



EXCLUSÃO ESCOLAR NO SERTÃO ALAGOANO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA REGULAR.

SCHOOL EXCLUSION IN SERTÃO OF ALAGOAS: REFLECTIONS ON PEDAGOGIC PRACTICE IN REGULAR CLASSES.

Ana Paula Sandes Araújo¹

Suzana Santos Libardi²

RESUMO

O presente estudo foi realizado em uma escola pública situada no sertão alagoano e dialoga teoricamente com diferentes autores/as que debatem as noções de norma e normalidade aplicadas à escolarização de pessoas com deficiência. A pesquisa empírica visou a identificar formas de exclusão escolar na prática pedagógica, compreendendo as diferentes facetas pelas quais o paradigma da exclusão pode se manifestar na ação docente. Identificamos, por meio de observações em uma sala regular: distanciamento entre os métodos adotados e as necessidades de educandos/as Público-Alvo da Educação Especial; falta de propostas estimulantes ou redutoras do distanciamento entre as diferenças e a dificuldade docente diante delas; dificuldade da professora regente em lidar com crianças com Necessidades Educacionais Especiais. A exclusão apareceu em situações rotineiras, que passam a ser invisibilizadas ou naturalizadas pela própria escola. Concluímos que as microrrelações entre professores/as e alunos/as são campo fértil e aberto para o estudo da dialética inclusão/exclusão.

Palavras-chave: exclusão escolar; inclusão escolar; sertão; Alagoas.

ABSTRACT

This study was carried out in one public school located in the *sertão* of Alagoas. It is based on different authors who debate the norm and normality concepts applied to the disable people schooling. The field work aimed to identify forms of school exclusion caused by pedagogic practices, comprehending the different facets by which the exclusion paradigm may appear in the teacher's actions. It has been identified by observations in a regular class: some distance between adopted methods and the necessities of the students, prioritized as *Público-Alvo da Educação Especial*; the lack of stimulating proposals or proposals that could reduce the distance between the differences and the teacher's difficulty to deal with them; the teacher's difficulty to deal with children with *Necessidades Educacionais Especiais*. Exclusion appeared in routine situations which start being unnoticed or naturalized by the school itself. We concluded that the micro relations between teachers and students are a fertile and open field for the study of the inclusion/exclusion dialectic.

Keywords: school exclusion; school inclusion; *sertão*; Alagoas.

1 Especializada em neurociência aplicada à psicopedagogia clínica e institucional pela Universidade Candido Mendes (UCAM), docente da educação básica do município de Teotônio Vilela - Alagoas. ana.araujo@delmiro.ufal.br; orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4178-5716>

2 Doutora em psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus do Sertão, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Extensão sobre Diversidade e Educação no Sertão Alagoano (NUDES). suzana.libardi@delmiro.ufal.br orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2185-6786>

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da exclusão aparece na literatura acadêmica por diferentes compreensões (por exemplo: Mantoan, 2003; Barbosa, Campos & Valentim; 2011; Mattos, 2012), concretizando-se de variadas formas na realidade escolar, a partir de diferentes atores/atrizes e em profunda relação com a exclusão social de forma mais ampla. Tendo em vista a complexidade do fenômeno, optamos por abordar a exclusão promovida pela escola enquanto instituição - exclusão escolar. Para tal, tomamos em análise a prática pedagógica docente, enquanto ator institucional, junto a estudantes na sala regular no contexto do ensino público (modelo presencial, pré-pandemia).

