tantos obstáculos para uma organização escolar que contemple recursos da informática dentre tantos recursos possíveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao conversar com alunos e alunas de escolas públicas da periferia urbana ou de polos educacionais rurais de Alegrete/RS, em especial do ensino médio,

surpreende-me o quão distantes ainda estão de recursos tão valiosos para estarem no mundo e transformá-lo.

Além de importantes aliados aos processos criativos e à resolução de problemas nas mais variadas áreas do conhecimento, recursos da informática são indispensáveis à inclusão social de estudantes em condições socioeconômicas vulneráveis e podem contribuir para a participação efetiva de estudantes com deficiência no ensino regular. Portanto, professores e professoras devem criar mecanismos para se aproximarem e se apropriarem desses recursos, de modo a sentirem-se confortáveis para explorá-los e adotá-los com seus alunos e alunas. *Afinal, como conceber uma escola contemporânea sem a informática integrada em suas atividades cotidianas?*

Recursos da Informática na Escola

Os laboratórios de informática não devem ser considerados locais privilegiados de uso de recursos da informática na escola. Além dos computadores de mesa, *scanners*, impressoras e projetores, há a possibilidade de uso de *notebooks*, *netbooks*, *tablets* e os próprios celulares.

Recursos da informática podem ser utilizados, por exemplo, na sala de aula regular, na biblioteca, em estudos de campo, na sala de recursos multifuncionais. Atividades podem ser planejadas para que a informática seja um dentre tantos outros recursos disponíveis à pesquisa, à exploração de espaços geográficos, à descoberta do funcionamento do corpo humano, à autoria de textos, à produção artística e cultural individual ou coletiva, à comunicação interpessoal, à realização de cálculos, à ampliação das alternativas de interação com o conhecimento, etc.

As possibilidades são inúmeras: acesso à bibliografia em formato digital, registros fotográficos, pesquisa na rede mundial de computadores, navegação *off-line* e *on-line* em mapas, simulação do funcionamento

Que outras experiências de uso da informática existem em diferentes áreas do conhecimento? Como os recursos da informática utilizados no dia a dia podem ser aproveitados no trabalho pedagógico? O que e como outros professores e professoras têm feito?

Considerações Finais

Na organização escolar, para promover o direito de todos à educação de qualidade, os recursos da informática devem estar amplamente acessíveis, levando em conta que muitos estudantes têm sua escola como espaço privilegiado para acesso e uso desses recursos, além dos benefícios da informática à promoção da autonomia das pessoas com deficiência na construção do conhecimento. Há inúmeras experiências no Brasil, que podem ser investigadas e ressignificadas, além da possibilidade de trocas de experiências locais em reuniões pedagógicas e em espaços de formação de professores.

Sem dúvida, problemas e limitações existem. Estes precisam ser encarados pelas comunidades escolares na busca de alternativas mais sustentáveis, que possibilitem a integração da informática em atividades escolares, de modo que cada estudante possa se beneficiar de seus recursos e lançar mão deles em seu estar no mundo e para transformá-lo, portanto, para exercer a cidadania.

Como a informática está contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola? Quem são os responsáveis pela manutenção e pelo uso dos recursos da informática na escola? Qual a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis? O que é possível fazer? O que precisa melhorar? Que outras questões precisam ser abordadas?

Agradecimento

Aos integrantes do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença – LEPED, em especial à professora Maria Teresa Eglér Mantoan, pelas inúmeras possibilidades de parceria.

Bibliografia:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em Junho 2013.

FREIRE, P. Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular. São Paulo: Villa das Letras. 2008.

MANTOAN, M. T. E.; BARANAUSKAS, M. C. C. (Org.). Atores da Inclusão na Universidade: Formação e Compromisso. Campinas: UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes, 2009.

MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna. 2011.

MELO, A. M. Acessibilidade e corpo: encontros e desencontros na inclusão educacional. In: SILVA, F. F; FREITAS, D. P. S. II Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação. Uruguaiana: Unipampa, 2012. 35-50.

MELO, A. M.; PUPO, D. T. Livro Acessível e Informática Acessível. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 45 p. (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

MELO, A. M; SALDANHA, J. F.; WERNZ, M. C. G. **Desafios à pesquisa em Computação em contexto educacional – qualidade no uso de objetos de aprendizagem em perspectiva.** In: Congresso Brasileiro da Sociedade Brasileira de Computação, 32, Workshop de Desafios da Computação Aplicada À Educação, 1, 2012, Curitiba.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Comissão Especial de Informática na Educação.** Disponível em: <http://www.br-ie.org/> Acesso em: Junho de 2013.

WORKSHOP SOBRE USO DA INFORMÁTICA EM ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIAGEM NO MUNICÍPIO DE ALEGRETE, 1. 2010, Alegrete. Disponível em: <http://sites.google.com/site/wuiealegrete/> Acesso em: Junho de 2013.

“Narciso acha feio o que não é espelho”, ainda?!

Norma Silvia Trindade de Lima

“Já sei namorar”

Já sei namorar, Já sei beijar de língua, Agora só me resta sonhar...

Já sei onde ir, Já sei onde ficar, Agora só me falta sair...

(ANTUNES. A; BROWN. C; MONTE, M., 2002)

Incio este texto tomando como disparador uma criação coletiva: a obra musical *“Já sei namorar”*, dos compositores Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte (2002), para pensar sobre questões que parecem extremamente contemporâneas e presentes na educação: novas configurações e expressões sobre existir, pensar e desejar. Dissonâncias e diferenças vividas como desafios. Protagonização de novos anseios, estilos, estéticas? Conflitos e estranhamentos frente ao pulsar de fluxos e figuras que despontam, racham, fissuram cartografias educacionais postas..., sobre as quais nos debruçamos neste momento.

A letra mencionada anuncia um diferente modo de estar no mundo, de sentir, de desejar e de se relacionar. Expressão de uma protagonização, irrupção de algo ainda não normatizado, traduzido, ordenado. Em outras palavras, canta um processo de singularização em curso. Uma possibilidade

de diferir, do ponto de vista existencial e estético - o modo de se viver a vida. Destacarei algumas pausas na letra da música para servir de bordas a partir das quais podemos saltar, animados pela necessidade de se pensar uma educação contemporânea, cujo mote é a diferença.

Em sua primeira estrofe, há reconhecida uma iniciação, uma série de saberes, aprendizagens: " já sei namorar, já sei beijar de língua... agora só me resta sonhar...". Resta sonhar! Podemos ouvir como uma pista? Um pedido, uma necessidade, um desejo?

Podemos escutar, na música, que a aprendizagem não é o cerne, "*já sei!*"

Mas resta sonhar!

Na sequência, eles cantam "*Já sei onde ir, já sei onde ficar, agora só me falta sair*".

Sair! Partir? Deslocamento de um lugar/ordem estabelecida, dada, instituída?

