



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anais

IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços

Belo Horizonte
17 a 20 de outubro de 2006

Sessões de Comunicações

Realização:



INCLUSÃO E EXCLUSÃO: A DUPLA FACE DA MODERNIDADE

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Faculdade de Educação da UFMG

Priscila Augusta Lima

Faculdade de Educação da UFMG

Rua Itabira, 510, apt. 801. Colégio Batista, Belo Horizonte/MG. CEP 31110-340

Tel. (031)3442-4240 ou (31)9795-5519

mafa@fae.ufmg.br

INTRODUÇÃO

O jornal O Estado de Minas de 23 de Março de 2006 anunciou na primeira página: “26% dos menores estão fora da escola”. Ao lado da manchete estampou os dados. De 0 a 17 anos são 1,5 milhão de pessoas em Minas e, no Brasil, 15,7 milhões. De 07 a 17 anos, em Minas 279 mil pessoas e, no Brasil, 3,7 milhões. A referência é do IBGE, estudo com base em dados de 2004.

Lima (2006) mostra que a situação de pobreza e desigualdade tem sido denunciada por pesquisas e levantamentos diversos, sendo o quadro bastante negativo. O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado em agosto de 2005 mostra que no Brasil a desigualdade social cresceu (sínteses no Jornal O Tempo de 26 de agosto de 2005 e O Globo de 25 de agosto de 2005). Segundo o primeiro jornal, o documento mostra que os 20 países mais ricos do

mundo são responsáveis por 86% do consumo global e os 20% mais pobres, por apenas 1%. De acordo com o estudo da ONU, o Brasil tem a maior desigualdade de renda do mundo. A renda per capita dos 10% mais ricos supera em 32% a dos 40% mais pobres. O relatório da ONU aponta diversos fatores relacionados à desigualdade social. Um deles é a educação.

Outro estudo denominado “Síntese do relatório da sociedade civil sobre o cumprimento, pelo Brasil, do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”¹, considerando o Relatório da ONU de 1999, indicou que 26 milhões de brasileiros vivem à margem do desenvolvimento humano, sem condições mínimas de saúde, educação, saneamento básico ou serviços essenciais. Calcula-se que 7% das crianças do Brasil sofrem de desnutrição, enquanto a produção nacional de grãos é suficiente para alimentar uma vez e meia a população total. Quanto à erradicação da pobreza, verifica-se que os recursos necessários para o seu fim, estariam na ordem de 5% da renda nacional para sua completa erradicação. Em relação à Educação é afirmada a existência de 15,2 milhões de analfabetos absolutos e estimada a existência de cerca de 30 milhões de analfabetos funcionais.

De fato, a maioria das situações de exclusão escolar está associada a uma pobreza extrema: meninos de rua, crianças trabalhadoras, deficientes totais ou parciais, crianças com deficiências, que nunca freqüentaram a escola, e as que já freqüentaram e foram excluídas, crianças freqüentes sob o risco de fracasso escolar, alunos repetentes ou que não completam quatro anos do Ensino Fundamental – aqueles vistos como desmotivados ou apáticos – e, ainda, aqueles considerados alunos com problemas de aprendizagem.

Segundo Santos e Nogueira (1999), os termos inclusão/exclusão escolar referiam-se à possibilidade ou impossibilidade de acesso ao sistema de ensino. Mais tarde, nas primeiras décadas do século XX, eles passam a referir-se também à possibilidade ou impossibilidade de permanência no sistema de ensino. Na atualidade, eles envolvem ainda processos de segregação/diferenciação internos do sistema escolar. Assim, a preocupação com o par sucesso/fracasso escolar é, no Brasil, parcialmente substituída pelo par inclusão/exclusão escolar, marcando a preocupação central dos educadores em incluir, nas escolas, estudantes com

¹ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/denunciar/justicaglobal/sintese.html>.

necessidades educacionais especiais e crianças e jovens que vivem em situações de risco, principalmente.