Historicamente, marcadores sociais da diferença, assim como a questão das deficiências, déficits de desenvolvimento infantil, transtornos mentais, entre outros, foram tidos pela escola como justificativas da desigualdade, tendo essa instituição segregado de várias maneiras essas populações (Charlot, 2009; Lunardi, 2001; Patto, 1999; Veiga-Neto, 2001). Neste trabalho, focamos nas práticas pedagógicas dirigidas a crianças que possuem alguma deficiência, transtorno do desenvolvimento e/ou déficits de aprendizagem; aquelas para as quais nem sempre os métodos e propostas pedagógicas são suficientemente adaptados e para quem as políticas de inclusão ainda são um desafio.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública situada no sertão alagoano. Os dados aqui apresentados refletem práticas pedagógicas potencialmente excludentes, assim como a realidade da execução das políticas públicas de Educação Especial. Apresentamos, a seguir, um breve debate acerca das ideias de normalidade e norma, tomando-as como importantes para compreender a exclusão e sua relação com a instituição escolar.

2. NORMA, NORMALIDADE E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A exclusão escolar é um paradigma enraizado em ideologias políticas, econômicas e sociais, presentificando-se, dentro da escola, associada à noção de normalidade e ao princípio de norma. Na perspectiva foucaultiana (Lunardi, 2001), a norma atua como mecanismo de dominação, governando os corpos. A norma é constituída como um padrão de conduta visando a um sujeito ideal para atender às “necessidades” da sociedade.

De acordo com Lunardi (2001), a noção de norma sempre existiu, desenvolveu-se ainda mais no século XVIII e XIX, durante o processo de industrialização, intensificação da economia e do capitalismo, nascendo junto ao conceito de média e da estatística enquanto ferramenta política do Estado - que buscava diferenciar as pessoas para se chegar ao homem médio, referencial de normalidade. Segundo a autora, os critérios adotados à diferenciação das pessoas eram vitais e o encargo de classificar a população por grupos/tipologias era assegurado principalmente pela vertente médica, na qual a psicologia tinha participação extremamente significativa.

Tratou-se ali do exercício do biopoder, na acepção foucaultiana (Veiga-Neto, 2001). De um lado, o Estado, apropriando-se dos diferentes saberes para estudar as pessoas coletivamente e classificá-las, separá-las por grupos supostamente similares. De outro, a psicologia, que contribuiu com a lógica estatal e expandiu descrições do que seria a pessoa “anormal”, reunindo diferentes tipos de sujeito e comportamentos que pareciam irregulares e colocando-os sob essa denominação. Estado e ciência

obedecem a um imperativo: o de produção discursiva de uma ordem social desejável ao desenvolvimento da sociedade moderna e capitalista.

Considerando as afirmativas apresentadas por Veiga-Neto (2001) ao destacar a influência da Economia, do Estado e da psicologia clínica nesse processo de constituição do normal/anormal, a norma opera enquanto regra de conduta e oposição à doença. O sujeito normal é aquele adaptado ao sistema: racionalista, corroborador da ordem social, com capacidade de consumo e contribuição ao mundo do trabalho formal. Ainda: ser normal é não ser “doente”, não possuir distúrbios mentais, limitações físicas ou algumas dificuldades - como as de aprendizagem, por exemplo.

É dentro dessa perspectiva histórica mais ampla - da reprodução de um padrão de normalidade - que localizamos a relação entre exclusão e espaço educacional. A escola não está dissociada das políticas de Estado e detém histórica e intrinsecamente um potencial normativo muito grande. Ou seja, seu trabalho padronizado diariamente empurra crianças, adolescentes e jovens a enquadrarem-se no padrão de normalidade. Seus corpos, e também os de educadores/as, assim como suas subjetividades, constroem-se na escola sob um ideal de normalidade. A exclusão na escola ganha espaço na medida em que as diferenças são negadas, desvalorizadas, escanteadas; podendo ser exercida também pela instituição, imbuída dos parâmetros da normalidade (Silva, 2014).

A escola, muitas vezes, parte de uma imagem do/a aluno/a “normal” (Mantoan, 2003), ou seja, não reflete a realidade de cada criança, as suas limitações, dificuldades e diferenças. Ao contrário, a escola, aponta-nos Rocha (2008), difunde o desejo de que todos/as os/as educandos/as podem crescer e obter sucesso profissional, porém a escola em si mesma não tem historicamente flexibilidade às especificidades e diferenças de cada um/uma. Quando a criança ou jovem fracassa, por exemplo, o peso desse fracasso acaba caindo individualmente sobre ele/a mesmo/a.