"Não tenho paciência pra televisão, eu não sou audiência para a solidão, eu sou de ninguém, eu sou de todo mundo, e Todo Mundo me quer bem, Eu sou de ninguém, Eu sou de todo mundo, E todo mundo é meu também."

(ANTUNES. A; BROWN. C; MONTE, M., 2002)

Escuto sobre o que não mais captura, o que não mais interessa, a televisão, a solidão, e ouço o anúncio de uma expansão, um transbordamento, uma ambiguidade "eu sou de ninguém" mas de "todo mundo" e "todo mundo é meu também". Uma conexão, um modo de se relacionar sem fronteiras excludentes, ou isto ou aquilo. O "eu" está em reciprocidade, ele se relaciona com o todo, com o mundo, e o mundo é recíproco. Outra forma de amar? Outro modo de se relacionar, não mais em partes, em fragmentos. O todo, conjunto, seriam redes afetivas, rizomáticas?

Mas, não se trata de completude, reconhecidamente “já sei...” não está tudo resolvido, ainda falta ganhar. “Já sei namorar, já sei chutar a bola, agora só me falta ganhar”. Ganhar o quê? Reconhecimento, legitimidade? Enfim, se a música puder ser expressão de um devir, o que significaria o florescimento do novo no âmbito educacional?

O que significaria pensar a educação, não como profecia, anunciando um porvir, mas a partir de um presente, de uma micropolítica, molecular, tramada no cotidiano, em suas possibilidades de articulações coletivas? A Educação como um campo de intersecções, como propõe Gallo (1999, 2002, 2008), a partir de uma concepção de devir humano? Poderíamos articular a noção de inclusão?

A diferença é o desafio dos tempos.

Frente às sofisticadas e multifacetadas estratégias de controle e vetores alienantes e massivos que assujeitam os seres no cenário das relações sociais, parece urgente a emergência e a valorização de práticas de singularização, como discute Guattari (2001), especialmente as que dialogam com o seu entorno social e cultural. Por singularização, referimo-nos a processos e/ou possibilidades de diferir conforme o fluxo emergente e discordante em cada sujeito por ocasião de experiências sociais. Em outras palavras, singularizar-se é escapar dos enunciados que capturam e fixam o sujeito em uma prescrição alienante, qual seja, uma subjetividade ordenada, cabe aqui, uma alusão à ordenação de um rebanho, conduzido e “cuidado”. De outro modo, façamos uma alusão ao mar para metaforizar o processo ou a prática de singularização. Singularizar-se seria como entrar no mar e mergulhar em uma densidade, e sair e mirar e entrar e sair e mirar, entrar e sair... infinitamente. Há um risco! Posto que o mar, às vezes, não está para peixe, muito menos para gente. Essa ou isso é a sua singularidade. A definição que escapa, que flui, apesar de todos saberem

o que é o mar ou o que é um mergulho no mar. A experiência no mar, ou com o mar, é única. A cada encontro, cada mergulho, cada mirada, é possível uma experiência. Um encontro singular. Não se repete. Ainda que, às vezes, possa parecer repetido. Uma ilusão produzida por uma necessidade de alguma constância. Uma identidade criada para aplacar o medo do inusitado, da diferença. Cria-se uma identidade, mas ela não é fixada, é mutante, singular e, por isso, por vezes, assustadora.

Singularizar-se, estar em movimento contínuo, inacabado, poroso, um horizonte indefinido (como quando olhamos o mar). Tornar-se, um vir a ser, um devir, singular. Singularidade tem a ver com diferença. Multiplicidade e desdobramentos.

E, a educação, formal e/ou não formal, é, fundamentalmente, uma experiência que produz marcas, afetos... Identidades e diferenças posicionadas conforme valores, sentidos e significados construídos, reconstruídos e atribuídos recorrentemente, por meio do jogo social estabelecido, encarnando e revitalizando fazeres e saberes que podem ser compreendidos em redes.

Em outras palavras, Gallo (1999, p.30) propõe pensar a Educação menos como ciência mas, como “um espaço de intersecção de saberes múltiplos”, de inspiração rizomática. Pensar na aprendizagem de formas variadas e horizontalizadas, dada a premissa de que o aprender é um acontecimento. Não previsível, um fluxo vital. Isto implica refutar a metáfora arbórea, em sua ordenação do saber e conhecer, em seus modos ascendentes, fragmentados e hierárquicos. De fato, o paradigma arbóreo do conhecimento, de inspiração cartesiana, não responde à urgência de um novo pensar educacional. Neste caso, não se trata de hierarquizar saberes, sequenciar e muito menos ordenar. Essas tarefas cabem ao sujeito cognoscente, ou seja, ao aprendente, um lugar/papel para todos nós, caso

estabeleçamos um “outro jogo social”, outra relação com o saber, outra relação com o desempenho dos papéis sociais, outros exercícios de poder e outras possibilidades de construir saberes e, portanto, sujeitos.

De outro modo, no final do século XIX, na Basileia, por ocasião de um ciclo de conferências proferidas sobre o futuro dos estabelecimentos de ensino, Nietzsche (2011) havia pronunciado uma crítica à emergência tendenciosa de um pragmatismo cientificista no sistema educacional (no caso, alemão, à época), substituindo uma perspectiva de formação humanística. Nessas conferências, o papel da cultura é reverenciado para a formação educacional, compreendida na perspectiva da dimensão humana e social, cuja máxima seria possibilitar o pensar sobre a existência humana. Nietzsche condenou a massificação da Cultura e da Educação aliada à supremacia do mercado. Ingerências oriundas de interesses, sobretudo, políticos e econômicos na esfera educacional.

A pertinência da crítica de Nietzsche atualiza-se perante o apelo exclusivo à preparação de mão de obra para o mercado, na perspectiva técnico-instrumental e do consumo, desprezando a formação cultural e humanística no âmbito da Educação. A educação apartou-se da vida e do vigor. O pensamento educacional distanciou-se das experiências existenciais, poéticas e artísticas.

A partir dessa obra, vislumbra-se uma educação compreendida à luz da perspectiva trágica. O ser humano, como um personagem heroico, é combatente. Resiste, luta contra os desígnios impostos, em busca de uma realização viável socialmente, coletivamente. Numa perspectiva educacional trágica, a educação é um campo de possibilidades, no âmbito da formação humana, capaz de potencializar o vigor do pensar o sentido e os dilemas da existência humana, a fim de criar novos modos de existir. Ensejar novos modos de subjetivação e novas possibilidades estéticas, à

luz de exemplos clássicos, trágicos, traduzidos e/ou sugeridos pela arte. Nesse sentido, a cultura, como arte, revitaliza a existência, inspirando perspectivas, criações coletivas, moleculares, cotidianas.