Neste artigo abordaremos alguns aspectos da inclusão/exclusão destacando a situação dos alunos que, apesar do acesso físico à escola, não têm oportunidade de se apropriarem dos conhecimentos escolares. Isto é, refere-se à inclusão de alunos que estão dentro da escola, mas encontram-se muitas vezes excluídos dos processos de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. Entretanto, optamos por fazer uma discussão teórico-conceitual e, portanto, não apresentaremos práticas de sala de aula, nesse artigo. Vamos, portanto, discutir o par inclusão/exclusão escolar destacando que o trabalho das escolas reflete a organização da sociedade e de seus grupos sociais, cujos projetos político-educacionais são seletivos e excludentes. Entretanto, pensamos que as contradições desses projetos emergem de dentro das instituições escolares, produzindo práticas que promovem a inclusão dos que tradicionalmente foram excluídos utilizando, por exemplo: metodologias diferenciadas, relacionando o conteúdo estudado com o contexto social, dialogando com os estudantes etc.

INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Connell (1995) avaliando a estratificação dos sistemas educacionais no início do século XX, com segregações por raça, gênero e classe social, aponta o fluxo de movimentos sociais como responsáveis por alterações nesta segregação e pela busca de uma escola secundária abrangente e a abertura das universidades aos grupos excluídos. Como decorrência da pressão social, os sistemas tornaram-se um pouco mais abertos em meados do século XX. O direito à Educação firmado na Declaração dos Direitos da Criança pelas Nações Unidas, em 1959, foi aceito internacionalmente com o significado de igualdade de acesso para todos, com raras exceções, como a África do Sul.

O mesmo autor avalia que no interior das escolas formalmente igualitárias as crianças pobres e pertencentes a minorias étnicas persistiam apresentando desempenho inferior, maior possibilidade de reprovação e evasão escolar e menores chances de ir para a universidade do que as crianças ricas e de classe média. A

Sociologia da Educação abordou esta temática com ênfase, em 1950 e 1960. O fracasso do acesso igualitário foi justificado nos Estados Unidos por um Ciclo de Pobreza. Dessa forma se transferiu para as famílias o fracasso no desenvolvimento educacional dos sujeitos. As crianças seriam portadoras de déficits que deveriam ser compensados. Desenvolve-se a lógica da Educação Compensatória, visando acrescentar algo ao sistema escolar. Supunha-se que as desvantagens eram um problema técnico.

No Brasil, Carvalho (2001), abordando a inclusão de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais, verifica que o sentido de inclusão ou de sociedade inclusiva é comumente associado à integração, entendida por alguns como um processo de inclusão. Ainda para essa mesma autora, vários são os sujeitos e os processos político-sociais relacionados à integração, assim como variados são os níveis de sucesso alcançados nas relações interpessoais envolvidas em qualquer conceito de integração. No sentido apontado por Connell, a integração pode ser associada à igualdade formal, ou seja, à exigência legal do acesso às salas de aulas das escolas comuns, à obrigatoriedade do ensino fundamental.

Sassaki (1998) considera inclusão e integração, formas de inserção social, embora os tenha como conceitos distintos. Associa a integração aos anos 60 e 70 do século XX, ao modelo médico então adotado, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social. Por sua vez, a inclusão — que se iniciou como prática na década de 1980, desenvolvendo-se nos anos 90 — tem como proposta a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas. No plano educacional, a inclusão sugere que as escolas comuns e especiais sejam reestruturadas para atender a todo tipo de diversidade: pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas.

Tanto a integração quanto a inclusão constituem formas de inserção social, mas enquanto a primeira trata as deficiências e a exclusão como problema pessoal dos sujeitos e visa à manutenção das estruturas institucionais, a segunda considera as necessidades educacionais dos sujeitos e os aspectos humanos e sociais que envolvem as instituições, buscando transformá-las. A partir da integração, podem

ser buscadas as bases para maior interação entre alunos com deficiências, alunos sem deficiências e professores de escolas comuns. O processo de inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades especiais.

Pode-se entender, portanto, que o termo integração diz respeito, inicialmente, ao compartilhamento do mesmo espaço: à sala comum da escola comum ao chegar à escola. Já o significado do termo inclusão relaciona-se ao princípio lógico de pertencimento, fazer parte de constituir. Integrar não significa necessariamente reconhecer esta diversidade. Para acolher a diversidade é preciso que a todos os alunos seja permitido acesso a uma escola comum, onde possam se desenvolver.