Mesmo havendo, atualmente, políticas de inclusão nas instituições de ensino, sua eficácia ainda é precária. Falta interdisciplinaridade e multiplicidades de métodos, principalmente para aqueles/as que possuem algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE), a quem o ensino é ainda mais precário. Reconhecendo essa problemática, Lunardi (2001) critica o modelo de inclusão executado pelas instituições, afirmando que ele está baseado na lógica do acolhimento, mas em uma perspectiva de homogeneização. Para a autora, a inclusão tem tido, na prática, o intuito de disciplinar, visto que o horizonte final continua sendo a normalidade interiorizada.

O princípio da inclusão, por conseguinte, deve ser repensado em nossas instituições de ensino sob uma perspectiva diferente, que não estimule a naturalização, homogeneização dos corpos, a exclusão da diferença.

[...] o projeto pedagógico deve lutar para escapar às dicotomias produtoras de categorizações dos ‘com deficiências’ ou dos ‘sem deficiências’ para falar de sujeitos com necessidades variadas. A questão é colocar em funcionamento uma prática pedagógica para todos, sendo que, para acolher a diversidade, é preciso trabalhar pela diferença (Beyer, 2006 apud Rocha, 2008, p. 481).

Portanto, a questão não é ignorar a diferença, mas trabalhar com ela, estabelecendo um currículo, métodos e regras que a contemplem e valorizem a diversidade e as capacidades particulares de cada ser, considerando as diferentes formas de compreender a realidade.

Em meio às problemáticas da exclusão na escola, professores/as enfrentam a barreira de educar atravessados/as por esse paradigma social. Diante disso, a pesquisa empírica realizada visou a conhecer como práticas excludentes tomam forma dentro da instituição escolar específica participante da pesquisa.

3. MÉTODO

A presente pesquisa foi realizada em 2019 em uma escola pública situada na cidade de Delmiro Gouveia, localizada no sertão alagoano. Apresentamos resultados de uma pesquisa qualitativa, que buscou identificar formas de a exclusão se fazer presente dentro da escola, levando em consideração especificamente suas manifestações na prática pedagógica. Trata-se de um recorte da pesquisa supervisionada pela segunda autora e desenvolvida pela primeira (Araujo, 2019), que realizou o trabalho de campo na escola participante, observando primeiramente a prática pedagógica e, depois, escutando crianças sobre exclusão nas relações entre pares. O trabalho de campo, portanto, dividiu-se em duas etapas.

Na primeira, foram realizadas observações em sala de aula, cujo intuito inicial foi conhecer as crianças participantes, um pouco dos seus comportamentos e formas de interagir entre si e com a professora. Ao longo das observações, percebemos nos relatórios de campo alguns apontamentos sobre a prática docente - esses também relacionados ao paradigma da exclusão. Foram realizadas 12 observações em uma sala de aula, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Cada observação teve duração máxima de 3h30min, tendo início às 13h30min (horário inicial do turno vespertino na escola) e término às 17h, o horário de saída das crianças. Foi realizado o total de 42 horas de observações na escola.

Sobre a relevância das observações enquanto ferramenta metodológica, uma técnica importante no campo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2011) afirmam:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (Marconi et al., 2011, p. 76).

A observação permite-nos visualizar aquilo que se torna inconsciente, rotineiro. Foi justamente isso que captamos, por meio do nosso olhar de estranhas àquela realidade. A prática docente, que não era, *a priori*, central no projeto, destacou-se como um meio pelo qual a exclusão tomou forma na escola, às vezes se apresentando em condutas simples naturalizadas no dia a dia ou no uso de palavras que passam despercebidas pelo/a docente, mas que estão lá, presentes, ganhando proporção junto às crianças.