A diferença como mote de uma educação

Inclusão impõe uma abertura ao novo, ao acontecimento como impensável, a irrupção do inusitado. Em tempos contemporâneos, educacionais, a inclusão afirma e reconhece a legitimidade da diferença, como uma descontinuidade, no sentido dado por Foucault, nos modos de subjetivação e de produção de identidades, muito embora ainda não se trate de um “regime de verdade”. Nesse caso, verdade não se refere a verdadeiro ou falso, mas a uma circularidade entre saber e poder que visa nomear e regular. Pelo próprio autor:

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento de enunciados. A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 1998, p.14)

Apesar da concepção de inclusão ainda ser uma polissemia, entendemo-la como urgência de criação de (novos) modos e estilos de existência, de estéticas, portanto, de novas possibilidades de subjetivações. Diferentes vetores e fluxos, como forças, podem compor e propor maneiras, estilos de se viver, ou seja, outras estéticas existenciais, conforme discute Deleuze (2010).

Consideramos que a educação produz sujeitos, encaminha políticas e processos de individuação em seus modos de subjetivação por meio de agenciamentos de enunciados coletivos (FOUCAULT apud LARROSA, 1999; GUATTARI; ROLNIK, 2010). Isto é, os ambientes educacionais orquestram relações sociais e afetivas estabelecidas entre os atores, seja ele, o educador, o educando, o gestor e outros. A regência dessa orquestra é marcada por padrões de expectativas de desempenho, por valores explícitos e implícitos, por procedimentos institucionais, enfim, por práticas discursivas e não discursivas que, por repetição e testemunho, legitimam enunciados sobre os sujeitos. Esses enunciados, nomeações, discursos, funcionam como força que afeta o íntimo das pessoas. Assim, tais enunciados ou “atos de nomeação”, quando são compartilhados e legitimados em um segmento, grupo ou filiação social significativo, incidem sobre a subjetividade. Em outras palavras, as relações sociais instituem sujeitos. Dito de outra forma, as práticas discursivas e não discursivas agenciam uma produtividade que ocorre na intimidade, ou na subjetividade. Nesse sentido é que compreendo o ambiente educacional como cenário e palco produtor de identidades e diferenças, no âmbito dos processos de subjetivação. Esses podem encaminhar processos de singularização, quando singularizam; ou de alienação, quando massificam as singularidades. Um exemplo seria a normalização ou eliminação de um “desvio”, em seus variáveis modos de expressão, como a eugenia. Aliás, um exemplo característico é o tratamento conferido por certas cidades aos moradores de rua. Nesta perspectiva, a Educação, por meio de suas práticas, posiciona sujeitos na perspectiva de tessitura cultural e simbólica, ou seja, na relação com a produção, a apropriação e o acesso a artefatos culturais.

Dito isto, a educação é um atributo do existir humano, portanto remete a modos de existência e de relações que se afetam mutuamente e se

configuram numa relação de interdependência e sobredeterminação. Nessa feita, os sujeitos são forjados num campo múltiplo de sobredeterminação. Quero com isto dizer que a vida se realiza num cenário plural de vetores que compõe maneiras de pensar, dizer, querer, simbolizar e produzir. Ou seja, estamos falando de modos de subjetivação que afetam sujeitos que animam e produzem os modos de subjetivação, numa promoção de sentidos e significados que vão desenhando o que se nomeia como cultura. Então, vale ressaltar que o conceito de cultura não é um produto mas o próprio processo de criação e de atribuição de sentidos e significados que conferem possibilidade de codificação e compartilhamento (SILVA, 2000).

“Narciso acha feio o que não é espelho”

Outros modos de subjetivação e/em práticas educativas. Para além de uma visão pedagogizada, sustentando a premissa da hierarquia entre inteligências, justificando a necessidade de um explicador, como advertiu Jacotot, em *O Mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002), o relevante seria a possibilidade de encontros fomentando uma multiplicidade de protagonismos, legitimidade do dissenso, funcionamento em rede de saberes, fazeres e aprendizagens, enfim, uma proposição de fluxos livres e criativos que precisam ser livres para ser criativo, e vivos para “vislumbrar o mar”. Uma concepção de Educação que potencialize práticas de singularização, cujo mote seja a diferença. A legitimidade e o reconhecimento da singularidade, em suas distintas formas de expressão, são fundamentais enquanto norte de uma educação pautada pela diferença, subvertendo a lógica da identidade. Para tanto há de se questionar e redimensionar os sentidos e os significados construídos cultural e socialmente sobre enunciados que incidem e traduzem as manifestações e expressões humanas.

A proposição de que as práticas educacionais colaborem com a singularização, demanda saber-se parte de um processo, implicado em modos de subjetivação. Nesse caso, cabe questionar as relações de poder estabelecidas em torno de saberes legitimados no contexto do que se entende por educação, seja no âmbito escolar e/ou não escolar. Dito de outro modo, as relações pedagógicas ou educacionais são estabelecidas no contexto de um regime de verdade, sendo assim, situadas numa circularidade entre poder e saber. Valorizam e reconhecem certas “verdades” e os sujeitos que as nomeiam e/ou as representam e desvalorizam outras e outros, como discute Foucault (1998) e outros autores como Gore (1999).

Uma educação que se pretenda lúcida para com os seus fazeres e saberes, implica, fundamentalmente, reconhecer que as práticas e os enunciados realizam modos de subjetivação, portanto produzem sujeitos. Sabemos também que a subjetividade é composta por múltiplos vetores, advindos dos artefatos culturais e de experiências humanas. Nas palavras de Guattari (2001, 2010), o sujeito é um terminal, afetado por um fluxo de vetores heterogêneos e discordantes. Assim, por meio das experiências sociais, certos vetores podem potencializar outros. Seria essa a conjectura de um espaço criador, que fomentasse encontros significativos de maneira que novos vetores pudessem ser cambiados, no sentido de uma construção coletiva? Seriam esses sujeitos, assim, deslocados de terminais a propulsores de novos arranjos de sentidos e significados, social e culturalmente compartilhados? Seria essa uma proposição de educação? Talvez, na medida em que possa distanciar-se de um percurso pretérito, previsto, controlável, predizível, replicável... assim como, de um discurso profético, totalizador, propositor de metas e alcances.

O reconhecimento da legitimidade da diferença contraria o assujeitamento à lógica de produção de identidades fixadas e naturalizadas,

subvertendo e/ou redimensionando discursos, condutas, sentidos e significados, tanto mais possibilite deslocamentos, insurgências, multiplicação e criação de novas versões e múltiplas verdades.

A inclusão implica um questionamento sobre fronteiras, quesitos e enunciados, ou seja, sobre critérios e condições de pertencimento, assim como nomeações sobre o outro.

Por fim...

