

ORGANIZADORES

Deinise Meyrelles de Jesus
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO:

Dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência

 EDUFES

Maurício Carvalho 07/06

POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO:
dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência

POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência

Agda Felipe Silva Gonçalves
Alexandro Braga Vieira
Denise Meyrelles de Jesus
Edson Pantaleão
Igor Vieira Messina
Ines de Oliveira Ramos Martins
Josiane Beltrame Milanesi
Mariangela Lima de Almeida
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá
Reginaldo Célio Sobrinho
Rosana Carla do Nascimento Givigi
Zineia Tozi Sian

ORGANIZADORES

Denise Meyrelles de Jesus
Maria das Graças Carvalho Silva de Sá



Vitória 2013

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras
CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

REITOR

Reinaldo Centoducatte

VICE-REITOR

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

SUPERINTENDENTE DE CULTURA E COMUNICAÇÃO

Ruth de Cássia das Reis

SECRETÁRIO DE CULTURA

Orlando Lopes Albertino

COORDENADOR DA EDUFES

Washington Romão dos Santos

CONSELHO EDITORIAL

Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzard, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Orlando Lopes Albertino, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

REVISÃO

Tânia Canabarro Regina Gama

PROJETO GRÁFICO E ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Pedro de Godoy e Mauricio Nascimento (Barco de papel).

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P769 Políticas, práticas pedagógicas e formação : dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência / Agda Felipe Silva Gonçalves ... [et al.] ; organizadores, Denise Meyrelles de Jesus, Maria das Graças Carvalho Silva de Sá. - Vitória, ES : EDUFES, 2013.
280 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-135-1

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Educação especial. 4. Crianças deficientes - Educação. I. Gonçalves, Agda Felipe Silva, 1967-. II. Jesus, Denise Meyrelles de. III. Sá, Maria das Graças Carvalho Silva de, 1966-

CDU: 376

SUMÁRIO

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: RESGATANDO E TECENDO UMA HISTÓRIA COM NOVOS FIOS

Denise Meyrelles de Jesus, Igor Vieira Messina, Josiane Beltrame Milanese **9**

QUESTÕES ATUAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: DIMENSÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E POLÍTICAS

Agda Felipe Silva Gonçalves **25**

DILEMAS NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Edson Pantaleão **51**

CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES AUTOCRÍTICAS COMO POSSIBILIDADE

Mariangela Lima de Almeida **81**

CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE HUMANA: QUANDO A SALA DE AULA SE TRANSFORMA EM ESPAÇO DE APRENDIZAGENS PARA TODOS

Alexandro Braga Vieira **111**

OS ESPAÇOS-TEMPOS DO PEDAGOGO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Zinéia Tozi Sian **135**

**A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO QUE APRESENTA NEE:
PREOCUPAÇÕES MATEMÁTICAS**

Reginaldo Celio Sobrinho **167**

**A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA FRENTE AOS
PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS AUTISTAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá **197**

**IVO VIU... OU A PROFESSORA VIU IVO? O ENSINO EM MULTINÍVEIS
COMO POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO**

Ines de Oliveira Ramos Martins **233**

**COSTURANDO OS FIOS DE UMA REDE COM O TRABALHO
COLABORATIVO. DISCURSOS QUE CONTAGIAM**

Rosana Carla do Nascimento Givigi **259**

PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: RESGATANDO E TECENDO UMA HISTÓRIA COM NOVOS FIOS

Denise Meyrelles de Jesus¹

Igor Vieira Messina²

Josiane Beltrame Milanesi³

Problematizar a possibilidade de uma escola mais inclusiva tem sido um dos principais desafios que o grupo de pesquisa “Inclusão escolar: políticas, práticas, pesquisa e formação inicial e continuada”, da linha de pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo se tem colocado nos últimos dez anos. Ao longo desse tempo, assumimos várias tensões que se colocam aos processos de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Nossos primeiros movimentos podem ser sintetizados no projeto de pós-doutorado por nós realizado, “Educação Inclusiva: construindo novos caminhos” (JESUS, 2002). Neste estudo, nos associamos a uma escola da Rede Municipal de Vitória e buscamos desvelar, no/com o cotidiano, as significações e ações em torno de uma proposta de “escola inclusiva”. Para tanto, constituímos, em conjunto, uma proposta de ação colaborativa que se colocou em três frentes principais:

¹ Professora do PPGE-CE/UFES, bolsista de PQ-CNPq (2007-2010).

² Bolsista de IC-FAPES, aluno da graduação em Pedagogia da UFES.

³ Bolsista de IC-FAPES, aluna da graduação em Pedagogia da UFES.

- a) Descrição do contexto do espaço-tempo, estudado a partir do olhar dos que ali habitavam.
- b) Processos de ação colaborativa, em várias salas de aula, com matrícula de alunos com necessidades educacionais e com deficiência.
- c) Formação continuada em contexto, a partir da realidade concreta da escola.

Esse estudo teve a duração de um ano no contexto da escola: o olhar conjunto da pesquisadora e dos profissionais da escola indicava para a necessidade de:

construir em conjunto com a escola uma prática inclusiva reflexiva que incorporasse a própria geração de conhecimento. A perspectiva foi trabalhar no cotidiano da prática pedagógica da escola por meios de estratégias várias, tendo como meta produzir uma reflexão autoformadora (...) a partir da concepção de educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, pode-se evidenciar que a abordagem de apoio colaborativo, na qual cada uma das partes busca conhecer, compreender e construir com a outra, constituiu-se em dispositivo fundamental para uma prática educativa transformadora (JESUS, 2002, p. 93).

Tomando por base os indícios trazidos pelo estudo (JESUS, 2002), empreendemos um novo movimento, entendendo que a formação continuada poderia se constituir em promissora trilha, rumo a uma escola mais inclusiva.

Sistematizamos, enquanto grupo de pesquisa (mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica), um projeto de ação-colaborativa com profissionais da educação de onze escolas da Rede Municipal de Vitória, ao todo 49 pessoas, além de alguns profissionais que atuavam diretamente na Secretaria Municipal de Educação. Contamos com gestores, bibliotecários, professores de salas de aula comum, professores especializados

em Educação Especial e pedagogos. Em um processo carregado de desejo por mudanças, vimo-nos imbricados com diferentes escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil.

O desafio/tensão do grupo era instituir com os colegas das escolas propostas de saberes-fazer pedagógicos que sinalizassem para escolas mais inclusivas. Estudamos, debatemos, revisitamos outras pesquisas e, em grupos, constituímos vários projetos para serem desenvolvidos com/nas escolas daqueles profissionais.

Aprendemos muito, em um ano acadêmico (2004), sobre escolas, escolarização, inclusão escolar, trabalho em grupo, formação continuada. Também aprendemos a trabalhar como grupo, a nos formar no processo de formarmos, além de trabalhar com pessoas de diferentes níveis escolarização (da iniciação científica ao doutorado) e, mais, começamos a aprender e teorizar sobre pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, ALMEIDA, SOBRINHO, 2005).

Íamos estabelecendo um *corpus* de conhecimento sobre a tessitura inclusão escolar, pesquisa e formação inicial e continuada e, ao final daquele momento, pudemos apontar para:

a possibilidade e a necessidade de organizar grupos de formação continuada, balizada pelo movimento permanente de reflexão-ação-reflexão crítica das tensões e desafios vividos pelos educadores nas Unidades de Ensino.

Essa perspectiva de formação continuada implicou, para o grupo em formação, o estabelecimento de objetivos comuns perante as dificuldades e a busca coletiva de sua superação e/ou minimização. Tal procedimento significou a implementação de práticas apoiadas, de colaboração entre colegas e de condições que possibilitassem a experimentação, bem como a teorização da prática onde a voz de seus autores serviu para a reflexão deles próprios e de outras pessoas.

Isso supõe, na mesma medida, considerar a escola como espaço privilegiado onde tal formação deve acontecer. De acordo com Ainscow (1995), faz-se necessário que a própria instituição implemente uma política de valorização desses momentos/movimentos no sentido de valorizar o trabalho em equipe. Essa indicação possibilita a instituição “[...] tornar-se uma escola ‘em movimento’ que está continuamente à procura de desenvolver e aperfeiçoar as suas respostas aos desafios que encontra” (ROSENHOLTZ, apud AINSCOW, 1997, p. 22) (JESUS, et al. 2004, p. 13).

Na continuação desse movimento, seguimos com o grupo de profissionais e de alunos da UFES de diferentes níveis. Buscamos avançar no sentido de os profissionais das escolas assumirem um lugar de protagonismo nos processos de formação de seus colegas de escola. Formamos subgrupos e, em cada um deles, contamos com mestrandos/doutorandos como componentes de grupos locais. Os grupos planejaram nas/ com suas escolas seus projetos de formação continuada que, no conjunto, buscaram problematizar os processos de escolarização no contexto da inclusão escolar.

Definiu-se, de comum acordo, que as temáticas discutidas seriam:

1. Perspectiva inclusiva na educação: desafios, tensões e possibilidades.
2. Escola inclusiva/reflexiva e práticas organizativas: ressignificando papéis.
3. Inclusão e currículo: ressignificando o planejamento, a avaliação, o currículo e o processo ensino-aprendizagem.
4. Práticas pedagógicas facilitadoras do processo de inclusão:

- projetos temáticos como metodologia psicopedagógica inclusiva;
- processos de comunicação e linguagem “pensando a comunicação oral e escrita na construção da escola inclusiva”;
- ensino em multiníveis;
- estudo de caso;
- intervenções na área socioafetiva.

Em Jesus e Gobete (2005) evidenciamos que o formato, a organização dos encontros e as ênfases, necessariamente, atenderiam aos interesses, às possibilidades, às necessidades dos grupos de cada uma das unidades escolares. As possibilidades propostas eram tentativas: alguns itens poderíamos suprimir e outros, incluir. Tínhamos clareza que desencadear essa experiência inicial de formação continuada apontava para um envolvimento muito grande de todos no conjunto e de cada subequipe em particular, e que isso exigiria ações colaborativas entre todos, para dar conta de uma questão mais ampla, que era significar e/ou ressignificar uma proposta de educação inclusiva na escola regular, tomando como cerne a prática pedagógica e organizativa da escola enquanto possibilidade, inclusive, de rever políticas educacionais vigentes (JESUS, 2006).

Nossos estudos sinalizaram para a possibilidade de pensar um profissional da educação como sujeito de conhecimento. Entendíamos os colegas dos grupos da escola como

- a) investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação;
- b) profissionais capazes de uma prática reflexivo-crítica para a inovação e a cooperação tanto na formação inicial quanto na continuada.

Ao mesmo tempo aprendemos sobre as práticas educativas por meio da intervenção grupal. Nossos estudos (JESUS, 2007, p.

05-06) nos permitiram argumentar que

[...] vozes e narrativas nos [revelam] a crença nas possibilidades da escola em lidar com todos os seus alunos e em especial com aqueles que se encontram em situação de desvantagem. A análise dos participantes sinaliza para a potência do grupo, no sentido de ir instituindo mudanças nas relações entre os diferentes profissionais que habitam o cenário da escola, bem como na formação em contexto, que pode ser desencadeadora de uma nova responsabilização no que tange tanto aos processos de escolarização de alunos com necessidades especiais por deficiência, quanto à profissionalidade docente que nos fala de uma outra forma de estar na profissão – reflexiva, investigadora e crítica (ALARCÃO, TAVARES, 2002).

A continuidade de nossos estudos nos levou a muitos caminhos e chegamos a enunciar alguns princípios orientadores de nossas práticas nos processos de formação continuada de profissionais de educação e de nos constituirmos formadores, além de sistematizarmos, teoricamente, sobre a abordagem da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2008) e a buscar sustentação para nossas análises das práticas pedagógicas nos estudos de Meirieu (2002,2005,2006). O diálogo teórico com o autor nos permite arguir que ainda que sejam muitos os estudos dedicados à focalização das práticas pedagógicas na escola, uma questão parece continuar pertinente: – “o que podem as práticas pedagógicas?”. Meirieu nos oferece pistas para pensar tal questão quando nos sugere: “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (MEIRIEU, 2002, p. 34). E ao mesmo tempo, sinaliza que não é fácil desvelar o pedagógico naquilo que institui, instaura, torna possível assegurar um projeto de educar, diante da complexidade que o constitui.

Ao tomarmos esse olhar como possível ponto de partida, desafiamo-nos a pensar sobre práticas pedagógicas que

incluíssem a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Em nossos estudos falamos daqueles alunos que, por diferentes condições e circunstâncias, se encontram em situação de desvantagem frente aos processos de escolarização. O mesmo autor continua apontando pistas, quando nos direciona a perceber um aluno concreto, um aluno que “[...] impõe um recuo, que nada tem de renúncia” (MEIRIEU, 2002, p. 85).

Na perspectiva do autor, trata-se da possibilidade da criação de situações pedagógicas em que todo aluno possa “entrar no jogo”, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como ser-estar nele. Nesse sentido, faz-se necessário dialogar com a escola, buscar também a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas, dentre outros. E onde, na atualidade, se coloca a inclusão escolar, neste texto problematizada como uma “tensão” (MEIRIEU, 2005) inclusão/exclusão.

As escolas concretas vividas nos falam da importância de intervenções plurais que se afastam das soluções binárias, permitindo uma multiplicidade de posições possíveis.

Neste aspecto nos apoiamos em Charlot et al. (apud MEIRIEU, 2002, p. 166) quando “[...] denunciam a ‘pedagogia simples’ que, sob o pretexto de adaptar-se às dificuldades dos alunos, propõe-lhes apenas saberes reduzidos a habilidades triviais que não os estimulam”.

Entendemos, conforme Meirieu (2002, p.125), que a pedagogia pode se constituir, então, como uma tensão permanente entre “o que escraviza e o que alforria”.

Resistir ao que “escraviza” sinaliza para posturas provisórias, plurais, incertas e Meirieu, (2002, 2005, 2006) em seus textos, nos sinaliza algumas:

- a vontade de jamais se resignar ao fracasso;
- um esforço de “ignorância da história do outro” que, muitas vezes, poderá representar uma oportunidade de “partir do zero” e de se libertar

dos determinismos;

- a aceitação de que o outro seja o que ele é e não uma “imagem ilusória” ou o produto de uma “elaboração ideológica” ;
- substituição da representação de infância pela realidade concreta da criança;
- indagar-se sobre o que se diz e sobre a maneira como se diz;
- a colocação da criatividade e da autocrítica no centro da conduta docente;
- reconhecimento do fundamento ético – renúncia a toda certeza didática.

Dentre as principais atitudes provisórias dos professores, talvez esteja a de aceitar o caráter contraditório da tarefa pedagógica e admitir que a sua ação é realizada em um universo complexo e em uma realidade descontínua. No cerne das aprendizagens se instala “[...] a incerteza fecunda na qual podem desenvolver-se, simultaneamente, a inventividade do professor e a iniciativa do aluno” (MEIRIEU, 2002, p. 244).

No que tange a pensar os processos de inclusão escolar, a partir do olhar da escola, parece-nos que entre várias tensões e desafios há movimentos que anunciam possíveis. Reconhecemos o caráter político e de prática social envolvida nos fazeres-pedagógicos, no entanto, parece-nos possível um trabalho com todos os alunos concretos, sem negar as especificidades de alguns, tendo como princípio um trabalho coletivo de colaboração-crítica na escola. Os profissionais já acolhem a ideia de deixar-se contagiar pela ética da ‘educação de todos’.

Isso requer que se continue instituindo os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, como nos sugere Meirieu (2002, p. 175) em um “esforço permanente de universalização da cultura” e ainda “aceitar a distância irredutível entre o dizer e o fazer” (MEIRIEU, 2002, p. 255), o que não nos paralisa, mas, ao contrário, nos mobiliza a vontade de “indagar sobre como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontro” (MEIRIEU, 2002, p.145).

Acreditamos na Universidade como lugar social de instituir nas/com as escolas novas práticas e teorizações sobre os processos de escolarização, na perspectiva de uma escola mais inclusiva. Destarte, pensamos a produção de conhecimento crítico-emancipatório sintonizado com propostas nascidas daqueles que, estando na prática, são capazes de movimentos crítico-reflexivos sobre seus espaços-tempos de intervenção.

Tecendo com novos fios...

Todo esse movimento colaborativo com/nas escolas e com seus profissionais também orientou dissertações e teses de mestrado e doutorado dos pós-graduandos que se envolveram em diferentes momentos dos estudos realizados em contexto. Trazemos, então, uma síntese das contribuições dos protagonistas do grupo de pesquisa – o qual chamamos grupo UFES. Os demais textos apresentados no livro são elaborações fundamentadas nas dissertações e teses defendidas ou em andamento que têm/tiveram como eixo condutor dos seus estudos tomar o cotidiano da escola/sala de aula e abordar as questões micro/macro da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Agda Felipe Silva Gonçalves em seu texto “Questões no processo de inclusão escolar: dimensões sociais, econômicas e políticas”, aborda as questões da inclusão escolar dentro do contexto das políticas públicas. Aponta reflexões, conforme autores como Saviani e Gramsci, partindo do pressuposto de que a Educação tem uma dimensão política, e o professor é um intelectual capaz de romper com o estabelecido pelos parâmetros

neoliberais, em busca de políticas públicas que fomentem uma escola que inclua a todos sem distinção.

Em seu artigo intitulado “Dilemas no cotidiano escolar: implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional”, Edson Pantaleão problematiza a relação entre formação continuada, inclusão e constituição do gestor na relação com o “Outro” no contexto escolar. Entendendo esse “Outro” como o aluno, o professor, a família/comunidade, sistema de ensino, Pantaleão analisa as tensões que se presentificam na prática desse sujeito no cotidiano escolar frente aos processos de autoformação, no processo de trabalhar a formação do “Outro”. O autor argumenta que, partindo desses eixos, faz-se primordial eleger o contexto escolar como *locus* privilegiado de construção de conhecimento, decisões, escolhas e formação continuada, pois é a possibilidade de os profissionais constituírem nesse contexto de relações, um compromisso ético-político com aqueles sujeitos que, historicamente, foram excluídos do processo de escolarização.

A temática do “Currículo e inclusão escolar: a constituição de comunidades autocríticas como possibilidade” foi problematizada por Mariangela Lima de Almeida. Toma, como fio condutor de suas reflexões, as tensões e as possibilidades de pensar um currículo que considere e trabalhe a partir das diferenças. Sinaliza para a relevância de problematizar a indagação:

em que medida a constituição de uma comunidade autocrítica de professores-pesquisadores pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa pode contribuir no processo de ressignificação do currículo escolar?

São trabalhados três pontos de ancoragem: a história e a filosofia como campos fundamentais à reflexão sobre o currículo e a inclusão escolar; o diálogo entre interesses, conhecimentos, pesquisas-ação e práticas curriculares a partir das contribuições da ciência social crítica de Jüngen Habermas e as possibilidades vivenciadas durante sua pesquisa de mestrado (ALMEIDA,

2004), quando num processo de formação continuada pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa vislumbrou pistas para a construção de um currículo inclusivo.

Alexandro Braga Vieira, em seu texto “Construindo práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana: quando a sala de aula se transforma em espaço de aprendizagens para todos”, fala-nos de movimentos e possibilidades. Para tanto, resgata as experiências construídas no cotidiano de uma escola pública de ensino que vivencia o desafio de incluir alunos com necessidades especiais nas séries finais do ensino fundamental, engendrando práticas pedagógicas por meio da formação continuada em contexto. Os movimentos caminharam no sentido de fazer emergir, no contexto da sala de aula, o que Meirieu (2002) chama de “momento pedagógico”, já que acredita ser esse um caminho promissor para fazer dos cotidianos escolares contextos inclusivos propiciadores do desenvolvimento acadêmico de alunos com e sem deficiência e de formação contínua para os profissionais responsáveis pela concretização do ato educativo, ou seja, os educadores.