A turma acolhia 31 educandos/as, entre 7 e 8 anos de idade, cada um/a com suas especificidades, necessidades e dificuldades. Entre eles/as, havia 3 crianças com NEE, com base em diagnóstico médico: V³ é uma criança autista, J possui déficit de atenção e G algum tipo de retardo e distúrbio mental

3 Adotamos uma letra para substituir o nome de identificação das pessoas participantes da pesquisa (crianças e adultos), a fim de preservar seu

- o qual não conseguimos saber especificamente. Na sala regular, atuavam a professora regente e a cuidadora do estudante autista, V. Todas as 3 crianças citadas participam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e frequentam regularmente a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), além da sala de aula regular.

A pesquisadora posicionou-se, durante as observações, ao fundo da sala, para que chamasse menos atenção das crianças. Com o decorrer do tempo, mudou-se um pouco a posição da sua carteira, no fundo do espaço, para que ela pudesse visualizar as crianças e a docente regente de diferentes ângulos e melhor compreender a dinâmica da turma. Na maior parte do tempo, a pesquisadora se mantinha em silêncio, mas obteve trocas com as crianças de forma espontânea, na medida em que elas aproximavam-se para fazer perguntas, apontamentos, falar sobre si mesmas e sobre alguns acontecimentos envolvendo a turma. Com a docente foi estabelecido certo diálogo, antes ou após as aulas, visando também a informá-la sobre o foco da pesquisa e a segunda etapa que iria ser realizada.

Na segunda etapa, foram realizadas oficinas com uma parte das crianças da turma observada, incluindo as três com NEE. As atividades exploraram as linguagens infantis para, por meio delas, e não só da verbalização, conhecermos as compreensões e opiniões das crianças a respeito da exclusão no espaço educacional. Os resultados dessa etapa da pesquisa foram previamente publicados em trabalho anterior (Araujo et al., 2019).

Ao final de cada observação *in loco*, redigimos relatórios de campo detalhados para cada turno. Os relatórios foram analisados posteriormente para a melhor compreensão e significação dos dados construídos, os quais são apresentados na seção a seguir. Nela, focamos nos dados originais ainda não publicados sobre manifestações do paradigma de exclusão, a nosso ver, nas práticas pedagógicas da turma observada.

4. EXCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA REGULAR

Fazemos agora uma análise específica da prática docente e identificação de efeitos excludentes junto a estudantes. Na pesquisa, atentamo-nos a alguns pontos específicos da prática pedagógica: alcance/eficácia dos métodos adotados e a preocupação em atingir as diferenças; flexibilidade e acessibilidade dos conteúdos lecionados; relação da professora com educandos/as.

Percebemos que algumas crianças com NEE tinham acesso, na sala regular, aos conteúdos de forma diferenciada, porém eram questionáveis quais encaminhamentos pedagógicos seriam adotados visando realmente a promover o aprendizado escolar daquelas crianças. As dificuldades de aprendizagem de G, que possui retardo e distúrbio mental, e de J, que possui déficit de atenção, pareciam ser vistas como um problema menor, não havendo tanta preocupação de serem aplicadas atividades ou outras propostas metodológicas diferenciadas ou mais lúdicas para aqueles estudantes. O primeiro sentava ao fundo da sala, fazendo quase sempre os mesmos exercícios dos demais colegas. Às vezes, recebia da professora alguma atividade individual, mas sem acompanhamento a mais. Essa falta de atividades e conteúdos voltados às suas especificidades acabava dificultando seu processo de ensino-aprendizagem. Essa situação indica mais um contexto de integração (Mantoan, 2003) do que inclusão. Já V, o aluno com autismo, recebia uma intervenção educacional mais atenta e individualizada, já que era acompanhado pela cuidadora, que estava exclusivamente à sua disposição. Ela o auxiliava nas atividades, intervindo diretamente sobre o aprendizado daquela criança.