Uma proposição educacional: *penso quando sou afetada, desejo quando me sinto livre, nomeio quando não posso ou não quero mais calar...*

A educação é a forma em que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar, colocar-se à disposição daquele que vem sem pretender reduzi-lo à lógica que rege em nossa casa. (LARROSA,1998, p.73)

Leio, nesse fragmento, que educar tem a ver com receber, em outras palavras, com hospitalidade. Estar com o outro demanda transpor uma fronteira muito complexa, pois o presente coloca em xeque todo um passado, em vista do futuro, de um porvir. E, é bastante difícil viver numa noção temporal do presente, enquanto abertura ao que ainda não é... O relacionamento humano é um desafio dado, em vistas de um encontro existencial, como Caetano cantou em Sampa, "*alguma coisa acontece em meu coração é que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi....*"

Forjo nessas citações a possibilidade de se perspectivar, no campo da Educação, uma brecha para a fertilidade, para a criação, para a novidade, para a diferença, face aos esforços de padronização típicos da institucionalização da educação. Educar e devir ...

"agora, só nos resta ganhar"! (ANTUNES. A; BROWN. C; MONTE, M., 2002)

Referências bibliográficas

ANTUNES, A.; BROWN, C.; MONTE, M. **Já sei namorar**. In: **Tribalistas**. Phonomotor Records/EMI, 2002. CD, Faixa 12.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar**. In ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor**. **Educação & realidade**, 27 (2), p.169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GORE, J. M. **Foucault e a educação: fascinantes desafios**. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LARROSA, J. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: LARROSA, J.; PEREZ DE LARA, N. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu.** In: SILVA. T. T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NIETZSCHE. F. **Escritos sobre educação.** 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA. T. T. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA.T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VELOSO, C. Sampa. **Álbum Muito – dentro da estrela azulada**, 1978.

Educação, linguagem e arte: por uma pedagogia da diferença

Eliane de Souza Ramos

Luciana Wolff

Alguns professores, quando realizam o trabalho pedagógico nas turmas comuns e nas Salas de Recursos Multifuncionais/SRM, aprimoram, mantêm e fortalecem a concepção pedagógica que considera todos os alunos desiguais na sua formação escolar e nos conhecimentos que construíram até então. Esses professores entendem que o ensino por eles ministrado terá, como objetivo primeiro, nivelar os alunos nas suas aprendizagens.

Como consequência dessa concepção pedagógica homogeneizadora, alguns professores criam e realizam atividades de ensino, ancorando-se em uma equivocada percepção de que todos os alunos aprendem de modo igual e no mesmo ritmo. Tal percepção equivocada distancia esses professores da compreensão de que seus alunos são pessoas singulares, constituídas pela diferença que se transforma independente, e apesar do ensino ministrado na escola.

É a diferença humana em seu rico, imprevisível, enigmático e interminável processo de atualização que compõe aquilo que chamamos de pluralidade, a qual se revela nas diferentes linguagens como a gestual, a oral, a corporal, a visual, entre outras, provocando deslocamentos no que se refere à compreensão ultrapassada do outro como aquele que deve ser igual a todos os outros.

Esses deslocamentos relacionados às concepções e às teorias nas quais se apoia o ensino ministrado pelos professores se fortalecem na medida em que a escola valoriza e se pauta no processo de transformação da diferença humana.

Assim, compreender que cada aluno é único e se diferencia em ritmos e direções distintas é uma condição para que a escola construa o seu trabalho em meio à pluralidade, contribuindo para que ela siga se diferenciando.

O movimento educacional, em direção à pluralidade humana, só será possível quando os professores abandonarem o desejo de apagar a diferença de cada aluno e compreenderem que é preciso criar um cenário de ensino e de aprendizagem em que se encontrem oportunidades para aprimorar, e não perder, o que os diferencia.

A Pedagogia da Diferença é aquela construída e realizada no movimento de criação da diferença humana na escola. Ela se torna possível na medida em que os professores passam a conviver com seus alunos em relações democráticas, colaborativas, voltadas para o desenvolvimento da independência, da autonomia e de um pensamento que cria e renova os conhecimentos já existentes.

Na Pedagogia da Diferença, a diversidade e a diferença não são sinônimas e a compreensão do que sustenta cada um destes termos é necessária para que seus princípios, valores e concepções não distanciem o professor da realização de um ensino inclusivo com todos e para todos os alunos.

A diversidade nos remete à classificação, à categorização e à identificação dos alunos para que, a partir do agrupamento, seja possível defini-los e ensiná-los.

Na atualidade, comumente ouvimos professores se referirem a seus “alunos de inclusão” como aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, deficiências, transtornos do desenvolvimento entre outras especificidades. Ao construírem e defenderem o uso dessa expressão (“alunos de inclusão”), esses professores estão, mesmo que não tenham consciência disto, tomando a diversidade como sustento para suas colocações e ações pedagógicas.

O professor, que teoriza o seu trabalho educacional a partir da diversidade, define seus alunos considerando categorias das quais, dificilmente, eles se libertarão. Assim um aluno considerado fraco, por exemplo, deverá “contar com a sorte” para deixar de sê-lo durante a sua escolarização. Ano a ano, seus professores alertarão aqueles que o ensinarão no ano seguinte sobre a sua incapacidade para aprender, o que posterga a desigualdade em um curso sem fim.

Para trabalhar, de acordo com a Pedagogia da Diferença, é necessário que o professor abandone as práticas que classificam e que aprisionam seus alunos em definições e identidades que duram para sempre. Podemos questionar se isto é possível diante de tudo aquilo que vivemos em nossas escolas.

Quando afirmamos ser necessário abandonar práticas apoiadas na diversidade defendemos que é preciso saber como nos relacionar com ela, sem que ela direcione a realização do trabalho pedagógico. Quando a isso, não há dúvidas de que se pode fazer muito na escola.

Para que haja um deslocamento do trabalho educacional apoiado na concepção da diversidade é preciso que se compreenda o conceito de diferença.

A diferença nos compõe. Ela é irrepresentável, indefinível e está em constante transformação. Esta transformação se dá a partir dela mesma,

logo, no movimento em que ela se deixa tocar por elementos que a alteram, fazendo com que, na sua mais recente atualização, exista o pormenor do que mudou. Por isso utilizamos neste ensaio o termo diferença e não diferenças, pois ela é única e incomparável. Como construir e realizar o trabalho pedagógico tomando como sustento algo que nos parece tão líquido: a diferença?

Convivendo com a diferença humana, compreendendo que também professores por ela são constituídos e oferecendo oportunidades das mais ricas para que ela se multiplique e resulte na construção de novas aprendizagens.

Para atingir a complexidade da diferença humana é preciso preparar um cenário educacional que esteja à altura dessa diferença, pois ela rejeita oportunidades de aprendizagem das quais não possa se aproveitar para continuar se diferenciando.

Com isso, defendemos, neste ensaio, que as situações de aprendizagem, na escola, devem proporcionar o encontro com a Filosofia, a Ciência e a Arte.

A Arte é uma das manifestações da linguagem que também precisa ser compreendida em sua amplitude. As diferentes manifestações pela linguagem (entre elas a Arte) devem encontrar-se com possibilidades para que os alunos mantenham um pensamento criativo, vivam experiências de leitura, de escrita, de produção de trabalhos artísticos que intensifiquem o seu desenvolvimento global.