A questão dos “Espaços-Tempos do pedagogo e a proposta de educação inclusiva” foi problematizada pela via de uma pesquisa do tipo etnográfica por Zinéia Sian. Por intermédio das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais, a autora buscou mapear o contexto pesquisado e refletir sobre os possíveis saberes/fazeres desses profissionais, percebendo as possibilidades de uma proposta de educação inclusiva. A análise das narrativas dos sujeitos sinaliza para uma possível fragilidade da política educacional, no que diz respeito a associar os pedagogos às questões da educação de alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, há, concomitantemente, *flashes* de ações de pedagogos que apontam para uma perspectiva da inclusão escolar.

“A escolarização do aluno que apresenta NEE: preocupações maternas”, é o texto de Reginaldo Célio Sobrinho que busca refletir sobre a relação entre as mães de alunos com necessidades educacionais especiais, em um Fórum de famílias de alunos com deficiência, organizado em uma escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES. O autor toma as vozes maternas registradas nas atas dos encontros mensais realizados por esse Fórum, no período de março de 2004

até junho de 2008, bem como os registros em diários de campo, efetuados durante o período em que participou dos encontros mensais do Fórum (março de 2007 até junho de 2008). Destaca, em tais registros, as solicitações, recomendações e “soluções” dadas pelas mães, como tentativa de garantir a apropriação dos saberes escolares por seus filhos. Para a sistematização e discussão desses elementos, o autor toma, como referência a perspectiva da sociologia figuracional conforme, elaborada por Norbert Elias.

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá escreveu sobre a contribuição da teoria psicanalítica na compreensão dos processos de inclusão socioeducacional de duas crianças autistas na Educação Infantil. Seu texto intitulado “A constituição da subjetividade humana frente aos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação infantil” se inicia em uma discussão mais ampla em relação à origem, evolução e etiologia desse fenômeno, tendo como base o aporte de Freud e Lacan. A autora socializa uma experiência educacional vivenciada em um centro de educação infantil, em Vitória. Argumenta sobre a relevância que se apresenta na/para a constituição da subjetividade humana, em especial para crianças ditas como autistas e/ou psicoses infantis, a escuta e o olhar no sentido da presença e da aposta, de forma que os envolvidos com essas crianças ofereçam-lhes movimentos que ecoem em suas representações inconscientes, com vistas à mudança da condição alienante de objeto para uma unidade denominada sujeito.

Em seu texto, “Ivo viu... ou a professora viu Ivo? O ensino em multiníveis como possibilidade para a prática pedagógica na perspectiva da inclusão”, Ines de Oliveira Ramos Martins busca pensar/discutir as práticas pedagógicas diferenciadas, sem perder de vista que, para que as práticas se efetivem, temos que construir políticas públicas de educação que as garantam. Para além, requer a inserção de novas práticas curriculares e de práticas pedagógicas inovadoras que venham atender a todos os alunos das escolas comuns, considerando os diferentes percursos de escolarização. O ensino multiníveis é uma prática pedagógica diferenciada que proporciona uma abordagem inclusiva do currículo. Uma escola inclusiva precisa estar aberta às diferenças e se utilizar da desconstrução de uma prática de

exclusão, de forma a viver o cotidiano e “descobrir” os sujeitos nas redes de saber/poder, sejam alunos, professores ou outros profissionais da educação.

Rosana Givigi, em seu texto intitulado “Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo. Discursos que contagiam”, busca dar visibilidade ao trabalho colaborativo e aos discursos presentes na escola sobre o processo de inclusão e sobre sujeitos com necessidades especiais. Discute o discurso em sua dimensão social e seu eco, com as enunciações alheias. Orientada pela interlocução com os princípios histórico-culturais e com o pensamento de Bakhtin, ressalta o papel ativo do outro, num processo sempre bilateral, num dispositivo chamado dialogismo. O trabalho de campo realizado se deu numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória-ES, durante um ano, três vezes por semana. Para tanto, ela intervém na escola, efetivando práticas reflexivas sobre as práticas educativas e de inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais por deficiência. Como perspectiva teórico-metodológica foi utilizada a Rede de Significações e a pesquisa-ação num trabalho colaborativo. Com enfoque nas falas dos sujeitos envolvidos, é possível analisar a força dos discursos e seus possíveis contágios. Analisa que os discursos, juntamente com as ações, movimentam os sentidos e compõem novos cenários. As mudanças de sentidos foram efeitos de transformações nas práticas. Conclui que novas ações produzem novos sentidos, e os discursos produzem a prática e, ao mesmo tempo, são produzidos com ela.

Esperamos que a leitura dos textos apresentados neste livro sinalize para outras/novas trilhas de pensar/fazer/saber uma educação que possibilite a todos, que habitam o espaço escolar, emanciparem-se pela via do conhecimento, ao mesmo tempo em que as discussões aqui travadas apontem para um olhar crítico sobre práticas inclusivas e que desvelem indícios da instituição de outros/novos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2004.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. **Pesquisa-ação-crítico-colaborativa**: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual da ANPED (minicurso GT 15). Caxambu, out. 2005.

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação – Intervenção – Crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisas colaborativas, políticas públicas de educação e a escola inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2005, São Leopoldo. Anais... 2005.

JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. Construindo uma prática diferenciada pela via da formação continuada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2004a. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M.; MARTINS, I. D. R.; MENENGUCCI, L. P.; SOBRINHO, R. C. Formação continuada como espaço de produção prática e científica do grupo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2004a. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. Educação inclusiva: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade

Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

_____. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10, 2006, Vitória. Anais... Vitória: EDUFES, 2006.

_____. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. PERES, E.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUESTÕES ATUAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: DIMENSÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E POLÍTICAS

Agda Felipe Silva Gonçalves¹

O processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas, para os profissionais das escolas, como, por exemplo, a deficiência múltipla, surdocegueira, paralisia cerebral, distrofia muscular entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos nunca antes vistas na sala de aula comum, onde ainda provocam muito estranhamento.

O desconhecimento de algumas deficiências por parte da escola comum deve-se, em muito, ao isolamento e à discriminação por que passaram as pessoas com necessidades educacionais especiais ao longo da história da humanidade (BUENO; 2004; AMARAL, 1998; MENDES, 1995).

Assim, a escola comum necessita aprender como trabalhar com alunos que apresentam esses variados tipos de deficiências. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário refletir a respeito da implementação de políticas públicas para a Educação que fomentem a formação do professor e, conseqüentemente, reflitam na prática educativa.

Essas são questões atuais que se apresentam como eixos de discussões para pensarmos nos processos que envolvem a

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As discussões acerca da inclusão escolar demandam um imperativo de não nos furtarmos às questões presentes no contexto social em que vivemos. Entendemos a educação, a ação educativa, como prática social, uma prática concreta que vem sendo afetada pelas políticas públicas, moldada pelo modelo econômico neoliberal presentificado no contexto mundial.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que educação tem uma dimensão política e, por isso, não é e não pode ser neutra. Julgamos importante, então, neste momento, refletirmos um pouco acerca da dimensão política da educação.

Saviani (1994, p. 91) fornece-nos alguns esclarecimentos a respeito do tema, indicando-nos que “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida”.

Segundo o autor, educação e política são inseparáveis, indissociáveis, mas ao mesmo tempo são práticas distintas. O autor aponta que a educação se configura numa relação entre não-antagônicos, ou seja, o educador trabalha em prol do interesse e sucesso do educando. Já no caso da política, a relação é antagônica dentro de um jogo que afirma o confronto e exclui interesses mútuos.

Como explicar entre as duas práticas a indissociabilidade? O autor responde-nos que é preciso considerar a existência de uma relação interna, visto que toda prática educativa contém uma dimensão política e toda prática política contém uma dimensão educativa. Explicitando essas dimensões, o autor indica:

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despontencializa) a sua prática política. **E a dimensão educativa da política** consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela

convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 1994, p. 94, grifos nossos).

Diante desses apontamentos, entendemos que nosso desafio é pensar, dentro da perspectiva da dimensão política da educação, o fortalecimento dos não-antagônicos ante o estabelecido em nossa sociedade capitalista. Para nós, os não-antagônicos são todos os alunos, professores e profissionais envolvidos no processo de educação.

Para o fortalecimento dos não-antagônicos há a necessidade de considerarmos a relação externa entre educação e política. A relação externa entre educação e política apresenta uma dependência recíproca, uma vez que a educação depende da política dentro de uma condição objetiva para efetivação e definição de prioridades orçamentárias da infraestrutura dos serviços educacionais, e a política, por sua vez, depende da educação dentro de uma condição subjetiva para disseminação de informações, propostas e organizações políticas.

Essa relação externa entre educação e política ganha para nós significado, apontando a importância de desenvolvermos uma política que possibilite pensar e instituir práticas educativas que fomentem, de forma não-cristalizada e não-homogênea, o processo de inclusão escolar, porque entendemos, como Saviani, que:

[...] em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos [...] Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista,

as condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista [...] (SAVIANI, 1994, p. 95-96).

Assim, a começar por discutirmos a inclusão escolar dentro da dimensão ampla da educação e fomentarmos uma ação política que passe a instituir uma prática educativa que busque contemplar a diversidade humana, estaremos caminhando na estrada das reflexões que poderão ajudar-nos a criar rupturas às condições históricas que estamos vivendo.

Paro (2002), outro autor que discute a mesma questão, apresenta-nos duas concepções acerca da relação entre política e educação.

A primeira concepção, segundo o autor, nega a ação política da escola e pressupõe a escola como um campo neutro. Um campo de conteúdo universal a serviço de todos, no qual não devem entrar interesses políticos, tendo uma visão acrítica da realidade. Essa concepção assume uma conotação negativa da política ligada somente à ideia de práticas conflituosas e ilícitas. A neutralidade posta nessa concepção alimenta justamente o que é mais temido:

Aos detentores do poder político e econômico interessa, obviamente, que a política não escape ao seu domínio, restringindo-se aos políticos profissionais e aos mecanismos formais de representação (partidos políticos, poder executivo, Congresso Nacional e outros órgãos legislativos, etc.) (PARO, 2002, p. 13).

Não aderimos à ideia de neutralidade contida nessa primeira concepção. A ação da escola é política e jamais será neutra. Ao vestirmos a máscara da neutralidade, estamos tomando partido e contribuindo para os desmandos políticos.

Na segunda concepção, encontramos a visão de uma ação política implícita na escola, uma escola longe da neutralidade,

dentro de uma sociedade de classes e a serviço dos interesses dos grupos dominantes. Temos nessa concepção uma visão crítica da sociedade e da escola. Segundo o mesmo autor, essa concepção tem marcado forte presença nos meios acadêmicos, nas pesquisas, na formação de professores e entre os analistas das políticas públicas em educação.

Essa concepção tem-se firmado nos meios educacionais com maior intensidade nas últimas décadas, resultante, obviamente, de todo um processo histórico de tomada de consciência por parte dos intelectuais ligados ao ensino. Um dos marcos importantes desse processo parece ter sido a crítica à escola, na sociedade contemporânea, levada a efeito, na década de 1970, por teóricos como Illich (1973), Bourdieu; Passeron (1975), Baudelot; Establet (1978) e Althusser (s.d.) (PARO, 2002, p. 13).

O teor dessa segunda concepção mostra-nos a crítica feita à escola reprodutora das desigualdades sociais; uma crítica necessária, que teve e tem seu lugar na história. Segundo Saviani (1994), por um lado, o conjunto de teorias que o autor denomina crítico-reprodutivista evidenciou de modo contundente o papel prestado pela escola, apontando a reprodução da sociedade de classes e o reforço ao modo de produção capitalista; por outro lado, disseminou entre os educadores um clima de pessimismo e um sentimento de impotência diante dessa evidência.

Para avançar além do pessimismo e da impotência, Saviani (1994) já nos apontava, no início da década de 1990, a necessidade de pensarmos a escola dentro de uma perspectiva crítica, de modo que

[...] se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos

educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares [...] O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1994, p. 41-42).

A partir da perspectiva de classe, o autor enfatiza que essa bandeira de luta significa reconhecer a importância da educação para todos, no sentido de opor-se à postura elitista de defender privilégios.

Reforçam a ideia de Saviani as discussões de Jesus (1989), quando indica que, nas reflexões de Gramsci, a escola aparece como uma instituição afetada e moldada pelas exigências hegemônicas, burocráticas e administrativas da “sociedade política” e da “sociedade civil” que integram a noção de Estado em Gramsci.

Assim, para Gramsci (1989), existem dois planos dentro da estrutura da sociedade: o chamado “sociedade civil” e o chamado “sociedade política ou Estado”, que configuram o contexto social.

[...] pode-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1989, p. 10-11).

A sociedade civil é concebida, então, como uma difusora ideológica e diretiva da hegemonia dominante. Na função de difundir a hegemonia e a ideologia dominante, a sociedade civil dispõe de meios que regulam a formação da sociedade, como escola, Igreja e meios de comunicação, entre outros.

Segundo Jesus (1989, p. 22), “[...] o Estado desenvolve, na sociedade civil, um aparato ideológico, no qual a educação ocupa o lugar principal”. O autor, respaldado pelos escritos de Gramsci, complementa, mostrando que, na sociedade civil, se apresenta um processo pedagógico permeado por três elementos: a ideologia, a estrutura ideológica e o material ideológico.

Dentro desse processo, os três elementos desempenham funções interligadas. A ideologia configura-se como a concepção de mundo que é difundida entre as classes sociais. Por seu turno, a estrutura ideológica constitui-se de um aparato que engloba a escola, a Igreja e variados meios de comunicação como difusores dessa ideologia. O material ideológico reproduz a concepção, a ideologia e é veiculado pela estrutura ideológica.

Nesse sentido, não haverá na sociedade uma escola desvinculada da realidade. Nela sempre circularão ideologias. Se a hegemonia dominante, hoje, tem padronizado a escola nos moldes do capitalismo e nas políticas neoliberais, comecemos a pensar em instituir outras posturas mais humanas para a função dessa instituição, dentro da sociedade atual.

No entender de Gramsci, fomentar uma hegemonia, uma visão de mundo e de homem é um processo pedagógico, que passa não somente pela escola, mas também pela sociedade como um todo. Nesse sentido, afirma:

Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolásticas’ [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elite e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exércitos. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que

se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1978, p. 37, grifos nossos).

Tomando o sentido, o significado de hegemonia em Gramsci, entendemos que é um processo formador de ideias e de concepção de mundo (JESUS, 1989). Ganha sentido, então, para nós pensarmos movimentos instituintes capazes de produzir na escola outras concepções, pelas quais o homem seja entendido como ser histórico, criando-se uma ruptura ao estabelecido.

Nesses termos, Gramsci (1978, p. 38) dirige-nos duas perguntas: Que é o homem? Como responder a ela? A resposta para Gramsci encontra-se no próprio homem.

Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus próprios atos. Observando, ainda melhor, a própria pergunta 'o que é o homem' não é uma pergunta abstrata ou 'objetiva'. Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos 'criadores de nós mesmos', da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto 'hoje', nas condições de hoje, da vida 'de hoje', e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 1978, p. 38).

O autor, continuando na tarefa de explicar-nos o que é o homem, aponta-nos um ser histórico que pode mudar a sua realidade, porque está inserido em um processo de relações ativas.

[...] estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau

maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Neste sentido, o verdadeiro filósofo é – e não pode deixar de ser – nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. [...] Estas relações, contudo, como vimos, não são simples. Enquanto algumas delas são necessárias, outras são voluntárias. Além disso, ter consciência mais ou menos profunda delas (isto é, conhecer mais ou menos o modo pelo qual elas podem se modificar) já as modifica (GRAMSCI, 1978, p. 39-40).

Dentro dessa mesma perspectiva de Gramsci, apontando uma visão de homem como ser histórico de relações e como agente político, que transforma o ambiente em que vive, Saviani (2004a) alerta-nos para compreendermos a educação como um instrumento de luta, capaz de instituir novas relações a favor de uma concepção de mundo voltada aos interesses das classes populares.

Reafirmando esse pensamento, Saviani (2004b, p. 238), ao analisar as leis que regulamentam o sistema educacional brasileiro, é incisivo ao afirmar: “[...] os que visam à transformação da ordem existente se empenharão no encaminhamento das questões educacionais em sintonia com as necessidades de transformação”.

A ordem existente de que fala Saviani (2004b) não é senão a conjuntura atual da educação e da sociedade como um todo, fundada nos parâmetros das políticas neoliberais².

² Para aprofundamento do tema consultar as obras: “Neoliberalismo, qualidade total e educação” (GENTILI.; SILVA, 1994), “Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações” (KASSAR, 1998), “Políticas públicas e educação básica” (DOURADO; PARO, 2001) “Educação, exclusão e cidadania” (BONETI, 2003).

Os parâmetros das políticas neoliberais que se presentificam atualmente no Brasil fazem parte de um processo internacional. Como apontado por Silva (1994, 14 – 15), as políticas neoliberais são estratégias hegemônicas que fazem parte de um processo iniciado em países como os Estados Unidos e Inglaterra, respectivamente nos governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, tendo como elementos centrais:

- A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento;
- a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário;
- a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficácia e ao desperdício dos serviços públicos;
- a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor.

Alertando para o fato de que é nesse projeto que estão inseridos os planos para a educação moldada pelo mercado, o autor enfatiza: “[...] O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado”. (SILVA, 1994, p. 26).

No entender de Saviani (2004b), é exatamente contra esse projeto de sociedade e de educação que nossa luta deverá se pautar e tomar corpo como resistência a essa conjuntura.

Nas reflexões de Gramsci (1989), também podemos encontrar a indicação de uma resistência, de uma luta a ser travada pela figura do “intelectual orgânico”, quando é apontado que os intelectuais organizam a cultura e a hegemonia de uma sociedade. O autor afirma que todos os homens são intelectuais.

Ainda, para o autor, todo homem, todo intelectual “[...] participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou

para modificar uma concepção do mundo [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 7- 8).

No mesmo teor dessa discussão, lançamos mão das reflexões de Mészáros (2005), que analisa o impacto da lógica do capital sobre a educação. Suas reflexões mostram que, nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada tem servido de instrumento produtivo para a expansão e legitimação do sistema do capital, principalmente sob a forma de internalização.

Mészáros (2005) enfatiza que a escola está integrada aos processos sociais e, no caso de nossa sociedade, integrada ao modo de produção capitalista. Dessa forma, não escapa à reprodução do sistema, não está à margem da realidade, o que a leva a legitimar a posição dos indivíduos que lhes foi atribuída dentro da hierarquia social, por meio da internalização, da conformidade, induzindo-os a uma aceitação passiva.

É necessário e urgente pensarmos em efetivar uma “educação para além do capital”, que venha a instituir qualitativamente uma outra ordem social: “[...] Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73). Portanto, entendemos, como o autor, que a tarefa educacional deve ser considerada simultaneamente à tarefa de transformação social.

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZARÓS, 2005, p. 45).

Para além do que se mostra como estabelecido na sociedade, buscamos um conceito mais amplo de política que

supere aquele que é exercido pelo modelo capitalista. Dentro dessa ótica, compartilhamos com as reflexões de Paro:

Todavia, se supõe um horizonte mais amplo, em que a própria superação dessa sociedade possa ser aventada, é necessário um conceito mais abrangente, que possa dar conta do caráter histórico das sociedades humanas. [...] Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. [...] é que deriva a necessidade do conceito geral de política. **Este refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência humana** (PARO, 2002, p. 15, grifos nossos).

Consubstanciado nesse enfoque e nesse conceito de política como atividade humano-social na produção de vida, nosso debate acerca da inclusão escolar, de uma escola para todos, firma-se não somente no espaço escolar; a discussão é mais ampla: diz respeito, também, às questões econômicas e sociais.

É esse tipo de política entendida como atividade humano-social que fomenta nossas reflexões e ações. Uma política que traga o debate inclusão/exclusão, reconhecendo o direito à educação para todos.

Adentrando na discussão acerca do reconhecimento da educação como um direito de todos, podemos extrair do contexto histórico, em termos de análise, o entendimento da realidade atual das políticas públicas que se têm configurado, ao longo dos anos, como um conjunto de ações pautadas na perspectiva neoliberal de mercado e no modo de produção capitalista.