Dessa forma, o que vai contar como inclusão nas salas de aulas deve necessariamente passar pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial, de gênero, de classe social e da singularidade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Se necessitarmos discutir sobre processos de inclusão de alguém é porque esse alguém está excluído de algo ou de algum lugar. Por exemplo, as propostas mais centradas nos alunos, que dialogam com seus pontos-de-vista e com fatos presentes no seu cotidiano, são, para muitos estudantes, inclusivas. No entanto, outros podem resistir a essas propostas, por estarem bem adaptados às práticas escolares tradicionais, centradas no conteúdo acadêmico e nas ações do professor (GOMES, 2004).

Ao pesquisar sobre o assunto, encontramos um maior número de referências bibliográficas sobre exclusão social e escolar. A propósito de inclusão encontramos, predominantemente, referências bibliográficas discutindo sobre aqueles sujeitos que estão fora da escola – indivíduos com necessidades educacionais especiais e que, em situação de risco, precisam ser incluídos. Os dados mais recentes do IBGE informam sobre falta de acesso físico às escolas. Apenas um estudo refere-se aos incluídos na escola (FERRARO, 1999), apontando dados estatísticos de alunos que a freqüentam dentro do ano escolar esperado ou com uma pequena defasagem em quatro regiões do Brasil, inclusive em Minas Gerais.

A partir de 1991, verificou-se uma melhoria das taxas de inclusão escolar, ou seja, de acesso à escola, para as idades de sete aos 17 anos. Entretanto, em 1996, a situação ainda se mantém grave no que se refere às taxas de inclusão por idade: aos sete e oito anos tínhamos 90% de inclusão, aos 12 anos, 50% de inclusão e,

aos 17 anos, 20% de inclusão. O sistema de ensino, denominado democrático em termos de acesso, está amplamente aberto a todos e o êxito estritamente reservado para alguns, operando-se assim, no interior da escola, a coexistência dos contrários; os que obtêm êxito e os que fracassam. Concordando com Giusta (1990),

Nisto reside a eficácia do liberalismo, como ideologia. Utilizando-se da expressão direito à educação como categoria formal, atua, assim, no nível do possível e da ilusão. Em princípio ninguém tem justificativa para se sentir excluído do jogo. Só o processo, que é competitivo, poderá definir quem são os vencedores e os vencidos. E a seleção se impõe tanto dentro da escola, quanto na sociedade em geral, através da dinâmica de seu funcionamento (GIUSTA, 1990, p.17).

Entretanto, múltiplas são as formas de se aprender, os ritmos de aprendizagem dos alunos são variados, assim como consta uma diversidade de práticas culturais vivenciadas pelos estudantes e professores fora da escola que, muitas vezes, leva o ensino/aprendizagem a se tornar opaco para uns e, para outros, não. A sala de aula torna-se, então, o palco inesperado do encontro do diverso, do contraditório, da produção de significados individuais e coletivos. Torna-se, por conseguinte, o encontro dos processos de inclusão e de exclusão, uma vez que não há uma fronteira rígida entre os que estão dentro e os que estão fora dos processos de ensino-aprendizagem (GOMES, 2004). Perguntamos, então: as práticas atuais de inclusão dentro das salas de aulas atingem a todos os estudantes, com a mesma intensa e profundidade?

EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Tradicionalmente os dicionários definem exclusão como ato de excluir, ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções (AURÉLIO) ou como uma interdição a determinados indivíduos de terem acesso à escola, à sociedade. Entretanto, a linguagem não fica presa aos dicionários. Por ser dinâmica, está viva nas práticas sociais, na vida cotidiana e científica que cria e recria os conceitos, tendo em vista os contextos de produção dos mesmos (GOMES, 2004).

Nesse sentido, Paugam (1996) aponta a banalidade com que se tratou a noção de exclusão na Europa e, mais especificamente, na França, onde “a exclusão tornou-se, no decurso dos dez últimos anos, uma noção familiar, quase banal, tanto

que está em discussão nos comentários da atualidade, nos programas políticos e nas ações desenvolvidas sobre o tema” (1996 p.7). Ele ressalta o caráter equívoco, fluido e difuso da noção de exclusão, chamando a atenção dos pesquisadores em ciências sociais para a importância de se pesquisar esse fenômeno, a seus olhos, um “câncer social”. O autor aborda a dificuldade de se apreender o que há de comum nos diversos usos da noção de exclusão em diferentes situações ou populações, uma vez que os países do primeiro mundo abrigam também uma massa de excluídos, formando-se assim, diferentes classes sociais, com acessos desiguais aos bens culturais da sociedade. Há, segundo Connel (op.cit) uma referência à exclusão como ameaça à coletividade.