Sob este enfoque, educação, linguagem e arte têm muito em comum, pois, na arte, o processo de criação faz mover o pensamento, o fazer, o conhecer e o exprimir.

O homem precisa ter acesso a diferentes formas, canais pelos quais possa expressar seus pensamentos, a maneira como “lê” o mundo e como com ele se relaciona. É assim que ele cria alternativas pelas quais possibilitará que outros entrem em contato com parte daquilo que o constitui.

A *arte conserva* (DELEUZE; GUATARRI, 2011) o sorriso na tela, a pose da bela moça na escultura, a imponência dos reis, a fragilidade e a força da natureza... Para esses autores, o que *conserva* a obra de arte é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e de *affectos* que são criações da arte.

Os *perceptos* para Deleuze e Guatarri (2011) não são *percepções*, pois são independentes do estado daqueles que os experimentam. Os *affectos* não são sentimentos ou afecções.

As sensações, perceptos e affectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de affectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE E GUATARRI, 2011, p. 194).

Essa concepção, altamente elaborada por Deleuze e Guatarri, sobre o que é a arte e o que ela cria nos faz pensar quão desatualizados estão aqueles que consideram o trabalho com a arte na escola um simples passatempo ou um entretenimento.

Acreditamos que a arte faz proliferar a diferença humana na escola quando cada aluno e cada professor são tomados por um composto de sensações que são os *perceptos* e os *affectos*.

Nesse sentido, a arte, como criação de *affectos* e *perceptos* (DELEUZE; GUATARRI, 2011), possibilita às pessoas articularem-se, relacionarem-se e interagirem com outras pessoas e com objetos do mundo exterior de maneira única. A arte pode intensificar o convívio entre diferentes pessoas, oportunizando maior integração na medida em que a diferença humana ganha visibilidade e espaço para se modificar.

Durante a criação pela arte, não há brechas para que déficits ou deficiências sejam enfatizados, mas capacidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, o que resulta na multiplicação da diferença.

Ao desenvolver uma atividade artística, ou seja, ao se envolver em um processo criativo, as pessoas estão fazendo uma leitura do mundo, conhecendo os elementos, organizando o pensamento, dando significação ao que veem e sentem, construindo representações de si e do mundo. Estas pessoas encontram-se com a possibilidade de se expressar, expondo aquilo que acreditam e pensam, revelando e aprimorando a sua emancipação intelectual e social.

Desse modo, o fazer artístico é um exercício de sensibilidade, de cognição e de linguagem, quando as experiências ganham significados e conteúdos que se constroem durante as interações entre os sujeitos do fazer pedagógico e os objetos com os quais convivem.

Enfim, acreditamos que a produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diferença humana, o que abre possibilidades para que a inclusão escolar seja vivida por todos os alunos e professores, na tão sonhada escola do nosso século.

Referências bibliográficas

DELEUZE. G.; GUATARRI. F. **O que é a Filosofia?** ed. 34. Rio de Janeiro, 2010.

A propósito de uma escola para este século

Maria Teresa Eglér Mantoan

As escolas de nível básico têm um papel inestimável e imprescindível na formação dos cidadãos deste e de todos os séculos dos séculos... Reinventar o modo tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar urgentemente, nas salas de aulas.

A recriação do modelo educativo vigente refere-se primeiramente a o que ensinamos aos nossos alunos e como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, como seres éticos, dignos, pessoas que têm de reverter uma situação que não conseguimos ainda resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. A reinvenção do nosso modelo educativo envolve o que entendemos como qualidade de ensino.

Vigora, na maioria de nossas escolas, a visão equivocada de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem apenas no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento e as que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. Seus métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja este o próximo ano a ser cursado, o nível de escolaridade posterior, o exame vestibular!

Pensamos que uma escola se distingue das demais por oferecer um ensino de qualidade, quando é capaz de formar pessoas, nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária; consegue aproximar os alunos entre si, estimulando-os a compartilhar os estudos; tratam as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam, não sendo aprendidas com fins em si mesmas; têm como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e cumprimento do projeto escolar.

Definimos um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam a formação de redes de saberes e de relações e se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento. Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, cooperação, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos. Em suas práticas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento.

A aprendizagem, nessas circunstâncias, ora destaca o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos socioafetivos dos alunos. Vale o que os alunos são capazes de aprender em um dado momento e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Em uma palavra, as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas emancipadas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar e a questionar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - solidário, participativo, sem tensões competitivas. Escolas assim

concebidas não excluem nenhum aluno de suas salas de aulas, de seus programas, de certas disciplinas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. Elas constituem contextos educacionais em que todos os alunos têm, de fato, oportunidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções - como fazer? Que práticas?

Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas segundo sua capacidade e do do jeito que é próprio.

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de os alunos progredirem e não desista nunca de buscar meios que possam ajudá-los a vencer os obstáculos escolares.

O ensino inclusivo se propõe a explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações dos alunos devem ser reconhecidas, assim como suas possibilidades. O cuidado nesse sentido é para não se diferenciar o ensino para alguns alunos, conduzindo de fora um processo que é pessoal e intransferível - a aprendizagem. Também não cabem no ensino inclusivo: restringir objetivos educacionais; adaptar currículos e - como comumente tem acontecido- ; facilitar as práticas pedagógicas para alguns alunos, para evitar a exclusão nos ambientes escolares comuns. Não há o que mais contradiga o ensino escolar inclusivo do que os procedimentos pedagógicos citados, pois configuram uma diferenciação que exclui o aluno, mesmo que ele esteja inserido em uma turma de ensino regular. E poucos educadores conseguiram notar esse paradoxo, ainda.

Para ensinar, na perspectiva da educação inclusiva, temos de partir na direção de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que conecta os conhecimentos e suas áreas e que se contrapõe a toda e qualquer visão transmissiva, unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

A maneira de ensinar, na perspectiva da inclusão, destaca-se pelo rompimento das fronteiras entre as disciplinas curriculares e a formação de redes de conhecimento e de significações. O que se pretende, ao ensinar, é a integração de saberes, decorrente da transversalidade curricular, que se contrapõe ao consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido. Tal integração promove uma visão da realidade sob os mais diferentes ângulos, posicionamentos, significações.

Ambientes de estudo assim organizados estimulam a descoberta, a inventividade e a autonomia do aluno na construção do saber. O que se ensina tem a ver com uma necessidade, um valor, um interesse de aprender. Neles, repito, não se considera o conhecimento pelo conhecimento.