Entendemos que o modo de produção capitalista e os princípios neoliberais têm forjado as políticas públicas. No

entanto, Kassar (2006) esclarece-nos que as políticas públicas são implementadas em um movimento contraditório dentro da sociedade: por um lado temos a sustentabilidade do modo de produção capitalista; por outro, temos a luta das forças trabalhadoras reivindicando a melhoria na condição de vida.

Diante do exposto, cabem-nos alguns questionamentos: Qual a definição de políticas públicas? Quais os princípios e concepções que têm norteado as políticas públicas na área da educação? Como a questão da inclusão escolar tem sido considerada dentro dessa política?

Para a compreensão da definição de políticas públicas, utilizamos as reflexões de Souza C. (2006). Para a autora, qualquer teoria da política pública, necessariamente, precisa explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade porque, indubitavelmente, as políticas públicas trilham um caminho que repercute na sociedade como um todo.

Existem alguns elementos a serem considerados na definição de políticas públicas, e partindo das reflexões de Souza C. (2006) destacamos os principais:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes. A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados. A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, C., 2006, p. 36 –37).

Na análise dessas questões, recorrendo às páginas da história, vemos que, no início da República (1889), as leis

apontavam que o dever do ensino era uma responsabilidade da família, e o Estado aparecia apenas como um ajudador na questão. Já podíamos verificar, no recém-nascido Brasil republicano, o espírito da “livre iniciativa”, tão propagado nos dias atuais, por meio da política neoliberal que tem encontrado assento e lugar no sistema educacional brasileiro (CURY, 1996).

Sobre a livre iniciativa, podemos afirmar que “[...] não pode haver liberdade onde há leis de mercado fundamentadas na força dos que possuem sobre os que não possuem. A lei que vige não é a lei humano-histórica, mas a lei da selva, a lei do mais forte” (PARO, 2002, p. 22).

Kassar, analisando a influência do pensamento liberal, do positivismo e da crença no progresso “natural da sociedade” ligado ao pensamento evolucionista, bastante disseminados nos tempos do Império, afirma-nos:

No auge da influência do pensamento liberal no Brasil, num movimento de valorização das ciências experimentais, ‘em seus métodos e aparelhamentos’ marcado pelo naturalismo evolucionista. Nas relações múltiplas e diversas entre o ‘discurso’ e a ‘vida’, vemos o pensamento liberal presente (sendo produzido/produzindo – num movimento de circularidade) nos próprios modos de organização da sociedade. A *valorização do indivíduo e da liberdade individual* implicam a exaltação à livre concorrência dos serviços e da própria economia (em consonância com o movimento ‘natural’ da sociedade). Assim, contraditoriamente, num país com uma economia de base escravocrata, aparece como princípio na primeira Constituição brasileira, em 1824, a ‘inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros’, tendo por base a ‘liberdade, a segurança individual e a propriedade’ [...] (KASSAR, 1999, p. 19).

A mesma autora, discutindo essa influência liberal na política da educação, analisa também a Constituição de 1824

nesse aspecto:

[...] quando em 1824, a primeira Constituição brasileira traz os seguintes compromissos com a educação da população: a gratuidade da instrução primária ‘a todos os cidadãos’, ‘a criação de colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes’. Não explicita, porém, de que setor da sociedade (público?, privado?, religioso?) será a responsabilidade da ‘instrução primária’ e de que forma deverá ser dada. Lembremos, também, que o grupo de ‘todos os cidadãos’ certamente não deve incluir a massa de trabalhadores, que, em sua maioria, era escrava. Assim, não há explicitamente a assunção da instrução à população pelo Estado (KASSAR, 1999, p. 19).

Na escalada da escola pública, a história também mostra a burguesia liberal e seus intelectuais entusiasmando-se pela educação, clamando por mais escolas para seus filhos. Conclusão: mais vagas, porém para uma elite que via na escola uma escada para ascensão social, principalmente no Ensino Médio e Superior. E o restante da população?

Ao restante da população sobrou a chamada “[...] dimensão de virtus, própria do esforço individual de cada um” (CURY, 1996. p. 79), ou seja, superar por conta própria a falta de acesso e garantias do Estado omissivo, o que apontou o caminho excludente do analfabetismo. “É assim que o problema do analfabetismo não pode ser solucionado, ficando muito longe disto, já que aumentou em números absolutos e, em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta” (RIBEIRO, 1993, p. 81).

Essas questões presentificam-se, ainda, atualmente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou, em 9 de novembro de 2005, os resultados de uma pesquisa em que o Brasil figura entre os doze países que juntos somam 75% de analfabetos no mundo. Nosso País apresentava, segundo esse estudo, 12%, o equivalente a 14 milhões de habitantes analfabetos, em 2003, ano da coleta de

dados da UNESCO (PARAGUASSU, 2005).

Não podemos deixar de considerar que os números diminuíram desde 1920 em relação ao analfabetismo, mas esse fato não nos permite comemorar, pois 14 milhões de pessoas não tiveram acesso à educação, foram excluídos, foram interditados.

A educação, que é um bem comum, um direito de todo cidadão brasileiro, ou deveria ser, continua excluindo, ainda hoje (CURY, 2002). Para Peregrino (2006, p. 316), a escola atual continua seletiva, legitimando as desigualdades sociais “[...] as leis do julgamento escolar legitimam as desigualdades entre as classes, transformando desigualdades sociais em desigualdades ‘escolares’ ”.

A história continua sendo problematizadora da luta que se travou pela escola pública e pela democracia; ela mostra a regressão da Constituinte de 1937 em relação à educação e à própria democracia. Instalou-se definitivamente o ensino voltado para o trabalho, para o mercado, para o capitalismo, no qual se dualizou a escola; uma formadora de mão-de-obra, outra formadora de elites dirigentes.

Sobre o mesmo tema teorizou Bourdieu (1998), afirmando em suas reflexões que o sistema escolar é um dos maiores contribuidores para a manutenção das desigualdades sociais, pois legitima a herança cultural e o dom social como um dom natural. Assim, quem não tem esse “dom natural” para ser elite dirigente é excluído da escola que reproduz a cultura dominante. Essa escola dual e preconceituosa do Brasil sancionou a desigualdade social e cultural, o que também já ocorria em outros países.

Nas páginas da História da Educação do Brasil encontramos, também, a saga da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que durou treze anos, iniciando em 1948 até ser aprovada, em 1961, com caráter elitista, assegurando às escolas particulares as tão esperadas verbas advindas do poder público.

Enquanto a LDB se desenrolava, a Reforma Capanema, iniciada em 1942, foi o conjunto de Leis do Estado Novo (1937-1945 – Getúlio Vargas) que regulamentava o ensino brasileiro, sintonizado com o modelo nazifascista, que pretendia o desenvolvimento econômico sem rever as questões sociais. A Reforma Capanema perdurou de 1942 até 1961, com a aprovação

da LDB n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (RIBEIRO, 1993). Temos, assim, praticamente vinte anos de diretrizes com cunho ditador, o que influenciou toda a política para o setor da educação.

O período da ditadura, compreendido entre os anos de 1964 a 1985, configura-se como um período de maior impulso da chamada “cooperação internacional” (VIEIRA, 2001), quando a educação abre a porta ao ensino profissionalizante e à elevação do “civismo”, tentando enaltecer e inculcar o regime político e ideológico da época.

Época de repressão e terror, de institucionalização dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency International for Development (USAID); anos que se configuraram como abertura definitiva para o imperialismo norte-americano, que já vinha ganhando terreno desde a década de 1920 com as diretrizes da Escola Nova, e que, ao longo dos anos, tem ditado padrões, bens de consumo e cultura, presentes e enraizados, hoje, na sociedade e na política brasileira bem como em muitos países em desenvolvimento.

Os acordos MEC/USAID levaram para dentro das universidades e para dentro das escolas os princípios da mentalidade empresarial respaldados nas duas leis promulgadas nesse período: Lei n.º 5.540 de 28 de novembro 1968, que tratou de conter a resistência dos estudantes universitários contra a ditadura, desarticulando-os e fragmentando o trabalho da universidade, e Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, que instituiu o ensino profissionalizante, descaracterizando a escola pública, enquanto as escolas privadas preparavam sua clientela para acesso ao Ensino Superior.

Assim, quando passamos a analisar as questões referentes ao processo de inclusão escolar, são essas questões sociais, econômicas e políticas que estão inscritas nessa análise, no sentido de fomentar transformações.

Partindo de uma breve retrospectiva da política estabelecida acerca da escolarização das pessoas com deficiências, iniciadas na década de 1970, observamos as reformas de caráter tecnicista na educação e uma ampliação de normas e planos para a educação especial, com crescimento das instituições e classes especiais nas escolas públicas.

Durante a década de 1980, com os movimentos sociais

em torno da Constituição de 1988, houve redemocratização e organização das escolas básicas na rede estadual, o que favoreceu mostrar os problemas das classes especiais. Ocorreu também maior visibilidade da pessoa com deficiência.

Na década de 1990, os organismos internacionais e multinacionais ditaram as regras para as reformas e financiamentos educacionais, havendo expansão do acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental e uma hegemonia no discurso da inclusão. No entanto, Ferreira (2005, p. 63) alerta para as “[...] medidas administrativas muitas vezes dissociadas da ampliação de recursos orçamentários e do compromisso com a qualidade”.

Esses financiamentos da década de 1990, vindos das multinacionais e de organismos multilaterais, são manifestações da política neoliberal que postula as leis de mercado e qualidade total na competição em busca do lucro, esvaziando a luta pela democracia, acoplando à nossa vivência na escola uma sujeição, uma impotência diante da situação atual. A esse respeito Gentilli diz:

No fim dos anos 80 e, muito mais especialmente, no início dos 90, começa a evidenciar-se um processo de cooptação intelectual sem precedentes na América Latina. As agências de financiamento internacional e os novos governos (estes, sim, já de perfil claramente neoliberal e neoconservador) começam a projetar uma política de sujeição cooptativa [...] Fica evidente que este mecanismo de cooptação (através do rápido acesso a elevadas remunerações “contratos internacionais” e/ou graças à proximidade com o novo poder ineditamente adquirida) conduziu a um esmorecimento das pretensões e das demandas democratizadoras antes defendidas (GENTILLI, 1994, p. 125).

Os princípios da política neoliberal têm sido absorvidos pelos governantes da América Latina, o que acaba influenciando

a política educacional do nosso País. Uma política do Estado mínimo aliada às leis do mercado. “[...] Por isso estamos falando de Estado mini-max: max para o capital e mini para o trabalho (para escola, professores, saúde, etc)” (SADER, 2004, p. 126, grifos nossos).

Em referência a esse tema do Estado mínimo, Dourado (2001, p. 49-50) assevera:

[...] o processo de reforma do Estado no Brasil assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora, configura-se pela minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. [...] A análise das políticas educacionais, sob esse prisma, remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que delineiam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivadas no âmbito do neoliberalismo. Essas políticas são redirecionadas, em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como direito social. Em decorrência dessas políticas [...] vivencia-se, em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola [...].

Boneti (1999), discorrendo acerca do perfil do Estado mínimo, mostra-nos que essa tendência se tem presentificado em todo o Ocidente e que a garantia de emprego não é mais o elemento integrador do Estado, passando agora o padrão referencial integrador a ser a competência tecnológica para se incluir no mundo da produção. “[...] Com isso, o Estado se exime da responsabilidade pelas diferenças persistentes e/ou a exclusão, jogando sobre os sujeitos sociais a culpa de sua não homogeneização e a consequente exclusão” (BONETI, 1999, p. 10-11).

Refletindo ainda mais sobre a questão do Estado mínimo, Boneti (1999), indica-nos como essa política alcança a escola. Para

o autor, a política do Estado mínimo assegura a competitividade e a sustenta, subordinando a política social, e aqui se inclui a escola, à política econômica.

O autor afirma, ainda, que há uma universalização de um padrão tecnológico, de hábitos, de cultura e de consumo que acaba por se constituir como referencial de racionalidade e excelência para o avanço da produção econômica e conquista do mercado. “[...] Essa racionalidade tem um trato todo especial com as desigualdades, não no sentido de as respeitar como tais, mas na perspectiva da homogeneização” (BONETI, 1999, p. 11).

Segundo o autor, a homogeneização dessa racionalidade fundamenta a busca pela excelência. Assim, a excelência tão almejada nos dias atuais desenha-se por um padrão homogêneo. Seguindo em sua reflexão, Boneti explica:

A excelência é medida tomando-se como parâmetro um padrão homogêneo de conhecimento técnico e de comportamento individual. Pressupõe-se que os sujeitos, oriundos de diferentes segmentos sociais, defrontam-se no mercado da aquisição e da venda da excelência de igual para igual, ignorando-se as especificidades de saberes que ele possui (BONETI, 1999, p. 12).

Essa reflexão, indubitavelmente, leva-nos a pensar a exclusão na escola. Leva-nos a pensar na política que tem sido estabelecida para o setor da educação, continuamente excludente. Excludente para o aluno com necessidades educacionais especiais, para o aluno carente, filho de assalariado, impedido do acesso ao capital cultural pelas questões sociais e econômicas.

Ainda apoiados na reflexão de Boneti (1999), passamos a pensar no aluno com deficiência múltipla, com paralisia cerebral, com distrofia muscular progressiva, com surdocegueira, entre outras. Então, como fica, para esses alunos, a questão da excelência que é transposta para a escola nos moldes do mercado? O mesmo autor responde-nos:

[...] as regras do jogo para a conquista da excelência são as mesmas regras do mercado [...] Então, consideramos (**a escola considera**) desqualificadas aquelas pessoas que não conseguiram acompanhar a escola pelo fato de não se enquadrarem no perfil homogêneo por ela exigido ou por não alcançar o padrão homogêneo exigido de absorção do conhecimento; desqualificado é o trabalhador que perdeu o seu emprego e que não consegue mais um novo emprego porque não tem o conhecimento técnico exigido pelo mercado [...] desqualificada é a menina que preferiu se prostituir a ir para a escola porque lá nada lhe atraía; desqualificado é o menino que prefere fazer pequenos roubos a ir para a escola, e tantos outros casos similares (BONETI, 1999, p.12-13).

Assim, pela imposição do padrão do mercado, ao aluno com deficiência resta a desqualificação, pois ele, com paralisia cerebral e comprometido em sua coordenação motora, não vai escrever e se comunicar convencionalmente como exigido pela escola. Desqualificado, passará a ser o aluno com distrofia progressiva, pois em quase todos os casos é-lhe impossível comunicar-se, senão apenas com um piscar de olhos. E inspirados na reflexão de Bourdieu (1998), podemos dizer que a escola o convence de que é desqualificado. Assim a escola justifica a exclusão.

Desse relato que retrata a história da realidade educacional brasileira podemos vislumbrar quais os princípios que têm estruturado as políticas públicas para o setor – princípios excludentes e discriminadores.

Diante desse quadro, podemos afirmar: “Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações [...]” (PETITAT, 1994, p. 11).

Portanto, devemos considerar que o debate sobre inclusão escolar abarca dimensões sociais, econômicas e políticas. Assim, ao refletirmos sobre o processo de inclusão escolar, somos

instigados a trilhar o caminho crítico apontado por Saviani (1994, 2004a, 2004b) em busca de uma contra-hegemonia nos termos de Gramsci (1978, 1989), por meio de um movimento de resistência, atuando de forma essencial, como nos fala Mészáros (2005), no alcance de uma outra lógica a ser vivenciada nas escolas, para além do modelo capitalista.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BONETI, L. W. **Educação, exclusão e cidadania**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Considerações acerca do papel da escola e do processo de desqualificação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22, 1999, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 1999. GT5. 1 CD-ROM.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In:

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 69-80.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. ; (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-57.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, M. C. C. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 9, 2005, Vitória. **Anais...** Vitória:UFES, 2005, p. 65-79.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 111-177.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KASSAR, M. C. M. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.;

VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006, p. 75-85.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso**

e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 16-28, 1998.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARAGUASSU, L. Brasil é 71º em qualidade da educação. **A TARDE**, Salvador, 10 nov. 2005.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança**: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006, 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PETTITAT, A. **Produção da escola / produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SADER, E. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada de século. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 120-130.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9 – 29.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20 - 40, jul./dez. 2006.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: PARO, V. H.; DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 59-89.

DILEMAS NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Edson Pantaleão¹

É na vida cotidiana que se devem realizar as grandes idéias e os grandes sentimentos; devem retornar das profundezas ocultas da essência ao humilde detalhe da vida; e é precisamente esse o sentido da prática na qual deve se realizar o ideal (LEFEBVRE, 1995, p. 221).

Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa. [...] Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica (BARBIER, 2004).

Os debates sobre inclusão têm sido relevantes no contexto escolar, uma vez que as escolas e seus profissionais se deparam com uma diversidade de sujeitos que, a partir das suas constituições histórico-culturais, demandam processos de avaliação e de intervenção pedagógicas, inerentes ao que é específico do trabalho escolar. Ao enfrentar esse fato, os

¹ Pedagogo, Psicólogo, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

profissionais das escolas precisam desencadear ações que viabilizem a construção de práticas escolares que contribuam para o atendimento às demandas de escolarização desses sujeitos. Isso, certamente, nos instiga a pensar sobre as práticas organizativas das escolas, considerando a sua relação com a sociedade, bem como a natureza e especificidade do seu trabalho educativo (SAVIANI, 2005).

Frente a essa reflexão, as discussões que apresentamos neste texto problematizam a relação entre formação continuada, inclusão e constituição do gestor² na relação com o “Outro” no cotidiano escolar. Entendendo que esse “Outro” pode ser o aluno, o professor, a família/comunidade, sistema de ensino, parece-nos instigante pensar e fazer alguns questionamentos que delimitam nosso debate sobre a constituição do gestor no contexto da inclusão escolar. Quais princípios e referências podem nortear as suas decisões e escolhas no ato da gestão? Como pode, na sua prática profissional, responsabilizar-se, oferecer ao “Outro” a possibilidade de um encontro e implicar-se numa relação de totalidade com ele? Quais as tensões que estão presentes na prática desse sujeito no cotidiano escolar, frente aos processos de formação-autoformação?

Cotidiano escolar: lugar de aprendizagem e formação continuada

A escola vem sendo compreendida como lugar privilegiado de socialização de saberes. Local onde se ampliam as relações humanas, principalmente, por meio da apropriação de códigos linguísticos historicamente produzidos. Estes facilitam a comunicação entre os sujeitos e o acesso a novos conhecimentos. Com efeito, as formas de comunicação e as relações estabelecidas no contexto escolar criam marcas históricas na trajetória de cada sujeito particular.

² Neste trabalho, concebemos como Gestor Escolar aqueles profissionais que assumem a coordenação de espaços formativo-educativos no contexto da escola.

Apesar de a escola ser compreendida dessa forma, isso não basta para que os seus princípios sejam efetivados na prática. Faz-se necessário que “[...] os seus atores incorporem no dia-a-dia” tais princípios. A esse respeito, Meirieu (2005, p. 30) nos alerta que a *Escola* não se institui, espontaneamente, em seu interior, só pelo fato de, na sua fachada, estar escrita a palavra “Escola”. O autor nos chama a atenção para o fato de que se tem perdido o *estatuto de ser aluno*, com obrigações relativamente bem definidas. Em tempos passados, nas relações familiares, tal estatuto já era trabalhado, “[...] quando a criança chegava à escola, já era ‘um aluno’. Ou, pelo menos, já estava pronta para isso. Os papéis, de algum modo, eram definidos por antecipação” (p. 31). Entretanto, observamos que o que caracteriza a situação atual é a transformação de referências de algumas regras e modos de funcionamento da escola, tanto por parte de alguns alunos quanto por parte de alguns profissionais. Isso tem desencadeado, em grande medida, tensões nas relações no contexto escolar, produzindo a necessidade da construção de novos/outros modos de organização e de funcionamento da escola. Afinal, esse processo de construção não acontece de forma natural e espontânea, são construções humanas que estão relacionadas às *circunstâncias* produzidas pelas próprias pessoas na trajetória histórica das suas relações sociais (HELLER, 1992). Assim, os desafios colocados ao gestor escolar delineiam-se em torno da necessidade de compreender a conjuntura político-social na qual a instituição escolar está inserida, sem perder de vista a natureza e especificidade do trabalho escolar, ou seja, “[...] os princípios que a inspiram” (MEIRIEU, 2005, p. 30).