Atualmente, o conceito de exclusão passou para a linguagem corrente e suscita reservas e críticas, pois a palavra em si denota, freqüentemente, uma facilidade de linguagem que esconde uma dificuldade de análise, tornando-se um amálgama entre situações muito diferentes que tendem a esvaziar a questão das relações de produção e dos objetivos coletivos (DE LA RUE, 1991, citado por Dubar, 1996). Para Dubar, a exclusão não se constitui num “estado” resultante de atributos individuais ou coletivos, mas, sim, numa construção social, qual seja, um produto histórico de mecanismos sociais que comporta dois aspectos, em sua definição:

1- Os fenômenos de exclusão resultam de transformações recentes nos funcionamentos estruturais das instituições, pedra angular das vias econômica e social. Isto é, são as instituições que contribuem para dar aos indivíduos recursos financeiros e um status social. Não se pode compreender a exclusão sem analisar a maneira como ela é produzida pelas instituições: escola, empresa, cidade etc.

2- A exclusão é também um processo que concerne mais especificamente a certas categorias de indivíduos no curso de sua existência. Sendo assim, é também um processo “biográfico” que se relaciona às chances de acesso aos empregos e à construção de relações familiares e sociais.

Para Facion (2004), há fatores intergeracionais envolvidos na exclusão escolar. Os filhos têm 12% de chance de ter acesso à educação formal para cada ano de escolaridade do chefe da família. Os mecanismos estruturais de produção da exclusão não resultam, portanto, somente das transformações do sistema produtivo

e das políticas de emprego, mas também das mudanças da estrutura familiar e das práticas relacionais: baixa de casamentos, aumento de divórcios, famílias monoparentais, por exemplo. Esse é um fenômeno observado, essencialmente, nas sociedades ocidentais, com o advento da modernidade.

IGUALDADE/DESIGUALDADES - INCLUSÃO/EXCLUSÃO

Facion (2004) alude que não nascemos excluídos, tornamo-nos excluídos; citando CASTEL (2000) ele reafirma que “a exclusão não é nem arbitrária nem acidental, suas razões são declaradas e muitas vezes justificadas”. Encontramos algumas destas justificativas aplicadas na exclusão escolar.

Pablo Gentili (1995) credita ao Neoliberalismo uma forma de ataque a que nomeia Pedagogia da Exclusão (GENTILI, 1995). A desigualdade de classe se apresenta em todo o sistema escolar. E ainda há a crença de que a pessoa pobre é diferente das pessoas de classe média – tese da cultura da pobreza desenvolvida nas décadas de 1960 e 1970. Desta forma, algumas ações de assistência social do governo podem resultar em atos de discriminação, como a educação compensatória.

Segundo Dubet (2000), a modernidade vive o paradoxo das sociedades industriais, entre os princípios de igualdade e as práticas de desigualdades sociais, escolares etc. A maioria das sociedades afirma o princípio de igualdade – a igualdade de direitos, de liberdade, igualdade de chances ou de oportunidades. Porém, a que se assiste é a um avolumar-se das desigualdades em quase todo o mundo capitalista, mesmo que de formas diferenciadas. É possível constatar o aumento do acesso à educação por um lado, como, por exemplo, no Brasil e, ao mesmo tempo, as desigualdades crescerem em relação às alternativas de trabalho, à posse da terra, à violência. Assim, algumas desigualdades são diminuídas enquanto outras são aumentadas, revelando a dupla face da modernidade, sua tensão essencial: sociedades democráticas e sociedades capitalistas.