Ensinar a turma toda, sem exclusões e discriminações, exige o compromisso de os professores apresentarem os conteúdos curriculares aos seus alunos, após estudo e atualização, por mais elementares que sejam esses conteúdos. O professor não é um mero repetidor do que o aluno pode encontrar como informação e conhecimento em um livro didático, em uma apostila. Ele precisa conhecer muito bem o conteúdo que ensina e dar sentido e motivos para o que os estudantes vão aprender em suas aulas. Por outro lado, a escola tem o dever de valorizar os conhecimentos que o aluno já sabe e traz para as aulas, abrindo espaço para que sejam expostos, resignificando-os e ampliando-os até o limite da capacidade de cada aluno.

Para ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno de qualquer ano/nível de escolarização uma formação cívica, que lhe assegure a transição entre o mundo familiar e o público. Esse é o papel primordial da escola e não pode nunca ser posto de lado, desmerecido e desprivilegiado, como tem ocorrido com frequência. Além de expor um conteúdo da forma mais completa e abrangente, o professor tem de criar, selecionar e apresentar à sua turma uma gama de atividades diversificadas sobre o conteúdo em estudo. Essas atividades devem ser escolhidas livremente pelos estudantes, os quais, com colegas igualmente interessados pela mesma tarefa, vão desenvolver o estudo solicitado e reportar o que aprenderam ao realizá-lo aos demais colegas da turma, em um momento posterior do dia letivo. O professor apóia e acompanha o desenvolvimento dessas atividades durante o período escolar, atendendo às demandas dos alunos. A sala de aula torna-se assim um lugar de pesquisa, de experimentação, de comunicação e compartilhamento de resultados dos estudos, de discussão das tarefas realizadas e consequente de revisão e complementação do conhecimento introduzido nas aulas de apresentação do conteúdo.

As atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realizá-las, segundo seus níveis de compreensão e de desempenho escolar. Não se excluem das atividades os alunos que o professor considera sem condições de realizá-las e para os quais devem ser oferecidas tarefas mais fáceis de serem resolvidas com sucesso. As atividades precisam suscitar exploração, descobertas a partir das possibilidades e dos interesses dos alunos, que optaram por desenvolvê-las em pequenos grupos ou por si mesmos, sem qualquer ensino diferenciado para alguns alunos mais avançados ou com menos capacidade. É importante lembrar que ensinar é um ato coletivo, mas o aprender sempre é individualizado.

Debates, pesquisas, registros escritos e falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Os conteúdos das disciplinas, espontânea e transversalmente, vão sendo chamados pelos alunos envolvidos na tarefa a colaborar para a sua finalização.

Escolas para este século são inclusivas e exigem uma reorganização completa dos processos de ensino e uma concepção diferente de aprendizagem escolar - são escolas que ensinam o que suas turmas planejam, decidem, em conjunto com o professor, o que vão estudar tendo como base os conteúdos curriculares.

Nas escolas inclusivas, o ensino ministrado é o mesmo para todos os alunos - o que difere do que é geralmente proposto para atender às especificidades dos estudantes que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas relativos a deficiências e a outras dificuldades de natureza relacional, motivacional, cultural. Nesse sentido, as escolas para todos contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta dos alunos que fogem do padrão idealizado de aprendiz bem sucedido e irreal: as limitações de objetivos educacionais para alunos com dificuldades de alcançar o pretendido; as adaptações de currículos; a facilitação das atividades para alguns aprendizes; os programas para reforçar as aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/séries escolares.

A reconstrução do dia escolar, no final das aulas, é um tempo que deve ser determinado pelo professor. Com seus alunos ele se reúne e retoma as atividades e aprendizados. Ao tratar das ocorrências do dia (do que foi estudado, da resolução das atividades por grupos ou individualmente e outras) os alunos projetem as ações práticas de aprendizagem e de ensino no nível do pensamento, coordenando-as, refletindo sobre elas e

seus significados. Essa reconstituição é fundamental para que os alunos repensem e revivam o que eles fizeram durante o dia letivo e para que o professor avalie o seu trabalho e o dos alunos, continuamente.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos muda para ser coerente com as inovações propostas pela inclusão. Acompanha-se o percurso de cada estudante, do ponto de vista do desenvolvimento de seus conhecimentos para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; analisam-se os progressos apresentados pelos alunos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola. O momento da reconstituição do dia dá oportunidade para que os alunos se auto-avaliem e o professor perceba como cada um deles está se desenvolvendo.

A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas de ensino especializado e currículos adaptados deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico, das práticas escolares como um todo e das reformulações que esse projeto propõe para a escola, de modo que ela se ajuste a novos parâmetros de ação educativa. A fim de melhorar a qualidade do ensino e para se conseguir ensinar a turma toda, há que se enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão e descartar as soluções paliativas, sugeridas para esse fim. As medidas comumente indicadas para combater a exclusão não promovem mudanças, visando mais neutralizar os desequilíbrios criados pela heterogeneidade das turmas do que potencializá-los, até que se tornem insustentáveis, obrigando as escolas a buscar novos caminhos educacionais, que, de fato, atendam à pluralidade do coletivo escolar.

Enquanto os professores do ensino escolar (especialmente os do nível fundamental), persistirem em:

- propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma;
- ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos, fazendo destes fins e não meios para se aprender;
- adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino;
- servir-se das folhas xerocadas e de das apostilas para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas;
- propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a pseudoadesão do professor às inovações;
- organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina e outros expedientes de rotina das salas de aula;
- considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno, não haverá condições de ensinar a turma toda, reconhecendo e valorizando a diferença na escola.

As práticas arroladas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos - e para alguns, em alguns momentos, algumas disciplinas, atividades e situações de sala de aula.

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam uma dificuldade maior de aprender ou uma deficiência específica. Porque em cada sala de aula, sempre há alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas, sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem os que protestam

a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais.

O ensino para alguns é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, no geral, infundados.

E a atuação do professor?

Paulo Freire em idos de 1978 nos ensinou: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”.

O professor palestrante, tradicionalmente identificado com a lógica de distribuição do ensino, é o que pratica a pedagogia do A para e sobre B. Tal unidirecionalidade supõe que os alunos ouçam diariamente um discurso, nem sempre dos mais atraentes, em um palco distante, que separa o orador do público.

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele prepara cuidadosamente a sua aula e se prepara também para ela acontecer, na sala, diante dos alunos. A aula é um momento, um evento, que tem todo um ritual.