A nosso ver, métodos inadequados ou insuficientes são excludentes ao afastarem a criança de experiências realmente relevantes para seu processo de ensino e aprendizagem. O ensino torna-se prazeroso quando desperta o interesse do/a aluno/a, sua curiosidade, vontade de fazer e descobrir. Quando isso não acontece, é comum um enfadamento. Crianças com déficit de atenção, dificuldades maiores de aprendizagem ou mesmo crianças de comportamento mais agitado expressam mais facilmente o mal-estar na escolarização, buscando em sua permanência na escola fazer atividades mais interessantes, que satisfaçam seus desejos e expectativas. Apesar de irem à escola diariamente, nem sempre observamos adesão desses/as estudantes (e seus/suas colegas) à escolarização em si.

O local onde cada criança sentava na sala estava refletindo em consequências de afastamento entre os pares. Trazemos duas situações distintas para pensar essa problemática, ambas envolvendo as três crianças com NEE. Na primeira situação, um dos educandos, que costumava sentar ao fundo da sala, resolve, por algum motivo, sentar-se em uma das carteiras da frente, próximo ao quadro e à professora. Ao longo desse dia, foi explícita a mudança no comportamento da criança, sentada ali na frente. Seus resultados na aula pareceram mais positivos: foram reduzidas as voltas que ela dava, caminhando dentro da sala durante a aula; os conteúdos foram copiados no caderno com mais atenção e a comunicação estabelecida com os colegas era mais frequente. A segunda situação ocorreu com a criança autista, que se limitava a ficar em uma posição fixa, geralmente ao fundo da sala, para que a cuidadora pudesse sentar-se ao seu lado, auxiliando-lhe. Isso acabou inibindo, em alguns momentos, a sua relação com os colegas, uma vez que ela pouco participava de atividades em grupo e não discutia assuntos com outras crianças, diminuindo experiências que proporcionam inclusão entre pares. A criança buscava a aproximação, dava voltas pela sala, conversava com os/as colegas, provocava-os/as (tentando irritá-los/as), chamava atenção para discutir sobre assuntos distintos, mas não costumava juntar-se aos pares para fazer atividades. Durante as observações, só vimos uma vez essa criança interagir diretamente com outra para fazer atividade, sendo na sequência repreendida da seguinte forma: “*R já não sabe de nada, e com V..*” (Professora, fala registrada na observação nº3), desencorajando a troca entre elas. Após a advertência, as crianças se afastaram.

Para Smeha e Seminotti (2008):

Na escola, tentar aproximar a loucura ou a anormalidade da “normalidade” provoca grande impacto, desorganizando a subjetividade de professores e alunos (...). Muitas vezes, em função do exposto, os processos de inclusão paralisam possibilidades de práticas pedagógicas continentais à diversidade, inviabilizando um efetivo processo de inserção da criança deficiente no grupo de alunos da escola regular (Smeha et al., 2008, p. 308).

Dentro do mesmo espaço da sala regular, a evitação de interação e o tratamento segmentado podem estar promovendo um afastamento entre as crianças com NEE e os/as outros/as colegas. A “anormalidade” rompe com as expectativas de êxito valorizadas pela escola enquanto instituição, lembrando todos nós de nossos déficits pessoais. Sua presença, por si só, questiona o imperativo da normalidade, o imperativo da razão, a ordem. Ao juntar as crianças ali, o direito à inclusão pode gerar também incômodos de várias ordens aos/às docentes, os quais, na busca por resultados e produção, veem na interação entre pares um tipo de ameaça à ordem que tentam impor às aulas. Para salvaguardar a dinâmica que criou para as aulas e o manejo de alunos com diferentes necessidades, a professora reprimiu a interação entre eles.