De acordo com Dubet (2000), a primeira face da modernidade foi definida por Tocqueville ao identificá-la a partir do traço obstinado da igualdade. Os indivíduos são considerados iguais e suas desigualdades “empíricas” não podem estar fundadas no nascimento, nem na raça, nem na tradição. As castas e as ordens

declinam e as ações dos indivíduos e seus produtos impõem-se como critério de desigualdade. As desigualdades estão relacionadas às atividades dos sujeitos, aos sucessos dos atores sociais, à competição entre indivíduos iguais. As sociedades modernas são igualitárias na medida em que elas estendem o direito à igualdade de chances. Nelas, os direitos normativos, jurídicos e políticos aceitam as desigualdades desde que elas não impeçam os indivíduos de concorrer nas provas de igualdade das chances econômicas, políticas, jurídicas, esportivas, escolares. A igualdade é ainda afirmada para algumas formas de consumo, e negada para outras.

A segunda face da modernidade – segundo Dubet – se define a partir de princípios marxistas, com as desigualdades de classes sendo o elemento fundamental e estrutural das sociedades modernas, isto é, capitalistas. Assim, temos uma sociedade moderna vivendo a tensão entre a aspiração à igualdade dos indivíduos e a desigualdade estrutural ligada à sua historicidade e aos mecanismos de acumulação e de desenvolvimento capitalistas. Desta forma, o acesso a bens como a educação ou o acesso físico à escola, não implica ascensão social ou aprendizagem.

O que se pode depreender, então, é uma reviravolta da tendência à igualdade, porquanto algumas desigualdades reduzem-se enquanto outras se alargam. Com relação à educação – o nosso foco de interesse – existem, no Brasil, movimentos sociais e políticos que procuram garantir o acesso, à escola, de crianças e jovens que estão em situação de risco, ou portadores de necessidades educativas especiais. O próprio estado cria programas de inclusão à escola regular, como o Programa Bolsa-Escola. O acesso aos bens culturais, como, por exemplo, o direito à educação, traz consigo contradições como a segregação de estudantes, principalmente os das classes populares, que obtêm diplomas menos valorizados e rentáveis quando comparados aos dos filhos das classes médias e burguesas, que detêm o monopólio da formação elitista e rendosa (BOURDIEU, 1999). Estimula-se a inclusão e criam-se novas formas de exclusão.

Se, por um lado, algumas desigualdades podem diminuir (como, por exemplo, o acesso obrigatório de todas as crianças ao Ensino Fundamental no Brasil), por outro, elas aumentam devido, principalmente, à fragmentação do mercado de trabalho, ou seja, à necessidade de se criar empregos (precários e instáveis),

ativando e exacerbando as diferenças sociais em função do sexo, da raça, do capital escolar, da origem étnica. Podemos citar, como exemplo, as diferenças salariais entre homens e mulheres e a expansão do desemprego. Para uma forma de inclusão permitida, há também uma forma de exclusão que precisa ser enfrentada. Nas sociedades latino-americanas vislumbra-se uma fronteira mais ou menos visível entre os integrados e os excluídos, na circulação dos indivíduos de um mundo para outro. Porém, com o inchaço da pobreza, da incerteza, da economia informal, disparam as desigualdades, não só nas sociedades latino-americanas, como, também, no mundo capitalista como um todo.

No âmbito escolar, durante muito tempo a sociologia da educação fez uso do paradigma da reprodução que atribuiu, às desigualdades sociais, a responsabilidade das desigualdades escolares. O paradigma do individualismo não muda esse ponto-de-vista, mas coloca a escola como uma caixa preta, neutra, a registrar as assimetrias sob a forma de handicaps culturais socialmente situados. A sociologia inglesa da educação, consoante Dubet (2000), alardeia que a escola tem um papel na produção dos desacordos. Analisando a nossa realidade educacional, podemos constatar algumas disparidades escolares: na forma de enturmação dos estudantes – classes fortes, médias e fracas; na definição do currículo, ou seja, o que ensinar aos alunos depende muito da expectativa que se tem do rendimento deles; na separação entre os próprios alunos em “bons” e “maus” dentro da sala de aula (GOMES, 1995).

Dessa forma, segundo Meyer (2002), é necessário “discutir os processos que envolvem produção, seleção, distribuição, ensino/aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar e a sua relação com o controle e dominação sociais” (p.56). Ainda em acordo com essa autora, é preciso pensar como o currículo – com sua autoridade textual – está implicado na produção de representações e identidades culturais. Conforme Forquin (1992, p.41), “os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização, ou estratificação desses saberes”.