Na aula, o professor partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula, mas não consegue controlar o aprendizado – jamais! Uma aula é um espaço de criação que o professor divide com os alunos, sem a pretensão de que eles o reproduzam, mas retirem dessa experiência novas oportunidades de criar o próprio entendimento de um dado conteúdo ou tema de estudo. Ninguém sabe como aprendeu um dado conhecimento, muito menos o professor é capaz de saber como se ensina para que o aluno aprenda. Parece estranho se afirmar que isso, de fato, acontece, mas não há métodos para se aprender e, assim sendo,

o ensinar e o aprender não são atos/ processos interdependentes e que estabelecem entre si uma relação necessária. De fato, não se ensina apenas quando alguém aprende o que ensinamos ou não se aprende quando e como alguém nos ensina. Aprendemos quando algo nos afeta, nos desequilibra e nos faz buscar os meios de que dispomos e/ou que estão além do que sabemos para compreender um objeto, um fato novo qualquer. Ao professor cabe estar atento às buscas do estudante e disponibilizar recursos, levantar novas questões que possam lhe ser úteis para encontrar uma solução, uma saída, sem, contudo, traçar um caminho necessário para que o aluno trilhe e encontre o que deseja conhecer, decifrar. Esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, para que percebam e entrem em relação com o que está sendo estudado, interessado nos caminhos que cada um está abrindo no processo de aprendizado e sem preocupação com o ponto de chegada de cada aprendiz. O estudante regula até onde consegue ou quer parar. O acompanhamento do professor é necessário, mas o aprendizado só se efetua quando o aluno se mobiliza para o conhecimento e assume o comando do processo de aprendizagem.

Certamente um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos e mediatizado pelo mundo, consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

Os diferentes sentidos que os alunos atribuem a um dado objeto de estudo e às suas representações vão se expandindo e se relacionando e revelando, pouco a pouco, uma construção original de ideias que integra as contribuições de cada um, sempre bem-vindas, válidas e relevantes.

Pontos cruciais do ensinar a turma toda são o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Nesse sentido, ensinar

a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

Sem estabelecer uma referência, sem buscar o consenso, mas investindo na diferença dos alunos e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões de todos os seus estudantes, seja qual for o nível /ano de ensino. Nesse sentido, o professor é levado a abandonar crenças e comportamentos que negam ao aluno a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz na construção do conhecimento. Afinal, aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas e satisfazemos nossa curiosidade.

O ensino inclusivo não celebra a diferença, mas a questiona. O professor não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

Um mesmo ensino para a turma toda vai obstinadamente contra esse mecanismo perverso da escola que atinge as crianças desde cedo, especialmente as que têm uma deficiência.

Não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos/categorias de alunos por anos escolares, por níveis de desempenho e determinamos para cada um deles objetivos e tarefas adaptados e uma "terminalidade específica", indicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhuma dessas situações

para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses!

Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lugar arbitrariamente escolhido, acentua as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar, como problema do aluno, exclusivamente. Tal organização escolar também pode impedir o funcionamento ativo dos alunos frente a situações-problema, pois os grupos de alunos de nível mais elevado têm oportunidade de ir mais longe e os de nível mais baixo de funcionar com menos desafios. É, sem dúvida, a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhes dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar.

Desconfiemos das pedagogias que declaram seus bons propósitos, mas que encaminham alunos para grupos, para classes e escolas especiais, para turmas especiais com a promessa de favorecer a aprendizagem e o ensino. Façamos nós, professores, o melhor de nós mesmos para bem ensinar e, certamente, todos terão a oportunidade de que necessitam para aprender.

As turmas escolares, queiramos ou não, são e serão constituídas pela diferença de cada um.

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente e enigmático. A inclusão nos impõe essa constatação.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 1978.

Posfácio

Construir uma Escola Possível

..foi o norte desses textos.

Trouxemos em cada texto , com vistas ao debate e revigoramento de nossas esperanças , a busca de uma escola que queremos para o nosso tempo.

Sabemos que a escola que temos está em crise e que o problema da educação é o homem, sua realização e crescimento e que paradoxalmente, o homem-sujeito não é considerado, como deveria, nessa instituição formadora.

A escola tem funções claras na sociedade e seus propósitos pedagógicos visam, entre outros, ampliar o potencial de conhecimento, a experiência e apresentar o mundo, suas conquistas, desafios e perspectivas para os alunos.

A educação nela ministrada é sempre uma atividade intencional, que se propõe mostrar a força das relações de poder, da liberdade de pensar, a capacidade de transformação individual e coletiva das pessoas.

No cotidiano escolar, deparamo-nos com problemas práticos que nos fazem pensar na formação do cidadão como alguém que tem direitos e deveres, dignidade.

O modelo de escola que hoje conhecemos – com base em uma proposta que busca uma aprendizagem homogenia e um ensino de massa - não privilegia situações específicas, tempos e capacidades diferenciados de aquisição do conhecimento. O que se observa com freqüência é o insucesso dos alunos, sobretudo dos menos favorecidos social, cultural

e economicamente. Nesse contexto, os alunos com deficiência são ainda mais prejudicados.

Tal modelo educacional merece uma reforma que altera padrões de avaliação, classificação e aprovação dos alunos. O que ensinamos e o modo como ensinamos devem ser as matrizes para recriar o novo modelo educacional.

Em nossa história de escola, temos uma grande dificuldade de acolher o outro, de evitar a diferença entre os alunos, de fazer caminhos alternativos e rupturas com tudo o que é próprio da dinâmica pedagógica excludente das salas de aulas, em que a diferença se estabelece por meio de oposições binárias, tais como o bom e o mau aluno, o doente e o saudável, o mais forte e o fraco em uma disciplina, o aluno com deficiência, "o aluno diferente em nível, grau, intensidade de aproveitamento das disciplinas, o que aprende tudo e o que não aprende nada, o que sabe e o que não sabe....

A escola precisa nos ensinar uma lição fundamental: a hospitalidade, a acolhida incondicional de todos os alunos.

Diante desse quadro, pensar em uma escola para o nosso século e implementá-la não parece ser uma tarefa fácil. Mas é preciso criar meios para reconstruí-la.

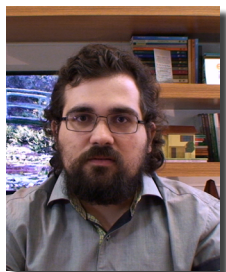
A inclusão escolar é um modelo educacional que desponta. Constitui um desafio que temos pela frente, se desejamos construir uma escola possível e que atende às exigências da contemporaneidade, porque pretende ser justa, democrática, em sua concepção, métodos, práticas.

João Vilhete Viegas d'Abreu

Luzia de Cássia Betti

Ricardo Silva Salmazo

Autores



Caio Padilha

Graduado em Pedagogia e mestrando em Educação pela FE-Unicamp, graduando em Ciência Política e licenciatura em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, especialista em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Claretiano e pesquisador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED).



Gláucia de Melo Ferreira

Pedagoga e Mestre em Educação pela UNICAMP. Estudiosa e atuante na Pedagogia Freinet, foi professora, coordenadora e exerce a direção da Escola Curumim (Maternal ao 9º ano) na cidade de Campinas, SP. Atuou e atua em inúmeros cursos de formação docente. Organizadora e coautora do livro “Palavra de Professor(a) – tateios e reflexões na Pedagogia Freinet”. Atualmente é doutoranda na UNICAMP, no LEPED, orientando da Profa. Doutora Maria Teresa E. Mantoan.