A partir do nosso olhar de observadoras externas, compreendemos que a alocação da criança naquele ponto da sala a tem excluído de uma vivência mais completa da turma, pois entendemos que a circulação foi benéfica para essa criança. Avaliamos que a exclusão pode ser minimizada, aos poucos, por meio de pequenos gestos, que às vezes são invisibilizados. Ao observarmos, por exemplo, a alteração de comportamento da criança ao longo da aula quando senta em uma das carteiras da frente da sala, apreendemos que a simples mudança proporcionou um estreitamento das relações com alguns colegas de classe. Daí, percebemos a importância e o poder do olhar docente para com a sua turma, em relação a episódios que, às vezes, parecem pequenos na dinâmica de sala, mas que geram exclusão, principalmente quando as pessoas envolvidas possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiência, visto as barreiras que enfrentam no acesso ao conhecimento escolar e à cidadania. Ao mesmo tempo, pensamos que a rotina e a agitação de uma sala com tantas crianças - questionando, perguntando, demonstrando suas dificuldades e dúvidas - dificultam o processo de atenção docente para com os detalhes dos acontecimentos, e muito acaba sendo despercebido, invisibilizado.

No que tange à relação docente-educando/a, o autismo se destacava. V ocupava um lugar distinto das demais crianças, não só em termos formais - pois tinha assessoria permanente da cuidadora -, mas também em termos relacionais. Pensamos que em alguns momentos havia uma evitação. V parecia gozar de uma liberdade muito maior em sala de aula do que as outras crianças, mesmo as outras com NEE. Professora e cuidadora aceitavam que, durante as aulas, esse estudante se movimentasse muito mais que os/as colegas, usufrísse mais do espaço e de uma liberdade diferenciados. A condição do estudante lhe permitia atitudes e comportamentos diferentes dos/as demais - o que, a princípio, sinaliza para uma flexibilidade muito importante para o caso. Entretanto, a V era permitido entrar e sair da sala quando achasse conveniente; ele bagunçava os materiais dos/as colegas e fazia as atividades propostas quando queria ou sentia vontade. Parece-nos que o fato de a criança ser autista gerava por parte das educadoras uma compreensão a respeito do comportamento da criança, por isso que o barulho, a bagunça, o não querer fazer as atividades eram comportamentos aceitos ou pouco repreendidos. Isso acabou permitindo à criança fazer o que queria, na hora que achasse conveniente. De acordo com Oliveira e Sertié (2017),

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente (Oliveira et al., 2017, p. 233).

Uma das principais características do autismo, segundo os autores, é a interferência na comunicação e sociabilidade, limitação essa que vai variar de criança para criança e de acordo com o grau do transtorno. A criança em questão não apresentava dificuldades de se comunicar e tinha facilidade de expor suas opiniões, de questionar e provocar colegas de classe. Mesmo não havendo uma grande barreira na comunicação, existia uma distância perceptível entre professora e educando, uma espécie de evitação por parte dela. Schmidt e outros autores (Schmidt, Nunes, Pereira, Oliveira, Nuernberg & Kubaski; 2016), em uma pesquisa com professores/as acerca da percepção desses/as sobre crianças autistas, relatam que muitos/as compreendem esse tipo de aluno/a como alguém que “vive em um mundo à parte”. Isso não ocorria no caso desse estudante. Não percebemos dissociação da criança com o entorno, mas sim uma desatenção às suas necessidades por parte dos/as educadores/

as, não só dessa turma, mas da instituição como um todo. Em alguns momentos, V ausentava-se da sala por muito tempo, não fazia as atividades propostas e ninguém (professora ou cuidadora) parecia interpellá-lo de alguma forma, ou buscar a atenção do aluno para aquilo que era proposto. Nesses casos, a não intervenção sobre esse tipo de conduta do aluno está travestida de acolhimento e aceitação, mas, na verdade, trata-se mais de uma postura de evitação do que de respeito, pois sua condição é enviesada como suposta justificativa para certo desleixo - o que não ocorre com as outras crianças. Trata-se, então, de um prejuízo ao processo educacional de crianças com NEE, visto que elas ganham muito quando a escola as ajuda a socializarem-se.