Estamos vivendo uma conjuntura de relações histórico-sociais das quais a escola não escapa. Heller (1999) destaca elementos sobre os movimentos e o desenvolvimento da modernidade que produzem, em maior ou menor grau, dificuldades de compreensão e adaptação dos seres humanos às suas referências na vida cotidiana. Vivemos em constantes conflitos e relações paradoxais. Além dos processos de produção de *competitividade*, *individualização* e de *egoísmo*, a mulher e o homem modernos

[...] têm pouca clareza dos resultados de suas ações. Talvez estejam conscientes das suas responsabilidades diante das gerações futuras, mas apenas em termos abstratos [...] Isto é uma descoberta intrigante, pois a modernidade é um arranjo social orientado para o futuro e não para o passado (HELLER, 1999, p. 21).

A autora ressalta que tal processo de transformação provocou um movimento de *transformação da tradição*, que se deu, simultaneamente, à *transformação* de alguns *poderes morais tradicionais*, como, por exemplo: *a família, a sociedade civil e o Estado (nação)*. Fazendo referência a Hegel, a autora destaca que esses poderes sustentam os poderes morais comunais, corporativos e políticos. Um poder social ou político pode ser chamado de poder moral, sustenta a autora, “[...] se homens e mulheres vivendo sob a jurisdição desse poder, estiverem prontos a sacrificar por ele, voluntariamente, seus interesses pessoais ou seu bem-estar, ou seja, se acreditarem que tal poder está acima e além da busca do seu interesse pessoal” (p. 22). Nesse sentido, um poder moral seria também entendido como uma *causa comum*. Contudo, dado o contexto histórico-social em que vivemos na conjuntura atual, não podemos saber, exatamente, até que ponto poderia existir um equilíbrio entre esses diferentes poderes morais e outros produzidos historicamente. Parece ser esta uma das grandes tensões e desafios da atualidade: ao mesmo tempo sendo “levados” pelas complexas relações sociais e a processos de individualização, precisamos colocar tudo isso em *suspensão* e pensar na possibilidade de poderes morais que nos direcionem para práticas e relações mais coletivas.

Diante dessas relações, como podemos pensar em possibilidades para o trabalho escolar? Como os profissionais podem se implicar nos processos de escolarização de seus alunos? Como “enfrentar” as situações/problemas decorrentes da transformação do “estatuto de ser aluno”? Como compreender o “Outro” e desencadear ações educativas/formativas “comuns” e que atendam às diferenças? Mas, e se esse “Outro” não estivesse aí?³

³ Utilizamos esta indagação fazendo uma paródia do livro: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Certamente, se o “Outro” não estivesse aí, não seria possível, nem necessário, pensar no trabalho escolar; nem mesmo, que tipo de implicação poderíamos ter no seu processo de escolarização. Menos, ainda, compreender esse “Outro” e desencadear ações profissionais. Perguntaria mais, se o outro não estivesse aí, o que estaríamos fazendo na escola como profissionais?

São questões que precisamos, constantemente, nos fazer, se quisermos pensar nos processos de formação continuada no contexto escolar. As tensões demandadas nesse e desse contexto têm provocado a necessidade de promoção de processos instituintes de mobilização e organização de espaços-tempos de formação. Em verdade, a gestão desses processos precisa ser assumida pelos profissionais que, historicamente, têm ocupado um lugar de pensar a escola na sua totalidade – diretor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) de turno⁴. Concebemos esses profissionais como mobilizadores políticos, responsáveis por desencadear junto com os outros profissionais da escola, principalmente com os professores e professoras, tais processos de formação. Partimos do princípio de que, ao mesmo tempo em que esses profissionais promovem e mobilizam processos de formação continuada dos outros profissionais da escola, estão implicados na sua própria formação, pois estar implicado “[...] consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101).

Corroborando esses argumentos, Vygotsky (2000, p. 27), parafraseando Marx, nos ajuda compreender que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”. Nessa perspectiva, a constituição do “Eu” não é natural, mas cultural, pois toma sua forma e se constrói nas relações com os “Outros”.

A relação constitutiva Eu-Outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) e do

⁴ Equipe de gestores.

autoconhecimento e reconhecimento do outro são vistos como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos (MOLON, 2000, s/p).

Entendendo que a formação continuada é um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento, é na vida cotidiana que tal processo é efetivado. É nesse ponto de vista que concebemos o *homem e a mulher* como sendo da vida cotidiana por inteiros (HELLER, 1992) e o *conhecimento* como um fato indiscutível que tem como características ser prático, social e histórico (LEFEBVRE, 1995). Portanto, se é “[...] na vida cotidiana que se devem realizar as grandes ideias e os grandes sentimentos [...]” (LEFEBVRE, 1995, p. 221), a formação continuada pode ganhar o *status* político quando conduzida com posturas éticas, pois é “[...] o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber” (MEIRIEU, 2002, p. 78). “Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica” (BARBIER, 2004, p. 98).

De nossa perspectiva, as relações que se constituem no interior da sala de aula não estão desvinculadas das que se estabelecem na escola, bem como destas com as questões sociopolíticas mais globais, pois a gestão da aprendizagem e a gestão da escola estão imbricadas. Assim sendo, pensamos a escola como espaço-tempo de organização educativa e como lugar onde importantes decisões são tomadas e importantes escolhas são feitas sobre a formação do indivíduo na trajetória da sociedade. Portanto, é importante pensar a implicação dos sujeitos nessas decisões e escolhas. Trabalhar a formação do “Outro”, a partir dessa concepção, implica trabalhar a autoformação.

Com esses argumentos, pensamos a escola como lugar de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os profissionais. Deve ser assumida como *princípio* de espaço público, que só

existe se seus atores incorporarem, no dia a dia, os princípios que a inspiram. A constituição dos processos de gestão que se estabelece nesse lugar está vinculada e imbricada na relação com o “Outro”, pois nessa relação acontecem diferentes processos de apropriação do legado do grupo cultural (sistemas de representação, formas de agir, de pensar, de controlar as emoções, de construir relações éticas, etc.). O conhecimento de si mesmo e o conhecimento do outro emergem desses processos interativos – intersubjetivos – que são possibilitados pela apropriação de linguagens – gestual, simbólica, falada, escrita, etc. (HELLER, 1992; VYGOTSKY, 1996). Sabemos que a escola exerce um significativo impacto na constituição do sujeito. Quem não se lembra de histórias/fatos marcantes na sua trajetória escolar? Quem não se lembra daquela professora ou daquele professor que deixou “marcas”? Basta recorrermos à memória que lembraremos um ou outro fato que está circunscrito na nossa história escolar.

Meirieu (2002) cita elementos que nos possibilitam refletir sobre as relações “Eu-Outro”, que se estabelecem no contexto escolar e, em grande medida, produzem processos de formação e constituição dos sujeitos. Para o autor, o profissional vai se constituindo por meio das relações com o *pedagógico*. É no enfrentamento às questões, apresentadas no dia-a-dia do seu trabalho educativo, que o profissional vai se constituindo *pedagogo*⁵. É, pois, nas relações estabelecidas no “momento pedagógico”, “[...] um momento particularmente carregado de emoção” (MEIRIEU, 2002, p. 63), que o profissional tem a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo. Então, “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 1996). O “Eu” (sujeito) e o “Outro” (objeto) não são dicotomizados. “O objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 1996, p. 52).

Isso requer um particular investimento nesse processo de conhecimento, uma vez que “[...] no conhecimento do homem, está implicado também o autoconhecimento” (HELLER, 1992, p. 60).

⁵ Pedagogo para Meirieu não é a constituição profissional de uma formação inicial, como assumida no Brasil. Para o autor, constituir-se pedagogo é a forma como o profissional vai se fazendo educador nas suas relações com os “Momentos Pedagógicos”, um profissional capaz de refletir sobre/na sua própria prática. Nesse sentido, o estatuto social do pedagogo não se configura na formação inicial.

O momento pedagógico “[...] emerge com reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 37). Importa perceber essa resistência em suas variadas e diversas manifestações e, ao mesmo tempo, resistir-lhe, criando e inventando novas formas de interlocução nos processos de ensinar e aprender, esses concebidos na sua dialeticidade.

Perceber a resistência do outro e não negar o projeto educativo implica a necessidade de o profissional fazer escolhas e tomar decisões diante desse outro, naquele dado instante, pois, sejam quais forem suas convicções e seus métodos pedagógicos, precisa aceitar ser surpreendido diante do outro. Isso significa aceitar o outro como ele é. No entanto, aceitar o outro como ele é implica trabalhar “com ele” e também considerar a questão ética de não abrir mão do projeto educativo e da natureza e especificidade do trabalho escolar, bem como dos princípios que inspiram a escola (MEIRIEU, 2002; SAVIANI, 2005).

Mas, quais conhecimentos e saberes contribuem para o profissional perceber a resistência do outro nas suas mais variadas manifestações, e o que deve considerar para desencadear e “inventar”⁶ práticas pedagógicas que lhe possibilitem ir ao seu encontro?

Para Meirieu (2002), o momento pedagógico desdobra-se em *conduta pedagógica*, já que o profissional deve trabalhar sobre o saber que ensina. Essa conduta requer, antes de qualquer coisa, “[...] estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar a alunos de um determinado nível escolar [...]” (p. 91). Segundo os profissionais da equipe de gestão, isso se deve configurar em trabalho sobre os saberes vinculados ao seu campo de atuação. Entretanto, não basta para que o profissional possa perceber e conhecer o outro e a si mesmo.

Compreendemos que, mesmo considerando, conforme nos aponta Lefebvre (1995), o conhecimento como um fato indiscutível, de caráter prático, social e histórico, o profissional se encontra em constantes tensões, pois se depara com uma contradição inevitável entre um primeiro caso, a educação como

⁶ O termo “inventar” é concebido aqui como processo constante de criação e inovação; uma ação concebida no campo da ciência crítica, que extrapola a esfera da vida cotidiana alienada para uma esfera humano-política.

formação do sujeito, concebido como em processo de formação⁷, e um segundo caso, o sujeito compreendido como já constituído – concepção explicada a partir de um plano psicológico (MEIRIEU, 2002).

Frente a esses dois “planos” contraditórios, Meirieu (2002) nos alerta para uma necessária ponderação nas decisões educativas e nos apresenta a dimensão pedagógica da questão, argumentando que tais planos se entrelaçam, de modo permanente, na ação pedagógica, pois o sujeito será sempre um sujeito precário, e que “[...] ninguém passa milagrosamente de uma posição de sujeitado a uma posição de sujeito [...]” (p. 129). Ele precisa experimentar e vivenciar situações para se constituir como tal na relação com o “Outro”.

Se, por um lado, o autor nos chama a atenção para o fato de que o profissional, diante de sua autoridade, ao pretender impor o mundo e a cultura ao outro, deve lembrar-se de que ninguém é, verdadeiramente, capaz de levar essa posição até o fim, por outro, é preciso lembrar-se, também, de que, ao pretender

[...] respeitar o sujeito **[no outro]** o tempo inteiro e apenas lhe propor a assimilação de conteúdos culturais quando estes venham esclarecer e enriquecer suas relações, [...] mesmo com a maior boa vontade do mundo, nem tudo é negociável e que a exigência intelectual não é espontaneamente objeto de desejo (MEIRIEU, 2002, p. 129). **Grifos nossos.**

Essas são contradições, de acordo com o autor, que, justamente quando consideradas em sua amplitude, podem levar à abertura de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos, proporcionando processos de gestão da aprendizagem – desenvolvimento de uma inventividade pedagógica frente aos momentos pedagógicos. E essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois jamais

⁷ Concepção explicada a partir de um plano político. A educação deve apresentar a cultura, e o educador, introduzir um trabalho intelectual exigente, que é uma condição para chegar ao entendimento do mundo.

encontrarão uma correspondência, termo a termo, entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática e em uma dada situação e outra, já que toda experiência educativa envolve “[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reprodutível [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 266). Entretanto, isso não pode imobilizar o profissional na condução de seu ofício. Considerando que o profissional vai se constituindo pedagogo no exercício da prática pedagógica, sua capacidade de gerir situações de conflito em sala de aula e na escola, de construir situações-problema, de organizar trabalhos em grupo, de avaliar e acompanhar as produções dos alunos e dos profissionais, etc. deve estar vinculada ao projeto da escola e articulada à sua compreensão frente aos momentos pedagógicos. Isso lhe possibilita constantes processos de inventividade, uma dinâmica na qual se insere para construir-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que responde às demandas das situações que deve enfrentar (MEIRIEU, 2002).

Frente a isso, há que se destacar a necessidade da promoção de processos de formação continuada dos profissionais da escola. Assim, parece-nos pertinente discutir esses processos a partir das contribuições de Meirieu (2002). Concordando com o autor, devemos considerar o *momento pedagógico* como referência de organização central desses processos, bem como os *operadores pedagógicos – continuidade, ruptura⁸, suspensão e risco –*, para tomarmos decisões, fazermos escolhas no âmbito da formação-autoformação e propormos configurações possíveis para os saberes pedagógicos que possam mobilizar os profissionais.

Tomando como referência tais operadores e partindo do princípio de que os gestores escolares se constituem no encontro com o outro, principalmente com o professor e a professora, com suas tensões frente aos momentos pedagógicos, se considerarmos o profissional como sujeito já constituído, levarmos em conta suas representações, desejos, interesses, etc., e lhe fornecermos ferramentas intelectuais necessárias ao seu desenvolvimento profissional, será uma *continuidade* entre sua formação inicial,

⁸ Coerente com nossa perspectiva teórica, o termo ruptura será substituído neste trabalho por negação, no sentido dialético utilizado por Lefebvre (1995).

história profissional, experiências e o seu projeto pedagógico, entre o sujeito reconhecido como tal e as responsabilidades que lhe deverão ser confiadas, bem como, entre sua inserção na cultura institucional e os saberes que lhe serão oferecidos como profissional.

Continuidade, pois, frente às tensões da vida cotidiana, o profissional precisa, constantemente, tomar decisões, fazer escolhas e desencadear ações no enfrentamento a tais tensões. Diante dessas decisões e escolhas, faz julgamentos que, certamente, têm como referência suas representações, seus saberes que são construídos a partir de sua história pessoal e profissional. Em algumas situações, é capaz de pesar os prós e os contras e fazer a sua escolha mais ou menos consciente. Em outras, acaba estabelecendo o que Meirieu (2002, p. 268) chama de “esquemas de ação”, já que alguma parte da atividade pedagógica é fundada em rotinas ou em uma improvisação, ao recorrer ao que poderíamos chamar de *habitus* pessoal ou profissional mais do que aos saberes. Isso acaba acontecendo, segundo Meirieu, porque é inútil pensar que se possa ser capaz de, em cada situação e a todo instante, analisar serenamente os problemas que emergem no cotidiano, tirar disso consequências lógicas e tomar as decisões racionais a que se impõem. Realmente, é importante reconhecer a existência desses *habitus*; entretanto, importa também reconhecer que não se deve *cristalizá-los*, pois fazer escolhas e tomar decisões, tendo como referências juízos provisórios cristalizados, acontecem a partir de um processo de espontaneidade (hierarquia espontânea) e produzem preconceitos, provocando processos de alienação na vida cotidiana, uma vez que se ancora no individual-particular (HELLER, 1992).

Quanto a essas considerações, concordamos com Meirieu (2002) ao afirmar que, mesmo com sua experiência e sendo informado de todos os dados a respeito de uma determinada situação, o profissional jamais saberá qual será o caminho exato que lhe indicará com segurança o que fazer em uma situação específica, pois “[...] é impossível ‘constituir em verdade’ a ação pedagógica” (p. 268). Dessa forma, ao considerar o profissional como sujeito já constituído e ao tomá-lo como pessoa que se deve interpelar profissionalmente, de modo que encontre em si mesmo coragem para estabelecer contato com o “Outro”, é

importante colocarmos em *suspensão* seus posicionamentos imediatistas que, embora precisem ser reconhecidos como legítimos, devem ser (re)avaliados diante da situação e da oposição do “Outro”. Precisamos colocar em suspensão seus compromissos institucionais, sociais ou mesmo políticos aos quais tem direito, mas que se procurará inserir em um conjunto de regras de funcionamento que permitam o debate com o “Outro” sem violência e, por fim, colocar em suspensão a expressão de sua personalidade digna de ser reconhecida, mas num contexto que deve aceitar e reconhecer o direito dos outros à sua própria expressão. É, enfim, a possibilidade de estabelecer o encontro com o “Outro” e de produzir, na relação EU-OUTRO, o conhecimento do próprio EU e a identificação EU-NÓS, bem como de estabelecer, no processo de consciência de NÓS, um compromisso político-social nas decisões e escolhas feitas na vida cotidiana escolar (HELLER, 1992; MEIRIEU, 2002).

Nessa perspectiva, “superar” a ideia de que o profissional já é constituído e considerá-lo como sujeito em formação, que se deve libertar das suas aderências psicológicas e sociais que o prendem às suas representações ideologizadas do que é a profissão, e apresentar saberes e conhecimentos que o ajudarão chegar a outra condição profissional, devemos fazer “negações” do caráter aleatório dos seus desejos e convicções para a produção de uma cultura profissional que se constrói no trabalho coletivo; dos seus caprichos e suas decisões individuais para a reflexão com o “Outro”; dos ritos e violência de práticas alienadas para consolidar o poder de argumentação consciente que o compromisso com a profissão lhe exige.

Entretanto, considerá-lo apenas como sujeito em formação com posições frágeis, aleatórias e *espontâneas*⁹ para participar de decisões, fazer escolhas de uma vida democrática e, ao mesmo tempo, fixar, como objetivo educativo essencial, um engajamento pessoal e interpelá-los para a “coragem de começar” é um *risco*. Risco de um sujeito que aprende a se colocar em cena sem recorrer à reprodução ou à imitação, e a um referencial que

⁹ Espontâneo aqui usado nos termos de Heller (1992) quando argumenta que, num processo de hierarquia espontânea, o homem faz escolhas e toma decisões por meio do funcionamento rotineiro da cotidianidade, guiado pela fé, por crenças e valores particulares, ancorados em juízos provisórios cristalizados.

fundamenta a natureza e especificidade do trabalho escolar e o compromisso político com a profissão.

Em verdade, estamos defendendo o princípio de que a formação inicial é primordial na constituição profissional, e que a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico. Afinal, não se trata de considerá-la como uma complementação da formação inicial, que responda às suas “lacunas”, menos ainda de supri-la. Entendemos que a formação continuada deve responder às demandas emergidas nas *circunstâncias* sociais produzidas pelos sujeitos e inerentes ao trabalho educativo escolar.

Destarte, pensar a formação-autoformação continuada, tendo como referência os operadores pedagógicos propostos por Meirieu, implica considerá-los como dispositivos mobilizadores inter-relacionados, requerendo dos profissionais a compreensão de seus próprios processos de formação e a constituição profissional na necessária e inevitável relação com o “Outro”. Sobre isso, e fazendo alusão a Wallon, Oliveira (2001, p. 22) argumenta que o Eu vai sendo modelado a partir do contato e das relações mantidas com o Outro. “Primeiramente do contato com o outro real, concreto, depois também do outro incorporado, reconstruído na esfera psíquica ao mesmo tempo em que o eu é constituído”. Logo, é imprescindível que a equipe de gestão considere tais reflexões, assim como o *momento pedagógico* como foco central de dispositivo de formação, remetendo-se à sua responsabilidade própria de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro. É essa a questão ética de que nos fala Meirieu (2002).