Em decorrência à multiplicação das desigualdades, os indivíduos se vêem em transtornos para construir suas próprias identidades e afirmarem-se como sujeitos iguais, uns aos outros. A relação entre identidade e desigualdade não passa

somente pela frustração relativa ao choque entre prevalência de princípios e distinções reais, mas vem a se tornar um problema de definição do próprio sujeito que não é totalmente igual ou desigual, em função das dimensões de sua experiência.

As sociedades liberais costumam justificar as desigualdades identificando muitas vezes diversidade com desigualdade. Vislumbra-se um projeto da modernidade em que o sujeito livre é considerado autor de sua própria vida e esse projeto é indissociável da afirmação de igualdade de todos. A igualdade engendra a obrigação de ser livre e de ser responsável pelo seu fracasso ou seu sucesso – pressupõe agir de acordo com sua própria medida. É a ideologia do mérito, da responsabilidade de cada sujeito sobre sua liberdade. Todos podem competir, a performance e o desempenho dependem de cada qual – as desigualdades são justas, pois repousam sobre o mérito subjetivo. A obrigação de ser livre impõe aos sujeitos as provas de igualdade, como, por exemplo, as provas para se entrar na 1ª série das escolas particulares e de algumas escolas públicas, os vestibulares etc. A meritocracia escolar, por exemplo, legitima as discrepâncias porque atribui a responsabilidade do sucesso e do fracasso às vítimas. Dessa forma, Dubet (2000) nos ensina que desigualdade não é exclusão, todavia, podendo levar os sujeitos à exclusão ou a se excluírem, diminuindo-lhes a auto-estima, submetendo-os ao desprezo social e escolar e, assim, provocando reações de sujeição e de violência, como, por exemplo, na recusa em jogar o jogo da escola quando não aprendem os conceitos, quando faltam às aulas, quando adotam comportamentos considerados desviantes, indisciplinados etc. Portanto, as desigualdades escolares, passíveis de levar à exclusão inúmeros estudantes, obrigam-nos a pensar em ambientes inclusivos dentro e fora da sala de aula e também nas possíveis influências da exclusão social sobre os alunos que freqüentam as nossas escolas.

Não pretendemos generalizar nem assumir uma posição determinista acerca dos fatores sociais como determinantes do desempenho escolar. Apesar do reconhecimento do papel dos fatores sócioambientais, não podemos considerá-los o único determinante no desempenho escolar. Interessante chamar atenção, nesse trabalho, para um outro aspecto que pode influenciar, positiva ou negativamente, o desempenho escolar de nossos alunos – as interações sociais nas salas de aula em que os indivíduos produzem significados para os conhecimentos que constroem.

Pois bem, o significado do que se aprende na escola não é dado, mas sim, alicerçado no coletivo da sala de aula, tendo em conta os modos de aprender próprios dos grupos sociais e familiares a que pertencem os estudantes. Lembremos que nosso trabalho contempla a noção de significado desenvolvida por Vygotsky (1989), que distingue dois componentes do significado: o significado, propriamente dito, e o sentido. O significado, propriamente dito, segundo Oliveira (1993, p.50), “refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam” e “o sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo”. Vygotsky considera que a vivência pessoal e afetiva é sempre mais complexa que a generalização contida nos signos. Refere-se ele à vivência de um sujeito social e singular – um sujeito que, ao ser constituído nas relações sociais, por meio delas é que constrói sua própria singularidade de estar no mundo. Constrói, portanto, junto de seus pares e professores, as possibilidades de estar incluído – ou excluído – dos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, foi-nos possível identificar múltiplos fatores de inclusão e de exclusão de estudantes tanto nas salas de aula quanto fora delas. Podemos considerar que estar dentro da sala de aula não implica necessariamente que os alunos estejam incluídos nos processos de ensino-aprendizagem, pois para isso acontecer eles precisam se mobilizar e, de fato, absorver os conteúdos escolares. Os alunos precisam descobrir o que conta como conhecimento científico/escolar do ponto de vista da escola para obterem sucesso escolar e, portanto, não sofrerem o risco da marginalização. Entretanto, não lhes cabe fazerem essa descoberta sozinhos, precisam que a escola assuma sua função como criadora de acesso e de domínio dos bens culturais para todos os estudantes, indistintamente, considerando-se seus pertencimentos étnico/racial, gênero, classe social, trajetórias escolares, religião, e suas próprias singularidades como sujeitos (GOMES, 2004).