A dificuldade em lidar com essa criança não se dá, a nosso ver, apenas por possíveis inadequações da proposta metodológica, mas também decorre da forma como sua personalidade é encarada pela instituição e como foi se construindo uma superioridade dela, em algumas situações, sobre as outras crianças e sobre a própria equipe escolar. Estar na condição de autista possibilita a essa criança ter uma liberdade exacerbada, a ponto de querer tudo no tempo dela e conforme as suas vontades. Quando isso não é possível, ela tenta de variadas formas conseguir o que quer: briga com colegas, derruba objetos, chuta a parede, empurra carteiras violentamente, etc. A professora usa como saída, por vezes, retirá-la da sala. E isso, a olhos vistos, não ajuda a diminuir esse comportamento.

Pavezi e Mainardes (2019) realizaram uma pesquisa sobre as políticas de Educação Especial em Alagoas, destacando dados sobre o município de Delmiro Gouveia. Ao analisar a promoção da inclusão nas redes estadual e municipal da cidade, corroboram com nossa percepção da exclusão escolar concretizando-se nas microrrelações estabelecidas na escola regular. Pavezi et al. (2019) reconhecem haver

isolamento dos alunos do PAEE [Público-Alvo da Educação Especial] e dos profissionais que atuam com eles dentro da escola, como se fossem um corpo estranho ao ambiente da escola comum. Esses fatores, associados a outras características contextuais e ao habitus dos agentes escolares, concorrem para a eliminação desses sujeitos do campo educacional, bem como para a demonstração da complexidade da inclusão nas escolas regulares (Pavezi et al., 2019, p. 759).

Schmidt et al. (2016), referindo-se à dificuldade de docentes lidarem com crianças autistas, ressaltaram “a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola” (Schmidt et al., 2016, p. 232), pois a escola não é uma instituição à parte para lidar com um processo tão complexo como a socialização, sendo o trabalho educacional também da família e da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR NO SERTÃO ALAGOANO

A inclusão escolar vem sendo mais estudada na realidade do sertão alagoano desde 2010, com a interiorização do ensino público de nível superior, quando da fundação, em Delmiro Gouveia, do *Campus Sertão* da Universidade Federal de Alagoas (Voss et al., 2021). De lá pra cá, foram desenvolvidas várias pesquisas relativas à Educação Especial e à inclusão/exclusão escolar (Santos et al., 2021; Pavezi et al., 2019).

Ao final da presente pesquisa, percebemos a exclusão presentificando-se na prática pedagógica, por meio de condutas sutis que se caracterizam como desfavorecimento pedagógico de estudantes com NEE. Por desfavorecimento, referimo-nos ao não investimento real em métodos adaptados às necessidades desses/as estudantes - o que realmente sinalizaria para a busca efetiva do seu aprendizado escolar -, bem como a pouca atenção docente para com sua socialização. Atenção a aspectos simples, como a posição do/a estudante no espaço da sala de aula e o seu comportamento junto aos pares, representaria elementos importantes da promoção de inclusão na sala regular.

Sobre o caso específico estudado, percebemos que o fato de haver uma profissional, a cuidadora, dedicada especificamente a crianças com autismo nas salas regulares do município, pode estar promovendo um distanciamento da professora regente. Diante de tantas demandas da sala de aula para a docente, o movimento mais conveniente é “terceirizar” a escolarização desse estudante para a profissional dedicada integralmente ao seu caso. Perguntamo-nos em que medida esse processo segrega a experiência dessa criança e o que isso diz das dificuldades da inclusão escolar.

Avaliamos que essa “segregação”, entre as responsabilidades de cada educador/a sobre as crianças com NEE, consta também em Pavezi et al. (2019) quando os autores afirmam que o “nível de responsabilidade que os agentes escolares atribuem à posição que ocupam no campo educacional interfere na maneira como traduzem e como atuam com as políticas de Educação Especial” (Pavezi et al., 2019, p. 758). Ou seja, quanto mais baixa a auto responsabilização do/a educador/a para com o desenvolvimento e aprendizagem de determinado educando/a, menos atuação direta e mais distanciamento junto àquele/a – e, conseqüentemente, à sua auto responsabilização quanto às políticas educacionais em geral no município.