Nessa direção, o autor apresenta quatro dimensões que podem servir de dispositivos de formação, lembrando que não se reduzem “[...] a uma acumulação de saberes acadêmicos e pedagógicos, nem a uma justaposição de competências técnicas [...]” (p. 278), muito menos a um processo de contágio. Trata-se, pois, de dispositivos mobilizadores interrelacionados para se pensar e desencadear processos de formação-autoformação.

Na primeira dimensão – *momento pedagógico* – deve-se reconhecer a existência do outro como uma oportunidade e possibilidade, e recusar a alternativa da culpabilização que tende a promover processos de exclusão. Esse é um momento, conforme discutimos anteriormente, que nos reporta inevitavelmente aos

operadores pedagógicos.

A segunda dimensão é denominada por Meirieu (2002) de *memória pedagógica do ensino*¹⁰, constituída de um “conjunto de situações prototípicas e de ações possíveis para fazer face ao ‘momento pedagógico’ propostas pela literatura pedagógica” (p. 277). Porém, vale ressaltar que não se constitui de um conjunto homogêneo de saberes organizados linearmente¹¹ a serem utilizados em situações definidas previamente, mas de saberes bastante heterogêneos que devem mobilizar o profissional para exercer o seu ofício; saberes “[...] em que devem coexistir resultados quantitativos de estudos de campo, informações sobre os processos de cognição e de aprendizagem e dados relativos às interações individuais e sociais na instituição escolar” (p. 281).

A terceira dimensão diz respeito ao *levantamento de índices*, que é o processo de “identificação dos elementos característicos da situação e percepção dos desafios apresentados às pessoas envolvidas” (p. 277). Trata-se, via de regra, da capacidade de o profissional perceber “[...] correspondências entre o que temos na memória e o que somos levados a viver” (p. 283). Correspondência, aqui, não pode ser interpretada como sinônimo de funcionamento mecânico, de transferência, nem de aplicação linear, pois as situações pedagógicas, mesmo que possam se constituir em referências e serem objetos de análises em termos de combinações e variáveis, nunca é seguro projetar uma solução tendo a certeza de que podemos responder à sua complexidade.

Cada situação pedagógica, conforme já ressaltamos anteriormente, é uma experiência nova para o profissional.

A esse respeito, Meirieu (2002) argumenta que é evidente que se possa dispor de alguns *habitus*, algumas vezes eficazes, até de fazer aproximações com situações estudadas no processo de formação ou encontradas na literatura, mas jamais teremos a certeza da aplicabilidade linear. É importante entendermos que está em jogo o processo de implicação do profissional frente à

¹⁰ No caso da equipe de gestão, memória pedagógica dos princípios que orientam o seu campo de atuação.

¹¹ A esse respeito cabe reportarmos a Vygotsky (1998, p. 41), pois, “[...] o desenvolvimento da memória é um processo tão complicado que não pode ser representado segundo um perfil linear”.

situação pedagógica, sua disponibilidade e disposição naquele momento.

A quarta e última dimensão apresentada pelo autor é a *restauração da unidade*, que seria a “circulação narrativa que permite construir-se e compreender-se em atos, permitindo também o entendimento de uma relação educativa em que a ação do educador não é a causa da emergência da liberdade do educado” (p. 277). É uma decisão ética que leva o profissional à ação, “[...] à correspondência possível entre uma memória e uma situação [...]” (p. 284). Nesses termos,

[...] a narrativa oral ou a escrita vem supor a intencionalidade pedagógica e reunir, em um momento extremamente valioso, o conjunto de dimensões do projeto de educar. [...] permitem articular aquilo que se é, aquilo que se faz e aquilo que se quer fazer, sem, para isso, abolir a distância entre o dizer e o fazer (MEIRIEU, 2002, p. 285).

Nesse sentido, assumir essas dimensões implica conceber a escola como uma instituição aberta a todos, que deve ter “[...] a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Compreender a escola nessa dimensão é assumi-la, conforme Meirieu (2005), como um espaço público. Ninguém pode fazer dela propriedade exclusiva, ou apropriar-se de seu território, impondo-lhe suas leis e regras de comportamento. Assumi-la como espaço público onde todos possam viver juntos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sem que um imponha sua hegemonia aos demais, requer a instituição de leis comuns. Isso seria a possibilidade de se promoverem processos de gestão, cujas relações fossem efetivamente democráticas no sentido da constituição de valores comuns, morais – poderes morais –, conforme argumenta Heller (1999). Portanto, pensar formação-autoformação continuada requer focalizar discussões e reflexões éticas, primordialmente, para além de questões técnicas.

Frente a esse debate, vale destacar outras indagações: Como pensar processos organizativos escolares que atendam a todos os alunos nas suas mais diversas necessidades educativas? Como o trabalho educativo escolar pode ser compreendido como processo de constituição de sujeitos?

A escola como um lugar de trabalho e constituição profissional

Fazendo alusão às questões levantadas anteriormente e utilizando-nos dos termos de Saviani (2005), compreendemos que a prática pedagógica, enquanto trabalho educativo, deve ser desencadeadora dos processos de relação entre a particularidade individual (profissional) e o humano-genérico, visto que deve ser compreendida como mediadora entre a prática social no ponto de partida (vivências cotidianas dos sujeitos) e a prática social no ponto de chegada (o engajamento ético-político-social com o gênero humano).

Segundo Heller (1977), o trabalho apresenta dois aspectos: a) considerado parte orgânica da vida cotidiana na execução do trabalho em si (trabalho como *labour*); b) como objetivação, diretamente genérica na atividade geral de trabalho (trabalho como *work*). No primeiro caso, ele é parte da vida cotidiana, no sentido de que, sem ele, o indivíduo não pode reproduzir sua existência. Duarte (2001, p. 44-45) argumenta que, por mais que o homem humanize o trabalho, não eliminará o aspecto ontológico do mesmo, pois ele é “uma atividade que deve assegurar a reprodução tanto do indivíduo singular quanto da sociedade como um todo”. No que diz respeito ao trabalho como execução (*labour*), ele integra a vida cotidiana, porque o indivíduo se apropria de um conjunto de capacidades e o reproduz constantemente. Desse modo, ele é uma atividade objetivadora, a partir da apropriação de meios materiais e não-materiais, a qual precisa ser consciente por parte do trabalhador, pois

Quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais ele estiver inserido em relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tornando sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano (DUARTE, 2001, p. 45).

Já no segundo caso, o trabalho – como atividade geral de trabalho (trabalho como *work*) – é visto como genérico-social, que transcende a vida cotidiana, está relacionado à reprodução da sociedade, não podendo atender apenas às particularidades do individual, “precisa atender às necessidades de produção e reprodução do ser da sociedade” (DUARTE, 2001, p. 45). Para Heller (1977, p. 120), o produto do trabalho visto como *work* deve sempre satisfazer uma necessidade social e durar o tempo de trabalho socialmente necessário. “Se o produto não satisfizer nenhuma necessidade social ou for fabricado em um tempo de trabalho superior ao socialmente necessário, não se pode falar de *work* mas sim de *labour*”.

Concordamos com Duarte (2001), ao afirmar que o trabalho educativo está relacionado à produção e reprodução do indivíduo enquanto ser humano – pertencente ao gênero humano. Ele reproduz tanto o indivíduo quanto a sociedade, configurando-se, dessa forma, como mediador da constituição profissional, visto que se estabelece nas relações coletivas de produção no contexto escolar. Como já nos referimos em outro momento, o ato educativo não acontece no isolamento do individual-particular, mas nas relações intersubjetivas com o “Outro”, por mediação na coletividade social. Estamos falando de processos que se configuram em formação continuada, em que os profissionais vão se constituindo por meio das suas práticas pedagógicas, a partir de suas decisões e escolhas na vida cotidiana.

Insta referendar que a constituição do educador como sujeito ético-político deve estar relacionada à sua possibilidade de produção da humanidade no educando. Nos termos de

Duarte (2001, p. 56), “a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando”. O processo de formação humanizadora no educando acaba exigindo que o educador se posicione ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando.

Dessa forma, o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade. Além disso, o educador lida com o conhecimento que já é, por si só, uma objetivação do gênero humano que ultrapassa os limites da vida individual do educador (DUARTE, 2001, p. 57).

Concluindo, o trabalho docente como trabalho escolar é, em primeira instância, o fio condutor da constituição de saberes que, associados aos diferentes saberes das esferas não-cotidianas, configura-se em “trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 17).

Considerando o contexto escolar como *lócus* privilegiado de construção de conhecimento e de formação continuada, há que se ressaltar que a relação Eu-Nós, na constituição grupal e no compromisso ético-social, possa se configurar como processo que contribua para o conhecimento de si e conhecimento do outro, enquanto forma de compreender a formação continuada como mediadora entre os conhecimentos presentes na esfera da vida cotidiana e os conhecimentos presentes nas esferas não-cotidianas da sociedade.

Portanto, compreendemos, a partir das contribuições de Alarcão (2004), que os processos reflexivos a serem

desencadeados no cotidiano escolar devem partir de um pensamento organizado das informações obtidas nas nossas relações com o mundo. A organização do pensamento nos possibilita conhecer melhor os objetos, os fatos, os fenômenos com os quais estamos implicados. Esse conhecimento, mediado pela reflexão, tanto pode desencadear ações reflexivas no cotidiano quanto desenvolver nos sujeitos a “[...] competência da compreensão que se assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar [...]” (ALARCÃO, 2004, p. 23).

Para essa autora,

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de ‘linguajar’ é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2004, p. 24).

Corroborando esse pensamento, reportamo-nos a Heller (1992) ao argumentar que para o homem superar o preconceito, que impede sua autonomia e diminui sua relativa liberdade diante do ato de escolher e decidir, urge conhecer suas alternativas e possibilidades que as circunstâncias lhe oferecem, objetivando

[...] uma adequada representação do conteúdo axiológico dessas alternativas, isto é, da relação entre os valores das alternativas e os valores que mais promovem o desenvolvimento humano nas circunstâncias em questão. Isso pressupõe que o homem é capaz de elevar-se até o plano do humano-genérico e que, ao mesmo tempo,

dispõe de um conhecimento ótimo do homem e da situação em que se encontra. [...] No conhecimento do homem, está implicado também o autoconhecimento. (HELLER, 1992, p. 60).

Com vistas a essa possibilidade, propor processos de formação continuada em contexto é de extrema relevância, ao ponto de proporcionar aos profissionais constantes reflexões e (auto)formação, construindo uma “[...] comunidade profissional reflexiva.” (ALARCÃO, 2004, p. 32).

Concebemos a escola como espaço privilegiado para que esses processos sejam desencadeados, tendo em vista a riqueza de relações fenomênicas que estão implicadas no contexto desse espaço. No entanto, a organização da escola requer direcionamentos, a fim de promover condições de aprendizagens nas relações interpessoais (GONZÁLEZ, 2002), ou seja, a gestão da escola deve proporcionar a criação e/ou ressignificação de espaços/tempo que possibilitem constantes reflexões do/no contexto, com vistas à (auto)formação continuada.

Partimos do pressuposto de que o processo de reflexão nas inter-relações em contexto proporciona aos sujeitos um “triplo diálogo” (ALARCÃO, 2004, p. 45-46), ou seja, “[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...]”.

Assumindo como referência os argumentos de Heller, Lefebvre, Meirieu, Barbier, Saviani, Duarte e Alarcão, deduzimos que, por meio desses diálogos seja possível compreender os fatos e fenômenos com os quais estamos implicados nas tramas das relações institucionalizadas na vida cotidiana (MOYSÉS, 2001). Do mesmo modo, podemos superar juízos provisórios cristalizados em preconceitos, transcendendo as relações da cotidianidade. Possibilidade que se faz necessária, primordialmente, em se tratando do atendimento aos alunos considerados com Necessidades Educacionais Especiais no contexto escolar.

Inferimos por Necessidades Educacionais Especiais (NEE) uma diversidade de situações/diferenças apresentadas por sujeitos que se encontram à margem do processo de aprendizagem, por “*circunstâncias*” sociais e históricas e, em

consequência, à margem do processo de escolarização regular. Essa concepção é apontada na literatura por diferentes autores: Bueno (1993), Marchesi e Martin (1995), Mazzotta (1996), Sasaki (1997), Mantoan (1997, 2003), Ferreira (2002), Prieto (2002), Jesus (2002), Mendes (2002, 2003), Magalhães (2003), Alencar (2003), Santos (2003) e Omote (2004).

Dentre os sujeitos que se encontram nessas “*circunstâncias*”, vale destacar os alunos que encontramos na escola-campo de investigação, quais sejam: os que apresentavam deficiências (visual e intelectual), os com síndromes, os surdos e os com transtorno global de desenvolvimento.

Com relação aos processos educativos desses alunos, há que se considerar que as reflexões referentes ao comportamento e ao pensamento cotidianos devem ter como referência o que Heller (1992) chama de confiança. É ela que possibilita ao indivíduo tomar decisões e fazer escolhas para além da sua própria particularidade, já que a confiança é projetada para o outro, ou para outra coisa. Isso o leva a transcender à rotina da vida cotidiana por meio de processos reflexivo-críticos e consciência política.

De nossa perspectiva, a possibilidade de escolhas e decisões conscientes das pessoas na vida cotidiana nos remete às reflexões acerca da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação que se deparam no cotidiano das escolas com uma diversidade de sujeitos¹² que se apresentam rotulados e estigmatizados, em função de suas constituições sociais e históricas. Tais rótulos e estigmas, quando não são compreendidos e questionados pelos sujeitos nas suas relações em contexto, acabam sendo reforçados e/ou (re)produzidos nas relações com a hierarquia espontânea. Sendo assim, há que se considerar a necessidade de se promover reflexões no cotidiano sobre tais questões, visando a possibilitar aos sujeitos a construção de hierarquias conscientes nas suas escolhas e decisões. Tais reflexões são primordiais na compreensão do processo de constituição do sujeito-educador.

Assim, pensamos a formação continuada como uma via de desencadeamento desse processo.

¹² Sujeitos que até há pouco tempo não se faziam presentes no contexto escolar.

A formação continuada tem sido, na última década, foco de investigação de muitos pesquisadores interessados em promover contribuições para os profissionais da educação, no sentido de apontar alternativas qualitativas na construção de práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos, principalmente, àqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Muitas produções científicas suscitadas dessas investigações, independente do enfoque teórico-metodológico utilizado, têm apontado para o fato de que seu efeito tem sido mais significativo na prática pedagógica quando é realizada no *locus* de trabalho, em contexto (CARVALHO; SIMÕES, 1998; JESUS, 2002 e 2005; ARAÚJO, 2003; GIOVANNI, 2003; POLETTI, 2004; MARTINS, 2005; COMPIANI, 2006).

Os resultados dessas investigações nos permitem evidenciar que é no cotidiano da escola que os profissionais responsáveis pelas práticas pedagógicas, principalmente os professores e a equipe de gestores (pedagogo, coordenador e diretor), devem refletir sobre suas ações no exercício da prática. Nos espaços-tempos construídos no cotidiano, esses profissionais podem promover processos reflexivos-críticos que contribuam para a sua formação profissional continuada. Em razão disso, a escola precisa constantemente (re)pensar sua organização, com a efetiva participação desses protagonistas responsáveis pela coordenação e implementação de tais práticas (ALARCÃO, 2001a, b, c; TAVARES e ALARCÃO, 2001; ALARCÃO e TAVARES, 2003; MEIRIEU, 2002, 2005).

Encontramos ainda, na literatura, apontamentos sobre a necessidade desses processos de formação contribuírem para a construção de práticas escolares e práticas pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem de todos os alunos no processo de escolarização (BAUMEL, 1998; PRIETO, 1998; JESUS, 2002; PANTALEÃO; SOBRINHO; JESUS, 2007).

Com os apontamentos feitos pelos referidos estudos, compreendemos que a função de articulação político-pedagógica dos professores no contexto escolar é, fundamentalmente, um processo de gestão de situações que envolvem recursos e relações sociais. Entendemos que essa função, por ser evidentemente uma função de gestão, é de responsabilidade principal, mas não exclusiva, do pedagogo, por ser um profissional integrante

da equipe de gestão que vem ocupando historicamente esse lugar como constituição de sua identidade profissional. Tendo em vista que ele ocupa um lugar de coordenação pedagógico-administrativa, deve ser compreendido como um dos principais protagonistas na criação/construção de espaços-tempos de formação continuada junto aos professores. Seu papel é o de “[...] facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo [...]” (ALARCÃO, 2003, p. 155). Compreendemos que, quando promove esses processos, acaba também se implicando na sua própria formação.

Nesse sentido, no que tange ao processo de atendimento aos alunos considerados com NEE, na perspectiva da inclusão na sala regular, esse profissional deve assumir, primordialmente, uma função de articulação e promoção de espaços-tempos para o desencadeamento de reflexões entre os profissionais envolvidos na situação, objetivando, coletivamente, construir alternativas práticas que, efetivamente, possibilitem a inclusão do aluno no processo de escolarização.

Refletir sobre as práticas no contexto escolar favorece aos profissionais (re)pensarem suas relações interpessoais que, muitas vezes, implementam (re)produções excludentes. Observamos que, de modo geral, as pesquisas vêm mostrando o quanto o cotidiano escolar funciona, tendo como referência “juízos provisórios” cristalizados em preconceitos (HELLER, 1992). Acontece, principalmente, quando a prática se refere ao atendimento aos alunos considerados com NEE, talvez pela não-compreensão adequada dos profissionais sobre a questão e de como trabalhar com tais alunos. No entanto, passa a ser mais “confortável” ter como referência os juízos provisórios cristalizados, manifestados por crenças e valores¹³ que orientam suas práticas. Estas acabam por excluir e segregar, de uma forma ou de outra, o aluno, do processo de escolarização.

Corroborando essa discussão, Collares e Moysés (1996) e Moysés (2001) argumentam que os preconceitos construídos

¹³ Crenças e valores manifestados por práticas e discursos assumidos como “verdades”, tais como: o aluno não aprende porque é pobre e tem problemas familiares, porque tem deficiência ou porque tem problema afetivo, etc.

no cotidiano escolar acabam por conduzir o ensino com práticas medicalizadoras, o que as autoras chamam de processo de medicalização do ensino, cujas bases se apoiam em concepções médicas e psicológicas¹⁴. A partir dessas bases de apoio, a escola antecipa supostos diagnósticos e desencadeia encaminhamentos e práticas que possam confirmá-los. Assim, identifica precocemente os alunos que vão aprender e os que vão fracassar.

Nessa mesma linha de análise, Patto (1999) destaca a tendência da escola em utilizar princípios preconceituosos e estereotipados para orientar suas práticas, o que acaba por produzir o fracasso escolar. Para a autora, “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”(p.410).

Fazendo alusão à Agnes Heller, Patto (1999, p. 410) continua:

A construção desta íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária a reflexão sobre o problema da escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas, a tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação no país.

Assim, é evidenciado que:

Quanto mais alienada for a vida cotidiana, mais sua estrutura expande-se e invade domínios do pensamento e da ação não-cotidianos, como a ciência, a arte e a política, a ponto de não haver mais linha divisória entre senso comum e ciência, por exemplo, o que é especialmente verdadeiro

¹⁴ Essas bases também são legitimadas pelas políticas de inclusão, conforme nos aponta Garcia (2006).

no caso das ciências sociais, cujas aplicações em termos de 'tecnologia social' não passam de manipulação a serviço da preservação, sob o manto poderoso da ciência, de visão fetichizada de mundo. (PATTO, 1999, p.411).

Para compreender essa problemática da relação entre ciência e cotidianidade, entre supostos diagnósticos, crenças e valores e a prática cotidiana evidenciada, de uma forma ou de outra, nos estudos de Collares e Moysés (1996), Patto (1999), Alves (1999) e Moysés (2001), Heller (1992, p. 39) nos apóiam ao dizer que as categorias da cotidianidade não são alheias às esferas não-cotidianas, pois “[...] a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, ‘absorve’, assimila a estrutura cotidiana [...]” e é assimilada por esta.