Neste trabalho, adotamos o conceito de sujeito social e singular constituído nas relações sociais com outros – sujeito que cresce e aprende com outros pela mediação da linguagem. Esses desenvolvimento e aprendizagem se processam inicialmente como atividade externa, passando então, a serem reconstruídos internamente. Portanto, os processos interpessoais (sociais) se desenvolvem junto dos processos intrapessoais (singulares) quando alunos e professores produzem discursos num processo social em que os estudantes aprendem os conceitos científico/escolares e constroem sentidos muito além do que podem controlar ou perceber, os participantes dessas interações (SMITH, 1996).

Na docência encontramos muitos estudantes que, por não poderem cumprir os oito anos do Ensino Fundamental no tempo previsto e por se encontrarem em defasagem de idade, passaram a freqüentar a educação de jovens e adultos. Por outro lado, encontramos adolescentes de 13 a 16 anos segregados/agrupados em escolas especiais, exibindo cadernos com escrita atribuída a eles, embora não saibam ler e sejam submetidos a atividades pedagógicas geralmente indicadas para crianças de 5 anos. A justificativa para estarem na escola especial é a de apresentarem problemas de aprendizagem, sendo, pois, excluídos de um grupo e incluídos em outro.

A justificativa para a exclusão desses sujeitos e inclusão em outros espaços resgata a noção de sujeito individual, responsável por sua própria exclusão, revelando assim, a dupla face da modernidade: promove as possibilidades de acesso à escola, mas os sujeitos não são capazes de ascender a ela – igualdade e desigualdades, convivendo num mesmo espaço e tempo, promovem movimentos de inclusão e de exclusão de muitos alunos, na sociedade contemporânea.

Essa noção de sujeito foi recusada por nós, por considerar que os sujeitos são sociais e singulares e tanto a sociedade quanto as escolas necessitam “olhar” para os diferentes sujeitos como, de fato, diferentes que são; e não como deficientes. Dessa maneira, conviver com a diversidade sócio-cultural, reconhecê-la e trazê-la para o interior das práticas escolares, no nosso entender é fundamental para impulsionar a inclusão e a integração dos alunos nas nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**, 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, R.E. Inclusão Escolar: desafios. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1999. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Anais...**, 2001, p.45-60.
- CASTEL, R. Cadrer Lexclusion. In: Saul, K. (Ed.). **L'exclusion, définir pour en finir**. Paris: Dunod, 2000.
- CONNEL, R. W. Pobreza e educação In: Gentili, Pablo.(org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUBAR, Claude. Socialisation et processus. In: PAUGAM, Serge(org.) **L'exclusion: l'état des savoirs**. Paris: Éditions La Découverte, 1996. p.111-119.
- DUBET, François. **Les inégalités multipliées**. Paris. Éditions de L'áube, 2000.
- FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2005.
- FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n.12, 1999.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio**. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Revista Teoria e Educação**, n.5. Porto Alegre, 1992.
- GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIUSTA, Agneta da Silva. **Processo de cognição e fracasso escolar**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Psicologia Escolar. São Paulo, 1990.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de "bons" e de "maus" alunos e suas representações**. Dissertação de Mestrado, FAE/UFMG, 1995.

_____. **Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química:** histórias sociais e singulares. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFMG, 2004.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino & GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (org.) **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O Estado de Minas, edição de 23 de março de 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAUGAM, Serge (org.) **L'exclusion:** l'état des savoirs. Paris: Editions La Découverte, 1996.

SANTOS, L.L. & NOGUEIRA, Maria A. Dicionário crítico da educação: exclusão/inclusão escolar. **Presença Pedagógica**, v.5.n.30 nov./dez. 1999.

SASSAKI, R.K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SMITH, D. E. **Telling the truth after Postmodernism.** Canada: JAI Press Inc., 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**, v. II. Madrid: Aprendizage: Visor, 1934, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Lisboa: Antídoto, 1979.