Corroboramos com a avaliação dos autores que essa realidade está intimamente relacionada à cultura personalista da região. Trata-se de uma cidade de porte pequeno, herdeira de uma história de exploração, seja pelo Estado brasileiro ou por empresários locais ligados às famílias alagoanas mais economicamente poderosas. Nos últimos cinco anos, o município vem enfrentando baixo nível de atividade econômica, agravada pela pandemia, aumentando sobremaneira a dependência da população - incluindo trabalhadores/as da Educação - aos cargos públicos municipais. Na medida em que a precariedade das condições de vida avança, o salvacionismo também. É esperado de um outro, então, superior aos/às trabalhadores/as, que incremente as condições de execução da política pública, de modo que os/as professores/as colocam-se, por vezes, também como receptores/as da política, e não como seus/suas promotores/as fundamentais.

REFERÊNCIAS

- Araujo, A. P. (2019). *Exclusão escolar e exclusão na escola: um estudo com crianças no sertão alagoano*. TCC em Pedagogia. Delmiro Gouveia: Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão. Acesso em 22 de agosto de 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/5051>.
- Araujo, A. P. & Libardi, S. (2019). Exclusão na escola: um estudo com crianças no sertão alagoano. In J. I. Barbalho & G. Almeida, (Orgs.), *Educações e resistências: diálogos, rupturas e alternâncias*, 179-194. Curitiba: CRV.

- Barbosa, A., Campos, R. & Valentim, T. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28 (4), 453-461. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4HpW6zSN4vBhXZdM9PccJqL/?format=pdf&lang=pt>
- Charlot, B. (2009). A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In M. Arroyo & A. Abramowicz (Orgs.), *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*, 13-34. Campinas, SP: Papirus.
- Lunardi, M. L. (2001). Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Educação Especial*, 2 (18). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181/3176>
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna.
- Oliveira, K. & Sertié, A. (2017). Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. *Einstein*, 15(2), 233-238. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?lang=pt>
- Pavezi, M. & Mainardes, J. (2019). Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas. *Rev. Bras. Ed. Esp*, 25(4), 747-764. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nDDrnDtkBD5z4ztK8rzPwHd/?lang=pt&format=pdf>.
- Patto, M. H. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, M. (2008). Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, 13 (3), 477-484. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/VnNbPmKcbHfSHbCH3mDKMZj/?lang=pt&format=pdf>
- Santos, N., Lima, T. & Santos, T. (2021). As pesquisas realizadas para o TCC: 10 anos do curso de licenciatura em Pedagogia/UFAL - Campus do Sertão. In L. K. Voss, A. P. Bastos, S. Libardi & G. Almeida (Orgs.). *Memórias & desafios dos 10 anos da Pedagogia UFAL* (pp. 103-115). Delmiro Gouveia: EDUFAL.
- Schmidt, C., Nunes, D., Pereira, D., Oliveira, V., Nuernberg, A. & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18 (1), 222-235. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>.
- Silva, Conceição F. S. (2014). A escola e as relações de igualdade e diferença. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Produção do conteúdo da disciplina de Igualdade e Diferença para um curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Minas Gerais (GDE/UFMG).
- Smeha, L. & Seminotti, N. (2008). Educação inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos. *Educação*, 33 (2), 305-322. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38/pdf>.

Veiga-Neto, A. (2001) Incluir para excluir. In C. Skliar & J. Larrosa (Orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Voss, L. K, Bastos, A. P., Libardi, S. & Almeida, G (Orgs.). (2021). *Memórias & desafios dos 10 anos da Pedagogia UFAL*. Delmiro Gouveia, AL: EDUFAL