Pelas considerações feitas, compreendemos que os profissionais da escola devem articular-se e mobilizar-se no sentido de expressarem suas percepções e concepções a fim de poderem, no grupo, refletir sobre essas questões, com vistas a criar/construir práticas que superem o movimento de segregação e exclusão daqueles alunos cuja dificuldade se encontra em acompanhar/atender o currículo definido pelo professor e pela escola.

A partir dessas reflexões, faz-se primordial eleger o contexto escolar como *locus* privilegiado de construção de conhecimento, decisões, escolhas e formação continuada, pois é a possibilidade de os profissionais se constituírem, nesse contexto de relações, com compromisso ético-político com aqueles sujeitos que, historicamente, foram excluídos do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001 a, p. 15-30.

_____. Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001 b, p. 11-55.

_____. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001 c, p. 11-23.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALENCAR, Maristela L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., ver. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 85-91.

ALVES, Edson Pantaleão. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

ARAÚJO, Elaine S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BAUMEL, Roseli C. R. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/ incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998, p. 33-44.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. S. **O processo de formação continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros.** Vitória: EDUFES, 1998.

COLLARES, Cecília A. L. & MOISÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

COMPIANI, Maurício. A pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão em formação contínua. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas.** São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky.** – 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Júlio R. Política educacional e inclusão. **Revista de Educação do Cogeime**, Piracicaba, ano II, n. 21, dez./2002.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v. 12, n.

3, 2006. Marília: ABPEE/FFC-Unesp, 2006.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONZÁLEZ, José A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. In: HELLER, A. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

JESUS, Denise M. de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

_____. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2005.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed., ver. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 21-34.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Os sentidos da integração e da inclusão, no contexto da inserção de deficientes.** Campinas: Unicamp, 1997.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro e MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-23.

MARTINS, Inês de O. R. **Pedagogos, professores, e a construção do trabalho coletivo: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, Enicéia G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone. **Escola inclusiva.** São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

_____. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** 2. ed., ver. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003, p. 198-208.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em

Vygotsky. In III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas, SP. **Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural: novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOYSÉS, M. Aparecida A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

OLIVEIRA, Ivone M. de. **O sujeito que se emociona: signos e sentidos nas práticas culturais.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n. 3, p. 289-308, 2004.

PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo C.; JESUS, Denise M. de. Movimentos de articulação/organização dos espaços-tempos de formação continuada: implicações nos/dos modos de gestão escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2007. 1 CD-ROM.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POLETTI, Jussara L. **A prática pedagógica nas escolas do sistema de educação de Vitória: Projeto Político Pedagógico entre o formalismo e a utopia.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

PRIETO, Rosângela G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, R. C. R.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998, p. 129-148.

CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR: A CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES AUTOCRÍTICAS COMO POSSIBILIDADE

Mariangela Lima de Almeida¹

Os sentidos do diálogo proposto

Há tempos a discussão acerca do currículo educacional nos instiga e interpela, seja em nossa prática docente seja na investigativa. O fio condutor para nossas reflexões diz respeito às tensões e às possibilidades de pensarmos um currículo que considere e trabalhe a partir das diferenças. No centro de nossos questionamentos evidenciam-se as relações existentes, bem como aquelas que buscamos ressignificar entre as propostas curriculares e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Ao longo dos últimos anos, acumulamos algum conhecimento sobre essa questão, fruto das inquietações vivenciadas enquanto professora das séries iniciais do ensino fundamental, das possibilidades desveladas em nossa pesquisa de mestrado, do aprofundamento na literatura e na teorização sobre o currículo e dos diálogos com autores, pesquisadores e, principalmente, com nossos alunos da graduação e da pós-graduação.

¹ Professora, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial/Inclusão Escolar

É a partir desse caminho trilhado e dos diálogos estabelecidos que nos propusemos a construir este texto que, tangenciado por diferentes contextos, costura história e filosofia como campos do conhecimento essenciais à discussão dos dois eixos centrais deste artigo: o currículo e a diferença pela deficiência. Muitos fios se cruzam e produzem diferentes contornos. Um deles destaca-se em nosso bordado: as possibilidades de pensarmos um currículo na perspectiva da inclusão educacional.

Nesse sentido, são várias as questões que tangenciam nossas reflexões e olhares quanto a essa problemática. Sem a pretensão de respondê-las e, sim, de propormos uma reflexão que nos permita qualificar melhor a seguinte indagação: *em que medida a constituição de uma comunidade autocrítica de professores-pesquisadores pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa pode contribuir no processo de resignificação do currículo escolar?*

Sendo assim, os sentidos desse diálogo, que propomos aos professores-pesquisadores da educação, seguem em três pontos de ancoragem: a história e a filosofia como campos fundamentais à reflexão sobre o currículo e a inclusão escolar; o diálogo entre interesses, conhecimentos, pesquisa-ação e práticas curriculares, a partir das contribuições da ciência social crítica de Jürgen Habermas; e as possibilidades vivenciadas durante nossa pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2004), quando num processo de formação continuada, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa, vislumbramos pistas para a construção de um currículo inclusivo.

História e Filosofia: campos de ancoragem para reflexão sobre o currículo e a inclusão escolar

Ao sustentarmos a categoria histórica de homem, faz sentido pensarmos no currículo se o concebemos como o cruzamento de práticas diversas que tomam significado na escola. Das diversas definições que existem para o currículo escolar, enfocaremos aquela que o define como construção cultural na concretude das ações educativas. Concordamos com Grundy

(1991) que o currículo não se trata de um conceito abstrato que tenha sentido à parte de antecedentes da experiência humana. É, portanto, uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas.

Diferentes enfoques podem ser atribuídos ao currículo. De acordo com Grundy (1991), dois merecem destaque: o enfoque conceitual e o cultural. O primeiro refere-se ao projeto curricular, que deverá conter os parâmetros necessários à execução dele. Nesse enfoque, os executores do currículo serão guiados pelas ideias e planos elaborados anteriormente. Numa perspectiva cultural do currículo, a primazia está nas experiências das pessoas que originarão sua existência. Assim, professores e alunos estão comprometidos com as práticas curriculares. Em conclusão, concebemos o currículo como uma construção social.

O currículo das escolas de uma sociedade constitui uma parte integrante de sua cultura. Para compreender o significado de qualquer conjunto de práticas curriculares, há de se considerar tanto os elementos que surgem a partir de um conjunto de circunstâncias históricas, como do reflexo de um determinado meio social (GRUNDY, 1991, p. 21, tradução nossa).

Discutir o currículo reporta-nos a refletir as práticas educacionais das instituições escolares, ele está imerso nas ações das pessoas. Portanto, pensar o currículo é pensar em como atua e interage um grupo de pessoas (profissionais, alunos, familiares, técnicos, etc.) em certas situações.

Podemos então enfatizar duas reflexões essenciais à discussão curricular: a história e a filosofia. Ao considerarmos que, em cada tempo, os homens respondem às condições humanas e às condições de conhecimento, nossa visão de mundo sempre estará articulada por uma determinada ética, estética, concepção de homem, etc. Segundo Lombardi (2008), cada perspectiva filosófica expressa uma compreensão histórica dos homens. As grandes temáticas filosóficas encontram, na história e em outros campos da educação, suas formas de concretização. Ao falarmos

da pesquisa educacional, nossa reflexão não focaliza as ideias dos homens e, sim, busca conhecer a história do homem a partir de como esse indivíduo produz sua história.

Conforme nos afirma Grundy (1991), a discussão do currículo tomada como construção social deve ser embevecida pela reflexão histórica e ontológica da sociedade na qual determinada escola está inserida. Como um tecelão que articula seus fios carregados pela história de gerações passadas, a discussão acerca do currículo em educação e da sua relação com o processo de inclusão escolar exige articulação com seus contextos de origem e sua história na educação.

De fato, nenhum currículo existe *a priori*. “Se pretendemos entender o significado das práticas curriculares que desenvolvem as pessoas pertencentes a uma sociedade, temos que conhecer o contexto social da escola” (GRUNDY, 1991, p. 22). Para isso, precisamos conhecer sua composição, sua organização, sua processualidade no tempo e espaço e da mesma forma as premissas que fundamentam sua construção.

O currículo como objeto de estudo e pesquisa surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, nos anos vinte. Em 1918, Bobbitt, em seu livro *The curriculum*, definiu o currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. Embora em diferentes perspectivas, o surgimento das discussões mais sistematizadas sobre o currículo tem, em comum, a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo.

Assim, a teorização sobre o currículo nasceu de um contexto econômico americano de pós- Guerra Civil, cujo panorama se traduzia no capitalismo em alta e produção em grande escala. Segundo Moreira e Silva (2001), a concepção de sociedade predominante nesse período enfatizava as novas práticas e valores derivados do mundo industrial, caracterizado pela cooperação e especialização. O sucesso na vida profissional passou a requerer mérito na trajetória escolar. O modelo de industrialização e de urbanização trouxe para a sociedade americana um novo contexto social: a imigração para grandes metrópoles que levou a heterogeneidade para a cultura americana, surgindo a necessidade de restaurar a homogeneidade e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e

“comportamentos dignos”. Dessa forma, o objetivo do currículo era o de planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las para evitar comportamentos e pensamentos do aluno que se desviassem de metas e padrões predefinidos.

Há, portanto, um determinado contexto social que exprime uma visão de sociedade e de homem que, por sua vez, influencia diretamente os objetivos do currículo naquele contexto. De acordo com Grundy (1991), para conhecer mais que suposições aleatórias sobre o currículo, necessitamos de conhecer não somente sua natureza, mas também o contexto da instituição.

Diante disso, devemos nos interrogar: que contexto social, político e econômico presencia hoje a educação escolar? O currículo atualmente executado nas escolas responde ao cenário vivido pela cultura brasileira? Que respostas a política curricular e as correntes teóricas procuram dar hoje a partir do currículo?

Dos diferentes sentidos que atribuímos à sociedade atual, destacamos a ascensão do neoliberalismo, a globalização econômica, a devastação ambiental, a intolerância às diferentes culturas e etnias. Logo a indagação de Adorno e Horkheimer (1985, apud LOUREIRO, 2007b, p. 8) nos é apropriada: “Por que a humanidade, em vez de entrar em estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma espécie de barbárie?” Precisamos inserir-nos numa autoreflexão sobre nossas pretensões de progresso e ciência.

Em contrapartida, vivemos em momento de eclosão de diferentes movimentos que sinalizam mudanças na sociedade, em torno de uma questão ontológica do ser humano: a diversidade e a diferença.

Atravessados pelas contingências históricas, constituímos-nos diferentes uns dos outros, do outro de ontem, do outro de hoje e do outro de amanhã. Passamos a existir como seres únicos e singulares perante a diferença do outro. De outro ângulo, assistimos, ao longo dos anos, à nossa própria diferença daquilo que nos constituiu ontem e nos faz ser como somos hoje. É nessa reflexão que insistimos: ao assumirmos a categoria histórica do ser humano como determinante das relações sociais, precisamos também assumir nossa historicidade enquanto sujeito individual e, portanto, diferentes de nós mesmos em diferentes tempos. Se somos diferentes de nós mesmos, é possível vermos a diferença

do outro não como externa a nós, mas como expressão da construção histórica, cultural e social da concepção de homem em uma determinada sociedade.

Nessa linha de argumentação, poderíamos pensar no respeito e no acolhimento à diferença do outro, vendo-a como prolongamento de nossa própria diferença. Então, seria possível pensar a inclusão da pessoa com deficiência? A diferença pela deficiência poderia constituir-se não externa a nós, e sim como parte de nossa constituição enquanto gênero humano?

Ao discutirmos a inclusão de sujeitos diferentes pela deficiência, remetemo-nos a pensar na historicidade do tratamento social dado a essas pessoas. A pergunta é: que concepção de homem vigorava nos primórdios da humanidade quando as pessoas com deficiência eram abandonadas à morte? A nós cabe, atualmente, a indagação: qual concepção de homem temos em nossa sociedade que nos permite falar/pensar em incluir pessoas com deficiência nas diferentes instituições sociais, como a escola? Teríamos avançado para uma concepção de homem que transcende a ideia da produção do capitalismo, como assistimos no início do século XIX?

Discutir o paradoxo inclusão/exclusão, questão amplamente debatida por inúmeros filósofos, sociólogos, educadores e outros, remete-nos a pensar que concepção de homem e de mundo concebemos e damos sentido em nossas práticas sociais. Insistir numa discussão do sujeito com deficiência, bem como um currículo que seja capaz de incluí-lo nas práticas sociais e escolares, sem enraizarmos os fundamentos ontológicos do ser, desvalida os movimentos sociais emergidos no final do século XX. Por conseguinte, esse afastamento tende a levar esses movimentos às teias da política neoliberal que adota o individualismo ancorado na culpabilização única do homem.

Entretanto, podemos afirmar que ser/estar neste momento do movimento de inclusão educacional nos evidencia possibilidades de uma nova/outra concepção de homem e de mundo. A partir da busca pela inclusão do outro, a nosso ver nossa própria inclusão enquanto ser humano, poderemos redimensionar nossas concepções e atitudes. Para isso, uma outra reflexão ontológica toma nossos pensamentos: de que educação estamos falando, defendendo?

Portanto, defendemos a reflexão histórica e ontológica

como essenciais ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais por deficiência. No contexto da inclusão educacional, concordamos com Grundy (1991, p. 22), reportando-se ao currículo, quando afirma que “toda prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo”.

Currículo e inclusão escolar: os desafios diante da heterogeneidade

Ao refletirmos sobre o currículo escolar, recorreremos a Sacristán (2002, p. 25) ao asseverar que a instituição escolar, marcada pela racionalidade técnica e pela eficiência industrial, se estruturou “[...] em um modelo completo como especialização graduada do currículo, divisão sequenciada deste ao longo da escolaridade e classificação dos estudantes em ‘fases para sua transformação’” (SACRISTÁN, 2002, p. 25).

Ainda hoje a escola graduada, que classifica, é modelo universal de organização que molda a sequência do desenvolvimento ordenado e normalizado da educação. Sacristán (2002, p. 29) nos adverte que,

A graduação é uma das primeiras respostas para ‘ordenar’ a complexidade através de um universo manejável de categorias em que os estudantes mais parecidos serão posicionados. A diversidade, nesse caso, não é meta da educação, e sim realidade que deve ser administrada com procedimentos de classificação que tornem viável o trabalho escolar em uma instituição coletiva.

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda

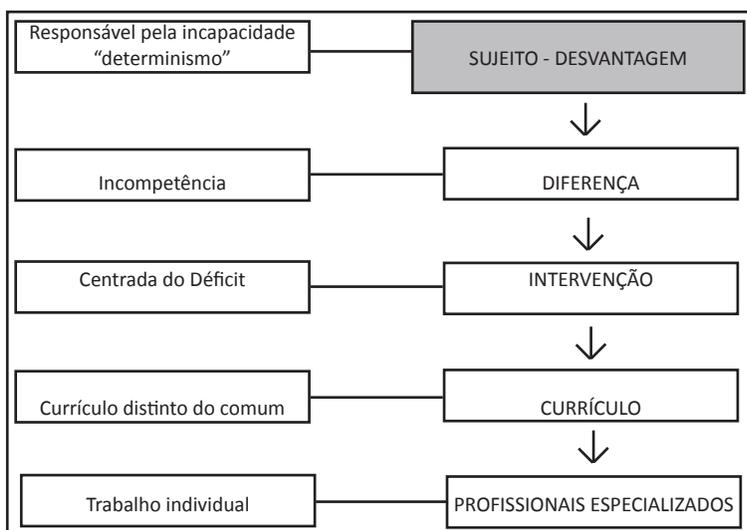
para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Destarte, o trabalho taylorizado dos professores presentifica-se nas salas de aulas pela via de atividades padronizadas que foram, ao longo dos anos, estabelecendo padrões estandarizadores do trabalho dos professores e do comportamento esperado por parte dos alunos.

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade (SACRISTÁN, 2002, p. 32).

E assim, no que tange às relações entre currículo e educação especial, temos um prolongamento dessa filosofia homogeneizadora enfatizada por Sacristán. Tradicionalmente, buscou-se uma abordagem da diversificação curricular que consiste em organizar o sistema escolar, de modo que sejam ensinados a alunos diferentes em contextos normalizados (escola comum), embora com programas distintos – currículo diferenciado –, em classes separadas ou em grupos diferentes dentro da mesma sala de aula.

Podemos dizer que foi/é oferecido um ensino adaptado às diferenças individuais. Segundo Parrilla (1992a apud GONZÁLEZ, 2002), a diferenciação curricular é a resposta cômoda, fácil e não-comprometida, dada pelo currículo ao processo integrador. Desse modo, o currículo não é questionado, nem varia em função dos sujeitos aos quais se direciona. O gráfico, a seguir, mostra-nos a lógica da diversificação curricular.



Quadro 1 – A diferenciação curricular.

Fonte: Forteza; Pomar (1997 apud GONZÁLEZ, 2002).

Nesse sentido, observamos que o princípio que fundamenta a diferenciação curricular é o do determinismo psicobiológico, no qual a desvantagem está centrada unicamente no sujeito. No entanto, em outra perspectiva, Amaral (1998) convida-nos à reflexão de que o conceito de desvantagem compreende as relações sociais, ou seja, a desvantagem só passa a existir na interação com o outro. Portanto, precisamos pensar a deficiência numa outra lógica, a partir da deficiência secundária, aquela que é imposta ao aluno, fomentada pela discriminação, pelo preconceito e pela leitura que a sociedade faz a respeito da deficiência (GONÇALVES, 2008).

Para contrapor a esse modelo curricular sustentado pela lógica da homogeneidade, almejamos a construção de um currículo inclusivo que possa garantir a todos os alunos acesso a um currículo comum com níveis diversificados e lhes dê oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe (PORTER, 1997). Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. Entretanto, sabemos que em alguns momentos e contextos, estes

alunos podem precisar de flexibilizações mais significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Por que um currículo comum a todos os alunos? Para González (2002), o currículo comum responde à diversidade cultural: desenvolve-se e encontra razão de existir como resposta democrática e tolerante com a pluralidade cultural. É um meio para ajudar a igualdade de oportunidades, a fim de recolher o comum e o essencial de cada cultura, criando condições para a igualdade social mediante a oferta de participação nos bens culturais.

O currículo comum não é, necessariamente, uma determinação centralizada de conteúdos fechados: o caráter prescritivo do currículo não pode limitar a prática pedagógica nem seus conteúdos. Deve compreender espaços para a participação deliberativa de seus participantes.

Sendo assim, um currículo inclusivo que considere o comum cultural/social e a necessária diferenciação, precisa ser constituído a partir de um interesse emancipador que potencialize a construção de um conhecimento crítico. Acreditamos que, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa empreendida pelos professores, como constituintes de uma comunidade autocrítica de pesquisadores, esses sujeitos possam interpretar e superar as distorções ideológicas presentificadas no currículo da escola.

Constituindo um diálogo entre interesses, conhecimentos, pesquisa-ação e práticas curriculares: contribuições da ciência social crítica de Jürgen Habermas

Trilhar um caminho para a discussão curricular diante do desafio da inclusão remete-nos a refletir os interesses e conhecimentos na pesquisa e na prática educacional. Procuramos inspiração e referência na reflexão filosófica e social de Jürgen

Habermas, especialmente nos estudos que fundamentam a teoria dos interesses constitutivos dos saberes, na qual defende a unidade indissolúvel entre conhecimento e interesse. Como destaca Grundy (1991), o pensamento habermasiano proporciona-nos ferramentas que dão sentido às práticas curriculares, pois se trata de uma teoria sobre os interesses humanos fundamentais que influenciam a forma de constituir/construir o conhecimento. A partir de uma crença sobre o homem e o mundo, podemos ter diferentes práticas educativas, diferentes currículos, que respondam a um determinado interesse e origem um determinado conhecimento.

De acordo com Habermas o conhecimento nunca é produto de uma mente alheia às preocupações cotidianas; pelo contrário, constitui-se sempre em face aos interesses que são desenvolvidos, tendo como fundamento necessidades naturais da espécie humana e são configurados pelas condições históricas e sociais. Portanto, o saber é um resultado da atividade humana motivada por necessidades e interesses naturais (CARR; KEMMIS, 1988).