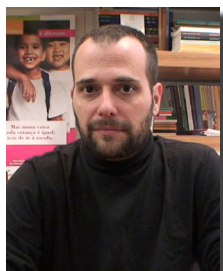
Ayéres Brandão

Graduação em Pedagogia; especialização em Psicopedagogia (E. Psi. Buenos Aires); especialização em Psicologia Simbólica (Formação de Educadores), na Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica; mestre em Educação pela UNICID; Consultora para ações de formação, envolvendo alunos, pais, professores, gestores e sociedade civil em Educação Inclusiva.



Raquel Paganelli Antun

Pedagoga com habilitação em deficiência mental pela Universidade Federal de Santa Catarina (1997) e Mestre em Educação Inclusiva (Inclusive Education) pelo Institute of Education - University of London (2012). Atualmente é coordenadora do programa de implementação da política de educação inclusiva no município de Osasco pela ONG Mais Diferenças.



Gustavo Machado Tomazi

Pedagogo e mestrando da Faculdade de Educação - FE da Unicamp, realizando pesquisas pelo LEPED Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença. Tem experiência na área de Educação, Inclusão e Acessibilidade, com ênfase em ARTE EDUCAÇÃO, atuando principalmente nos seguintes temas: oficina de cinema de animação temáticas educativas, audiovisual educativo, produção coletiva , designer, fotografia, vídeo documentário e música.



Maria Isabel Sampaio Dias Baptista

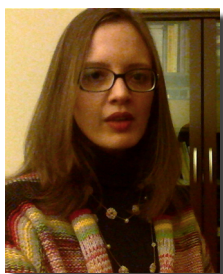
Doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença - Leped, Pesquisadora do Todos Nós em Rede - TNR (<http://tnr.nied.unicamp.br/>)



Maria Regina Viana Pannuti

Professora, pedagoga, pós graduada em Linguística, mestre em Psicologia. Foi diretora da Escola de Primeiro Grau "Novo Horizonte", em São Paulo-SP, sressora Técnico-Pedagógica das Secretarias Municipais de Educação de Santos/SP; de Mauá-SP; de Santo André-SP, Assessora Técnico-

Pedagógica no Programa de Licenciatura para Professores A de Primeira a Quarta Séries - Área de História, da Universidade Federal de Mato Grosso / Universidade de Quebec-Canadá, Consultora Técnica do Instituto Paradigma São Paulo-SP, Consultora Técnica da Associação Mais Diferenças-SP.



Amanda Meincke Melo

Professora no Campus Alegrete da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Doutora em Ciência da Computação pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas – IC/UNICAMP, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologia Social e Assistiva – TESA, Coordenadora do Grupo de Estudos em Informática na Educação – GEInfoEdu.



Norma Silvia Trindade de Lima

Psicóloga pela Universidade Santa Úrsula (1985), Psicodramatista-Didata pelo Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas (1997, 2004), Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998, 2003). Pesquisadora e docente no Programa de Mestrado em Educação e Curso de Psicologia do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/ UNISAL, integrante do Grupo de Pesquisa Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sóciocomunitária – CAIPE/UNISAL e do Laboratório de estudos e pesquisa em ensino e diferença - LEPED/FE/UNICAMP. Tem experiência na área clínica, institucional e educacional, com ênfase em Inclusão e psicodrama. Principais temáticas de estudos, ações educativas e publicação: educação, psicodrama/teatro espontâneo, inclusão, formação de educadores, subjetividade, identidade e diferença.



Eliane de Souza Ramos

Sou graduada em Fonoaudiologia pela Universidade São Francisco e especialista no trabalho educacional e clínico com pessoas que têm deficiência visual e surdez pela UNICAMP. Atuei como professora da disciplina de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS nos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Ministrei ainda as disciplinas de Educação Inclusiva e TCC no curso de Pedagogia. Realizei cursos de extensão acadêmica em LIBRAS e coordenei os projetos de extensão do Laboratório de Pedagogia/LAPED, dos quais se destaca o Núcleo de Apoio ao Estudante com Deficiência e/ou Mobilidade Reduzida/NAED que realizava o Atendimento Educacional Especializado/AEE. Minha experiência como docente no ensino superior é de 5 anos. Sou assessora técnica e pedagógica da Secretaria de Educação do município de Amparo - SP nas áreas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e aquisição de língua, LIBRAS e surdez, formação e acompanhamento de tradutores e intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa e Atendimento Educacional Especializado/AEE. Tenho experiência no atendimento terapêutico e educacional de pessoas surdas e com deficiência visual. Realizo supervisões com a equipe multidisciplinar da Fundação Síndrome de Down. Sou Mestre em Educação pelo Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino e Diferença/LEPED, pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.



Luciana Wolff

Fonoaudióloga, Graduada e Mestre pela PUC SP, Especialista em audiologia e linguagem com aprimoramento em Comunicação Suplementar e Alternativa. Membro da International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC). Board of Directors Member and Monitor of Blissymbolics Communication International (BCI).



João Vilhete Viegas d'Abreu

Engenheiro eletricista pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Mestrado em Engenharia Eletrônica e doutorado em Engenharia Mecânica pela mesma Universidade. É pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação-NIED. Tem experiência em coordenação de pesquisas com dispositivos de hardware e software na área de Robótica Pedagógica, desenvolvimento de equipamentos para pessoas com deficiência e participação em diversos projetos de pesquisa.



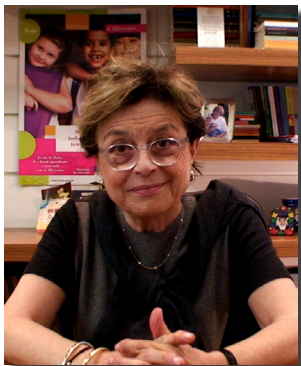
Luzia de Cássia Betti

Nasceu em 1958. Possui graduação em Letras (Português e Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980) e graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Amparense (1984). Atuou como professora e coordenadora em escolas públicas e particulares. Atualmente é diretora educacional da EMEF Júlio de Mesquita Filho, na Prefeitura do Município de Campinas, SP.



Ricardo Silva Salmazo

Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP). Realizou pesquisas na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Tecnologia na Educação para o Ensino de Física. Durante o ano de 2007 participou do Projeto Rived - Rede Internacional Virtual de Educação do Ministério da Educação MEC. No ano de 2008 participou ativamente do projeto Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), sendo este projeto financiado pelo Ministério da Educação (MEC), realizando pesquisa sobre Objetos Educacionais (OE) relacionados ao Ensino de Física. Participou do projeto Portal do Professor. Também realiza pesquisas na área de educação inclusiva, com ênfase no ensino de física para deficientes visuais no grupo



Maria Teresa Eglér Mantoan - Coordenação

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Professora Assistente Doutor MS-3 da Universidade Estadual de Campinas.

Dedica-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os alunos à educação escolar de nível básico e superior de ensino. Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educacional no Grau de Cavaleiro - Reconhecimento a contribuição à Educação no Brasil.



LEPED