Habermas procura demonstrar que a neutralidade das ciências é uma exigência não resistente ao exame crítico das condições do conhecimento e estará sempre arraigado em certos interesses que assumem a função de *a priori* do conhecimento (FREITAG; ROUANET, 2001). Assim,

[...] somente através da crítica, compreendida como autorreflexão e autoquestionamento, é que os momentos reprimidos, ocultos, distorcidos pelo processo histórico do conhecimento, podem ser recuperados, reelaborados conscientizados, permitindo redescobrir o interesse fundamental, o da emancipação (FREITAG, ROUANET, 2001, p. 13).

Nessa reflexão, entendemos que a teoria dos interesses constitutivos dos saberes, conforme postula Habermas, propicia aos professores, tomando como princípio a autorreflexão crítica e coletiva, compreender a lógica distorcida pela ideologia dominante, seja quanto à constituição da escola como espaço

para alguns, seja sobre os mecanismos com que essa instituição perpetua a exclusão social e educacional; consideramos, portanto, o currículo como uma forma de manutenção do *status quo*. Para além da interpretação, acreditamos que os professores possam avançar na busca de situações transformadoras das práticas estabelecidas, contribuindo para que a formação do profissional docente transcenda “[...] os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade” (ALMEIDA, 2004, p. 63).

Uma vez que Habermas postula a unidade indissociável entre conhecimento e interesse, a dimensão teoria e prática assume uma perspectiva contrária da propagada pelas ciências positivistas. A teoria da sociedade deve, portanto, ser concebida com intenção prática e reflexiva, em duas perspectivas. A teoria indica as condições sobre as quais tem sido possível uma autorreflexão da história do gênero e, ao mesmo tempo, do homem que, com a ajuda da teoria, pode conscientizar-se sobre si próprio e sobre seu papel, potencialmente emancipativo no processo histórico. A partir da reflexão sobre sua gênese e seu contexto, a mesma teoria se constitui como um momento necessário catalizador do contexto vital social que analisa; e, ao analisá-lo como contexto de coerção, possibilita sua superação. Portanto, configura-se em práxis social e política (HABERMAS, 2000).

Assim, a teoria inclui uma dupla relação entre teoria e práxis: investiga, de um lado, o contexto histórico de constituição de uma situação de interesses que pertence à teoria através do ato de conhecimento; por outro lado, investiga o contexto histórico de ação sobre o que a teoria pode exercer uma influência que orienta a ação (HABERMAS, 2000, p. 13-14, tradução nossa).

Tendo em vista a teorização de Habermas, no contexto do estudo ora proposto, alguns questionamentos tangenciam nossas reflexões: *como o desenvolvimento profissional docente, a*

partir da formação continuada em contexto, pode configurar-se em uma práxis social e política capaz de superar as distorções do conhecimento técnico? Como articular teoria e prática como unidade indissociável aos processos de desenvolvimento profissional docente? Mais do que legítimas, pensamos que essas questões podem ser geradoras de uma formação e de uma prática docente sustentada na pesquisa educacional que se disponha a viabilizar uma maneira de passar da crítica teórica de Habermas à ação. Sendo assim, recorremos a Carr e Kemmis (1988), que nos propõem a pesquisa-ação crítica como forma de investigação *para a* educação e não, *sobre* a educação.

Como princípio, a ciência social crítica, como pesquisa educativa, parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações sentidas. Acreditamos na possibilidade de fomentar uma formação continuada dos professores, sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática. Em Almeida (2004), insistimos em pensar na construção de uma prática pedagógica inclusiva na escola regular. Compreendemos a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais do contexto educativo como um problema vital e particular de atores sociais que são. Para isso, pensávamos ser fundamental transformar as práticas de ensino, os entendimentos e valores educativos, assim como as estruturas sociais e institucionais que definem o espaço de atuação, em nosso caso, a escola. Nessa linha de pensamento, defendemos a formação e o conhecimento dos profissionais da educação numa perspectiva da ciência social crítica.

Para tanto, buscamos entender a pesquisa-ação crítico-colaborativa como opção teórico-metodológica, que, conforme Carr e Kemmis (1988), constitui-se “[...] como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica, em um processo que se ocupa simultaneamente da ação e da investigação” (JESUS, ALMEIDA, SOBRINHO, 2005b, p. 03).

Assim sendo, a pesquisa educacional crítica tem como meta o autoconhecimento consciente e a ação política eficaz. Seu método é o diálogo, que tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (COMSTOCK, 1982, apud CARR; KEMMIS, 1988). Por esse lado, a ciência educacional crítica não se

difere muito do processo de conscientização descrito por Freire, no qual busca “[...] alcançar uma compreensão cada vez mais profunda tanto da realidade sócio-histórica que configura suas vidas como de sua capacidade para transformar essa realidade” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 169).

Ao reportarmos aos processos de mediação da relação teoria e prática, cumpre destacar que, conforme nos dizem Carr e Kemmis (1988), em situações da prática, os interesses individuais dos participantes podem chocar-se com os interesses do grupo e, assim, gerar conflitos. É preciso considerar que na prática cotidiana em situação real, qualquer decisão de atuar em um sentido ou em outro coloca em risco a integridade do grupo. A ação deve ser decidida cuidadosa e prudentemente, ou seja, os membros devem estar de acordo não só em se submeterem às decisões democráticas do grupo, mas também em subscrevê-las por meio de seu livre compromisso. Isso só será possível quando a organização da conscientização tiver sido realizada num processo aberto e racional. Outra condição indispensável é se a instância decisória, no caso da escola, a gestão for caracterizada como colaborativa e democrática (CARR; KEMMIS, 1988).

Cumpre ressaltar que a ciência social crítica versa sobre a práxis social empreendida por grupos autoreflexivos preocupados em organizar sua própria prática à luz da *autoreflexão organizada*. A ciência social crítica é um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que estuda, ou melhor dizendo, que os participantes se convertam em investigadores.

Concordamos com Barbier (2004, p. 57), quando nos diz que os membros de um grupo estão mais aptos a conhecer a sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo, o que impõe manter os temas das discussões/ações da pesquisa na perspectiva dos interesses dos participantes, assim como lhes permitindo se expressarem “[...] sobre a realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação”.

Jesus, Almeida e Sobrinho (2005b) nos esclarecem que, na pesquisa-ação crítico-colaborativa, os facilitadores externos entram em relação colaborativa com os práticos e ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e

consequências.

Neste contexto, acreditamos que, a partir da autoreflexão organizada os professores possam constituir-se uma comunidade autocrítica de pesquisadores que investiguem suas próprias práticas, em busca da compreensão e transformação do currículo escolar, entendido como o conjunto de práticas educativas que conduz as ações educativas na escola e, por sua vez, revelam-se excludentes diante dos princípios que a regem: o da homogeneização e o da classificação.

As possibilidades vivenciadas num processo de formação continuada pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa: pistas para a construção de um currículo inclusivo

A partir da crença e da busca por uma escola aberta a todos, inclusive às pessoas com necessidades educativas especiais, em nossa pesquisa de mestrado (ALMEIDA, 2004) questionávamos como a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino de uma escola pode ocorrer, partindo da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, através da formação continuada em contexto. Para isso, realizamos nosso estudo fundamentado na concepção do pesquisador colaborador pela via da *pesquisa-ação crítico-colaborativa*.

A pesquisa-colaboração deu-se de quatro formas interligadas e concomitantes, no turno vespertino da escola: o grupo de estudo e reflexão “Movimento”, com os profissionais que atuavam de 1ª a 4ª séries; o grupo de estudo e reflexão “Noturno”, com quatro professoras; a construção colaborativa de um estudo de caso, com a professora Sulamar e a intervenção conjunta na 3ª série, com a professora Cristina. Para esse momento de reflexão, extrairemos momentos/situações/reflexões realizadas na formação que aconteciam no turno noturno dos quais as professoras Cristina e Sulamar participavam. Nossa

intenção é interligar os processos de formação continuada às práticas pedagógicas constituídas a partir das reflexões coletivas.

A constituição do grupo de estudo Noturno

Ao nos propormos a investigação educativa numa perspectiva da ciência social crítica, estamos alicerçando nosso pensar e fazer, como pesquisador colaborador, no princípio de que a investigação emerge dos interesses e necessidades do contexto educativo do próprio grupo de profissionais da escola.

Durante o processo de pesquisa, o envolvimento dos profissionais, principalmente dos professores, foi gradativamente se modificando. Um grupo de professoras participantes do Grupo de Estudo e Reflexão Movimento assumiu suas posições e concepções diante da insatisfação causada, primordialmente pelo tempo exíguo dedicado aos encontros. Essas professoras propuseram a formação de um outro grupo que viesse a contemplar os princípios de uma formação continuada pautada na relação teoria e prática. Nascia o Grupo Noturno sobre Formação e Prática Docente: atendendo à diversidade. O grupo era composto pelas professoras Cristina, Sulamar, Helena, Luiza e pela pesquisadora.

Enfim, víamos o início de uma comunidade autocrítica voltada à autorreflexão organizada, vivenciávamos, como nos diz Carr e Kemmis (1988, p. 161, grifo e tradução nossos), uma “[...] ciência social crítica que versa sobre a práxis social [...] a ser empreendida por **grupos autoreflexivos preocupados por organizar sua própria prática à luz de sua autorreflexão organizada**”.

O grupo configurou-se num espaço de reflexão crítica sobre o contexto educacional, a formação, a profissionalização e a prática docente com a diversidade dos alunos, a partir da mediação entre teoria e prática. Os encontros de duas horas quinzenais aconteceram de setembro a dezembro de 2003, totalizando sete encontros. Os temas emergiram do contexto educacional e social vivenciados pelas professoras, os quais

foram definidos nos dois primeiros encontros. Ao longo do período, discutimos: manejo de sala de aula inclusiva; currículo e planejamento; pedagogia das diferenças; ressignificação do papel da avaliação; professor reflexivo; formação de professores e escola inclusiva.

Os encontros do grupo eram coordenados por todos os seus membros. Cada uma das participantes ficava responsável pela condução de um encontro, o que trouxe um envolvimento de todas na facilitação do grupo e, por conseguinte, as estratégias metodológicas foram variadas. No geral, eram propostas leituras, reflexões e sistematizações individuais e coletivas. Sempre havia momento para cada uma expor suas opiniões, questionamentos e sugestões, e momentos em que todos, como grupo, formulavam suas questões e propostas. Portanto, exercitávamos uma premissa fundamental na *organização dos processos de conscientização e aprendizagem* proposto por Habermas (2000): todos os presentes podiam intervir por igual para propor perguntas, apontar suas propostas e desfrutar de iguais oportunidades. O que era possibilitado e favorecido pela liberdade do discurso, ou seja, uma comunicação aberta e democrática conforme assinalam Carr e Kemmis (1988).

Cumpramos destacar que nossa participação no grupo deu-se de forma colaborativa, como uma das participantes. Configurávamos em uma “[...] comunidade autocrítica de pesquisadores ativos comprometidos com o melhoramento da educação, como pesquisadores para a educação” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 195, tradução nossa).

A relação teoria e prática: a vivência no grupo e no cotidiano escolar

Ao analisarmos o processo vivido, identificamos e refletimos o movimento do grupo à luz das funções mediadoras da relação entre a teoria e a prática enfatizadas por Habermas (1974):

[...] a primeira são os elementos teóricos ('teoremas críticos') e a maneira em que os mesmos se desenvolvem e são postos à prova; em segundo lugar, são os processos de organização da conscientização, da aprendizagem; e terceiro, são processos para a organização das ações (CARR; KEMMIS, 1988, p. 158, tradução nossa).

Observamos, em diferentes momentos, o movimento do grupo com base nas três funções descritas por Habermas: a formação teórica, a organização da conscientização e a organização da ação a partir de estratégias a serem empreendidas pelas professoras. Um exemplo relacionou-se à avaliação dos alunos.

No quarto encontro do grupo, a leitura e reflexão do texto escolhido levou o grupo a observar que a avaliação deveria ser ressignificada, fundamentada na reflexão do professor acerca da heterogeneidade dos alunos: Portanto, o teorema crítico formulado pelo grupo era, como dizia a professora Cristina:

Essa é uma questão que pega para o professor, porque estamos tão acostumados com essa avaliação formal, que temos que dar uma prova. No entanto, a avaliação formativa, como está dizendo a autora, que parte da observação constante e sistematizada do professor é um instrumento que favorece o professor refazer sua prática (ver aonde o aluno precisa avançar).

A partir daí, o grupo decidiu aprofundar a discussão sobre a avaliação como processo reflexivo do professor. Iniciávamos a segunda função descrita por Habermas – a organização sistemática dos processos de conhecimento. O texto escolhido para o quinto encontro, "Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças" (AMBROSETTI, 1999) permitiu-nos refletir, criticamente, a temática a partir da teoria e de nossas práticas como docentes.

A organização desse processo originou-se da discussão coletiva, em que cada participante discorreu sobre um item do texto, relacionando-o com sua prática. Posteriormente, o grupo realizou uma discussão coletiva, considerando a avaliação em termos mais amplos da atividade educativa e, finalizando, construímos uma síntese do texto de forma a socializar com os outros professores da escola. Observamos o quanto é importante organizar nossa forma de aprender, ou seja, como iremos aprofundar o conhecimento alicerçado na reflexão crítica. Essa organização muitas vezes necessita ser empreendida com nossos alunos, de forma a construir autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas reflexões realizadas nesse momento merecem destaque. Para tanto, apresentamos, a seguir, um extrato da discussão realizada nesse encontro que foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita e analisada pelo grupo.

Vejo que essa avaliação formativa exige do professor uma intuição baseada na observação diária dos alunos, como diz a autora. E como isso é importante para trabalhar os níveis dos alunos, pois os alunos mudam de níveis muito rapidamente. Eu e Mariangela vimos isso quando no projeto em multiníveis (professora CRISTINA).

O professor precisa criar um clima de confiança que leve os alunos a revelar suas dúvidas e dificuldades (ANDRÉ, 1999). A escola desenvolveu o pensamento de que o aluno não saber é um pecado! Muitos alunos têm dificuldades de pedir ajuda ao professor, porque estão em um processo onde eles eram ou são os errados por não saberem (professora SULAMAR).

É possível observarmos um movimento constante e dialético entre teoria e prática, no qual as ideias trazidas pelos autores eram relacionadas com a prática e fortaleciam nossas autorreflexões. Além disso, nesse momento de reflexão crítica

sobre o tema, todos tínhamos iguais oportunidades de participar, expor nossas opiniões, concepções.

A partir daí, o grupo iniciou a organização das ações que ressignificassem as práticas, no que tange à avaliação. Sobre essa etapa, Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa) destacam que “[...] exige a seleção de estratégias adequadas, a resolução das questões táticas e a condução da prática”. A reflexão coletiva no grupo propiciou a cada professora a construção de estratégias que viessem ao encontro de suas práticas, como observamos nas falas abaixo:

Os exercícios diários são instrumentos de avaliação do professor. Vou estar dando uma avaliação de matemática, e vou reorganizá-la de forma a ajudar investigar as necessidades dos alunos (professora CRISTINA).

Eu já faço registro. Mas essa ideia que a autora do texto traz do diário reflexivo do professor a partir do diário dos alunos é fantástica. Vou analisar e ver de que forma posso utilizar essa estratégia com meus alunos de 5ª a 8ª séries na outra escola (professora LUIZA).

Tais estratégias passaram a ser refletidas, constantemente, nos encontros seguintes do grupo, quando era possível a troca de ideias e análises referentes ao que vinha sendo construído pelas professoras. Foi possível observar, de forma clara, uma mudança nas práticas, estimuladas pelas reflexões e ações realizadas pelas professoras:

Eu preparei uma avaliação de matemática para os alunos sobre divisão. Vi que umas cinco crianças não entenderam o processo. Então, preparei atividades diferenciadas e sentei com esse grupo. Aquele grupo que eu já sabia que realizaria fez sozinho, com o outro grupo, eu

voltei todo o processo. Mas eu não considerei o que tinham feito na avaliação, e fui fazendo uma observação do percurso e saber o momento de dar uma nova avaliação. Isso me possibilitou um outro sentido de considerar a avaliação (professora CRISTINA).

Minha prática não é a mesma. O diário reflexivo sobre Mariana marcou minhas ações não somente com ela, mas com toda turma. Foi possível ver e depois analisar minha prática (professora SULAMAR).

Ao reportarmos ao cotidiano das professoras, seja nos encontros de planejamentos, seja nos momentos vivenciados em sala de aula, vimos possibilidades de práticas educativas que propiciavam a inclusão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Considerando-se os estudos sobre currículo, sobre ensino em multiníveis e sobre avaliação, foi possível construirmos com Cristina um Projeto Pedagógico em Multiníveis que respondesse às demandas existentes na turma, no caso, a necessidade de trabalhar a diferença e o respeito pelo outro.

A partir das reflexões no grupo de estudos, precisávamos, para iniciar o projeto, identificar os níveis/percursos de aprendizagem dos alunos na turma. Respaldamo-nos, inicialmente, nas observações sistematizadas da professora. Os alunos foram agrupados de acordo com os níveis de leitura, de interpretação e de produção de texto, áreas que, segundo a professora, deveriam embasar os objetivos e ações do projeto.

Por sugestão da professora, planejamos uma atividade diagnóstica que deveria contemplar a leitura, a escrita e a interpretação de textos. Questionamo-nos se essa atividade inicial deveria ser em níveis diversificados. No entanto, nossas leituras e reflexões apontaram que deveríamos trabalhar a mesma atividade com todos os alunos, com variação individualizada para Vinícius e Gustavo².

² Alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Cumpramos destacar que, embora trabalhássemos uma mesma atividade com os alunos, interessava-nos analisar as produções de cada um deles, segundo seu próprio percurso e não realizar um diagnóstico comparativo entre eles.

Nossa concepção de avaliação estava respaldada pelo princípio de que a avaliação deve ser compreendida “[...] como um processo natural de informações sobre o que acontece, que utiliza múltiplos recursos, sem estabelecer necessariamente procedimentos formais de avaliar, ou seja, de conhecer o aluno/a” (SACRISTÁN, 2000, p. 340).

As análises possibilitadas pela atividade diagnóstica nos permitiram confirmar o agrupamento inicial realizado pela professora. Além disso, forneceram-nos informações sistemáticas a serem consideradas na elaboração e na execução do projeto. Por isso, pensamos a avaliação como forma de aprofundar o conhecimento do professor diante do desenvolvimento de seus alunos e, ainda, fornecer subsídios para intervenções futuras.

Essa compreensão do processo avaliativo vinha sendo fomentada pelas reflexões e estudos realizados nos planejamentos e nos encontros dos grupos de estudos. Discutíamos, pautadas em André e Darsie (1999, p. 30-31), que

[...] ao abordarmos o tema avaliação e investigação didática, estamos nos referindo à possibilidade de conhecer os processos de aprendizagem dos alunos com o objetivo de reorganizar atividades de ensino, ajustando-se à aprendizagem. A avaliação torna-se, então, uma aliada do professor na busca da melhoria do seu ensino.

Outra discussão, amplamente debatida em nossos encontros noturnos, dizia respeito à prática pedagógica diferenciada, que nos desafia a lidar com a totalidade dos alunos, sem perder de vista suas especificidades (AMBROSSETTI, 1999). Dois episódios vivenciados com a professora Sulamar, nos quais realizamos um estudo de caso, colaborativamente, sobre Mariana (aluna surda), ilustram que a professora, imersa

num processo de formação pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa, podia organizar suas aulas de forma a atender a todos os alunos.

A organização da classe permitia à professora trabalhar a partir da aprendizagem cooperativa, através da qual um aluno podia ajudar o outro nas tarefas. Mariana estava sempre em parceria com os colegas, em alguns momentos sendo ajudada e em outros, ajudando. O episódio que se segue demonstra o quanto esse trabalho em pares contribui para a inclusão de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje na classe de Sulamar, observei uma aula muito interessante. A professora havia dividido os alunos em grupos para a confecção de um painel da árvore. Cada grupo estava responsável por uma tarefa: um procurava palavras em revistas para formar o título; outro cortava folhas para colar na copa da árvore; outros faziam flores [...]. O grupo em que Mariana estava participando era responsável por desenhar e recortar as maçãs da árvore. Ao entrar na sala, vi Mariana desenhando as maçãs com uma colega ao lado a ajudando. Mariana desenhava muito bem, segundo os outros integrantes do grupo, por isso ela fazia a maçã, e os outros recortavam e colavam. Mariana estava como parte do processo, incluída no processo de aprendizagem. Não somente ela, mas todos os alunos (Diário de Campo).

Ao pensarmos em estratégias pedagógicas que possam contribuir com a inclusão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, consideramos que a cooperação, com princípios no trabalho entre pares e de monitoria, pode constituir-se em dispositivo essencial para a prática com a diversidade.

Acreditamos, conforme Gavilán (2002, p. 148), que

[...] a cooperação leva os alunos a empregarem mais frequentemente um maior nível de raciocínio do que outros tipos de aprendizagem e a gerarem maior número de ideias novas, desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico.

O interesse emancipatório como constituidor do conhecimento crítico: uma outra perspectiva para o currículo na perspectiva da inclusão escolar. Reflexões finais?

O grupo “Noturno” constituiu-se em espaço de autorreflexão coletiva e individual favorecedora de mudanças das práticas das professoras. Por realizarem-se coletivamente, as mudanças ocorridas com as professoras eram também analisadas, institucionalmente, e as professoras passaram a articular com outros profissionais da escola a necessidade de uma outra lógica para o currículo. Ademais, vislumbrávamos a possibilidade da formação continuada em processo viabilizar a transformação das práticas educativas. A escola era um espaço privilegiado desse processo de (trans)formação docente.

Sendo assim, ao analisarmos o caminho traçado pelo grupo, pudemos evidenciar que o grupo analisa as implicações sociais e políticas presentes no contexto escolar, próprias dos pressupostos da ciência social crítica de Habermas, como reflete a professora Cristina:

Nós, professores, precisamos refletir e analisar para além do espaço da escola. Precisamos pensar nas esferas sociais, econômicas e políticas que existem por trás da escola.

As professoras refletiam sobre o *lugar* da ação docente nesse contexto, como observamos na discussão que prosseguiu nesse encontro:

O professor não pode chegar a uma escola e se acomodar e propor um ensino precário; é preciso propor sempre o melhor, para lutar contra esse tipo de desigualdade (professora LUIZA).

O professor precisa ter essa responsabilidade de mudar, conscientizar (professora SULAMAR).

Observamos a conscientização das professoras diante do papel político da atividade docente. Acreditamos ser fundamental que os professores possam assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões referentes ao que ensinam e identificar os ideais mais amplos pelos quais estão lutando. Concebemos, como Giroux (1997), os professores como intelectuais, o que nos propicia repensar e reformar as condições que os impedem de assumir seu potencial como estudiosos e profissionais reflexivos. Para tanto, é preciso “[...] contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas que desempenham [...]” (p. 61). Portanto, a reflexão realizada pelas professoras, relacionada às implicações sociais, políticas e econômicas, que estão impregnadas no contexto de aprendizagem nas escolas, é coerente com o pensamento de Giroux (1997, p. 162), ao assinalar que

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores, enquanto intelectuais, é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. [...] as escolas são lugares que representam formas de conhecimento,

práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares de uma sociedade mais ampla.

Assim, a professora Luiza nos chamava a atenção para o fato de que

Muitas vezes o professor é usado como fantoche dessa política neoliberal. Porque não quer estudar, não pra refletir.

Na verdade, negligenciar o saber e a reflexão crítica imprescindíveis à atividade docente é compactuar com os modelos de formação de professores, difundidos pela política hegemônica, concebendo o profissional da educação meramente como técnico. A autorreflexão crítica coletiva nos permite conceber os professores como autônomos e responsáveis pela formação e pela transformação educacional.

Dessa forma, as professoras discutem, recorrentemente, a questão da formação continuada como essencial à reconquista da profissionalização do professor. Como as discussões no grupo estavam em torno da educação inclusiva, as professoras refletiam a necessidade do aprimoramento profissional quanto ao saber e ao fazer, que atendessem aos alunos com necessidades educativas especiais, como podemos evidenciar nas falas a seguir, no sétimo encontro do grupo:

Trabalhei com uma professora que, depois de vinte anos, repetindo o que fazia, começou a mudar quando começou o curso de graduação e diz que isso a ajudou. Ela não tinha um conhecimento mais crítico, e agora ela vê quanta coisa precisava saber (PROFESSORA).

É fundamental que a formação dos educadores se afaste das concepções da racionalidade técnica, própria das ciências positivistas e, ainda, possa ir além do pragmatismo da

racionalidade prática. Implica compreender a profissionalidade como não exterior às condições psicológicas e culturais dos professores que, por sua vez, se inserem num contexto mais amplo dos fatores sociais, políticos e econômicos nos quais exerce sua função (SACRISTÁN, 1999).

Cumpramos observar que o processo vivenciado com as professoras nos indicava a possibilidade da colaboração na construção de grupos autorreflexivos, numa perspectiva da ciência social crítica, o que nos permitiu uma outra visão da formação continuada e do desenvolvimento profissional. As discussões e reflexões no grupo transcendiam o universo da prática imediata de cada uma de nós, evoluía para questões mais amplas da educação e da profissionalização docente, até mesmo a configuração social e econômica de nossa sociedade que, também, influencia as relações e as práticas na escola. Acreditamos que “[...] uma ciência social crítica é, para Habermas, um processo social que combina a colaboração em processo de crítica com a vontade política de atuar para superar as contradições da ação social e das instituições sociais [...]” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 157, tradução nossa).

Vislumbramos, portanto, que a crença na formação continuada de professores a partir da pesquisa-ação crítico-colaborativa, na perspectiva do professor como pesquisador crítico de sua própria prática, pode configurar-se em estratégia potencializadora da ressignificação do currículo escolar, na perspectiva da inclusão de todos os alunos.

Nesse contexto, o desafio que nos propusemos dialogar neste texto prossegue a partir das múltiplas relações que cada leitor possa realizar. Pensar um currículo que atenda à heterogeneidade humana presentificada nas práticas escolares, diante das tensões vividas pela proposta de inclusão de alunos com deficiência, mostra-se difícil, mas, com inúmeras possibilidades de concretização. Antes de tudo é preciso acreditar no possível, ter um olhar prospectivo, como já nos propunha Vygotsky, na década de 20. A crença no homem, num outro lugar social para esse homem, pode nos fazer acreditar, novamente, na escola como espaço para a construção de outra lógica de interação humana. Poderemos, então, pensar/fazer outros currículos capazes de responder às demandas e às possibilidades da sociedade que queremos construir. Portanto,

convido a todos e a todas militantes da educação a enxergar as brechas, os indícios da mudança possível, como nos diz McLaren (2000, p. 12, grifo nosso),

Espaços de esperança aparecem de fato [...] qualquer que seja a razão de sua existência, tais espaços devem ser aproveitados estrategicamente. Eles oferecem encorajamento às forças da justiça, mas não são suficientes por si só [...] devem ser tornados públicos. É preciso expandi-los [...] É necessário transformá-los em identidades coletivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004, 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998, p. 11-30.

AMBROSETTI, N. B. O “eu e o “nós: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999, p. 81-106.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DARSIE, M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papirus, 1999. p. 27-46.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FREITAG, B. ROUANET, S. P. **Habermas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GAVILÁN, P. O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender á diversidade. In: ALCUDIA, R. et al. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 147-156.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 356p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONZALÉZ, J. A. T. **Educação e diversidade**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 127-140.

GRUNDY, S. **Producto e praxis del curriculum**. Tradução de Pablo Manzano. Madri: Morata, 1991.

HABERMAS, J. **Teoría y praxis: estudios de filosofia social**. Tradução de Salvador Mas Torres y Carlos Moya Espí. 4. ed. Madrid: Tecnos, 2000.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. **Anais...** Minicurso apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2005b.

LOMBARDI, J. C. História e filosofia na pesquisa educacional. In: LOMBARDI, J. C.; NUNES, C. **Introdução**: o estudo das epistemologias da pesquisa educacional. Aula proferida em 08 de agosto/2008. Campinas: PPGE, UNICAMP, 2008.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set 2008. doi: 10.1590/S0101-73302007000200012

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B. ; Silva, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 33-48.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

_____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 295-352.

_____. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

CONSTRUINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE HUMANA: QUANDO A SALA DE AULA SE TRANSFORMA EM ESPAÇO DE APRENDIZAGENS PARA TODOS

Alexandro Braga Vieira¹

FALANDO DE POSSÍVEIS

Se eu entrar, fechar os olhos e deixar os dois sentadinhos, melhor pra mim. Mas, eu não consigo ver os dois parados na sala. Ai perde o sentido. Eu estou excluindo os meus dois alunos. Como eu quero ver os meus 33 alunos conseguindo avançar, quero ver os dois também.²

O desafio de receber alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino comum vem provocando movimentos plurais no cotidiano dessas escolas, perpassando desde a formulação de questionamentos acerca do porquê da presença desses sujeitos em sala de aula até a explosão de um contentamento, quando conseguimos contemplar o sucesso em suas aprendizagens e, conseqüentemente, o desvelamento de

¹ Professor do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

² Fala de uma professora em atuação na rede pública de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental.

um sentimento de implicação, conforme ilustrado pelo discurso que abre este diálogo.

Afinal, nesses anos de luta pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, quem nunca ouviu algum destes questionamentos: Por que eles estão aqui? Por que a escola regular e não a especial? Eles aprendem alguma coisa? Socializar ou aprender? Por acaso, me formei para trabalhar com alunos deficientes? Temos que trabalhar com eles, mas o laudo vai chegar? E nesse mesmo movimento: olha, ele avançou muito. Precisamos de formação para trabalhar com eles. Ele já fala melhor, faz o nome dele, escreve palavras simples, está em processo. Precisamos de colaboração, porque queremos vê-los crescer. Eles despertam uma sensibilidade maior na gente. Quando adequamos os conteúdos, percebemos que outras crianças também são beneficiadas.

Os discursos apresentados que nos falam da possibilidade de educar no contexto da diversidade humana permitem-nos pensar em movimentos e ainda, que é possível provocá-los. Assim sendo, o objetivo central deste texto é falar de movimentos e, para tanto, apoiar-nos-emos nas experiências vivenciadas no período em que coletamos dados para elaboração de nossa Dissertação de Mestrado, com base teórico-metodológica fundamentada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, em uma unidade escolar do Município de Vila Velha-ES, onde buscávamos engendrar práticas pedagógicas que favorecessem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nas séries finais do ensino fundamental, pela via da formação continuada em contexto. Adotaremos como ponto de reflexão os movimentos feitos com uma professora de Língua Portuguesa, no trabalho com a leitura e a escrita, envolvendo alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas.

Optamos por falar em movimentos, pois acreditamos que o momento histórico em que vivemos nos permite avaliar ações e empreendimentos e perceber que estamos procurando vias para sairmos dos discursos da impossibilidade e caminharmos no sentido dos possíveis. Portanto, este texto fala-nos de possíveis, principalmente por pautarmos-nos em Meirieu (2002) que defende a ideia de que toda criança, todo homem é educável, e o papel do educador é, incansavelmente, trabalhar em função da construção do momento pedagógico, ou seja, da tarefa de

construir processos de aprendizagens que garantam o sucesso de todos os alunos.

Quais as bases que nos permitem falar em possíveis, quando estamos acostumados a dizer que em educação é assim mesmo, e que tudo vem de cima para baixo?

Não há como negar que ao abrir as portas das escolas para educandos que trazem trajetórias históricas e sociais marcadas pela diferença significativa e garantir a permanência desses sujeitos nos cotidianos educacionais têm se configurado o grande desafio para as instituições de educação básica que, pautadas em uma perspectiva de aluno padrão, encontram dificuldades em atuar em contextos heterogêneos. Acontecendo, principalmente, quando constituídos por sujeitos que aprendem em ritmo diferenciado, não falam, não enxergam ou não ouvem e que percorrem caminhos diferenciados nos processos de aquisição de seus conhecimentos, prevalecendo junto a esses alunos uma identidade marcada pela diferença, negativamente, representada (FERREIRA, 2005).

Reconhecemos que muito ainda, temos de avançar para fazer da escola espaço de aprendizagem para todos. No entanto, acreditamos ser possível perceber movimentos entre educadores que vêm procurando, de uma forma ou de outra, empreender esforços a fim de envolver esses sujeitos na dinâmica da sala de aula e na aprendizagem construída neste contexto. São pequenos movimentos que, embora sutis – consideradas as barreiras que necessitamos derrubar para configurar a escola como espaço à aprendizagem de alunos com e sem deficiência –, desvelam um processo de crescimento das discussões sobre o processo de inclusão escolar. Até há pouco tempo, quando tocávamos nesse assunto, contemplávamos discursos e ações paralisantes, reclamações, lamúrias que hoje já se misturam às experiências construídas, aos contentamentos, aos relatos de intervenções

que deram certo, e de projeções, pelas vozes dos sujeitos que dão vida ao ato educativo de políticas públicas de educação, favorecedoras do processo de inclusão escolar.

Meirieu (2005) nos diz que o desafio da educação é, realmente, desembaraçarmo-nos de certas formas de rejeição e livrarmo-nos de uma obediência cega que impõe ao sujeito a aceitação incondicional de sua herança, pois somente assim, combateremos todas as formas de reprodução, de fatalidade e de encurralamento que determinam completamente o futuro de um indivíduo. Necessitando, no entanto, de mudar os rumos da escola, fazendo-a percorrer novos caminhos em função da gestão de outras práticas organizativas, de novas concepções curriculares, de diferenciadas estratégias avaliativas e de possibilidades de instituição de contextos de aprendizagens que beneficiem todos os alunos.

Acreditando nessa mudança paradigmática que defende a instituição de políticas públicas de formação docente que eleve os profissionais da educação a professores que se formam pedagogos em processo³, ou seja, educadores capazes de transformar os desafios da prática em momentos ápicos de sua atuação docente no momento pedagógico.

[...] o momento pedagógico é o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia. [...] Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder [...] (MEIRIEU, 2002, p. 57-58).

³ No contexto francês, o professor se torna pedagogo em processo, à medida que entrelaça os desafios da prática docente com as teorias da educação e com a possibilidade de fazer emergir contextos para superação dos mesmos, construindo, neste movimento, processos contínuos de aperfeiçoamento docente. No cenário educacional brasileiro, a configuração desse perfil de educador vem sendo discutido como professor-pesquisador de novos/outros saberes-fazer.

Adotando a mesma perspectiva, Jesus (2006, p. 100) comunga dessa ideia, postulando que tais investimentos são de suma importância para os educadores se sentirem “[...] capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização consigam participar, que contribuam com experiências de sucesso”.

Consolidar no cotidiano da sala de aula o momento pedagógico nos remete falar de educadores que, ao se depararem com a resistência de seus alunos em participar de sua proposta pedagógica, também não recuam, não abrem mão do seu ofício de ensinar, mas tomam esses sujeitos como instrumento de sua prática, fazendo salutar, no contexto da sala de aula, uma “obstinação didática” capaz de levá-lo, incansável e permanentemente, a inventar novas situações de aprendizagem e a buscar demonstrações mais eficazes para fazer da sala de aula espaço de aprendizagem para esse aluno concreto que se mostrou resistente à sua proposta educativa (MEIRIEU, 2002).

Essa linha de raciocínio trazida por Meirieu pode nos apontar caminhos para construirmos as bases da escola inclusiva, porque assim pensando, com toda certeza, estaremos problematizando os percursos que os alunos adotam para aprender. Empreenderemos ações para fugir do isolamento em sala de aula, promoveremos encontros para implementação/avaliação/potencialização de ações e falaremos em implicação entre os educadores.

Trabalhar em função do momento pedagógico e da obstinação didática favorece o deslocamento das questões da inclusão escolar, frequentemente focalizada na sala de aula, trazendo-a para toda a escola. Esse movimento nos convoca a construir novas/outras situações de aprendizagem, visando a garantir o desenvolvimento acadêmico de alunos com e sem deficiência, levando-nos a assumir riscos, tensões e desafios que terão seus objetivos alcançados por via do desenvolvimento de ações colaborativas com toda a escola.

Freire (1990) argumenta que, ao assumirmos a perspectiva da escola para todos, necessitamos desenvolver o ato educativo pautado em uma pedagogia diferenciada e investigativa, pois os alunos trazem situações novas, muitas vezes complexas, que nos deixam repletos de questionamentos conflitantes com o que acreditávamos saber sobre como ensinar/aprender, requerendo

do educador novas posturas e diferenciadas ações pedagógicas.

Assim sendo, o desafio de fazer da sala de aula espaço de aprendizagem para todos nos convida a colocar em suspensão nossas “certezas”, alguns pensamentos e concepções, nossa própria ação didática e pautarmo-nos em uma pedagogia que se faz construtora de novos possíveis. Segundo pensamento freireano, “[...] uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE, 1990, p. 35).

Colocar a sala de aula como espaço de aprendizagem de todos, também nos leva a concordar com Padilha (2005), quando argumenta em favor da necessidade de a escola assumir cada educando como sujeito singular, e, com Meirieu (2005), ao defender a perspectiva de uma pedagogia diferenciada, como compromisso e fundamento da própria instituição escolar, principalmente daquelas instituições que querem se fazer abertas e respeitosas às diferenças humanas, porquanto, assim, nos provoca e nos faz refletir o autor.

‘Diferenciar a pedagogia’ não é absolutamente uma ‘revolução’ na Escola, nem, um *fortiori*, uma renúncia aos princípios ou mesmo à existência de uma instituição que se diluiria em uma infinidade de procedimentos individuais justapostos. ‘Diferenciar a pedagogia’ é, ao contrário, reforçar uma instituição escolar incorporando em seu seio o que jamais deveria ser abandonado à esfera privada, familiar ou comercial: o acompanhamento individualizado dos alunos. ‘Diferenciar a pedagogia’ é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem (MEIRIEU, 2005, p. 122).

Pensando na constituição da pedagogia investigativa, necessitamos falar em investimentos na formação contínua, por

se configurarem esses processos movimentos transformadores da escola por favorece o diálogo docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de encaminhamentos para o novo, porque aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazer fazendo, pois toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto (MEIRIEU, 2005).

É, com certeza que, reconhecendo os desafios trazidos pelo movimento de inclusão escolar para o cotidiano das escolas de educação básica, que também defendemos a necessária instituição de políticas públicas de formação docente ao acreditarmos ser, por esse caminho, que os educadores terão experiências de sucesso com seus diferentes alunos e assim poderão sentir o prazer e o sabor de vivenciar o momento pedagógico, principalmente com aqueles alunos que lhes tiram o sono, desafiam suas práticas e fogem do “padrão” esperado encontrar na sala de aula. Assim pensamos por acreditarmos que, dentre os múltiplos fatores que influenciam a escola para se configurar inclusiva, têm os educadores contundentes implicações e contribuições, pois a concretização do ato educativo passa e se realiza pelas suas mãos.

Falando em investimentos na formação docente, Caiado (2008) nos permite pensar que a construção da escola para todos passa pela construção de novos conhecimentos, novas práticas e novas posturas pedagógicas. Destarte, investir na formação dos profissionais da educação simboliza apostar na instituição de novos/possíveis conhecimentos sobre como ensinar e aprender no contexto da diversidade humana, uma vez que o conhecimento não é estático, pronto, acabado, mas evolui sempre em processo, rompendo fronteiras e se reorganizando, entrelaçando vozes, principalmente daqueles que, historicamente, foram calados, marginalizados e oprimidos.

É apostando na construção de novos saberes-fazer que faremos emergir o momento pedagógico no contexto da sala de aula, principalmente ao adotarmos as aprendizagens de alunos que nos desafiam para investigação. Os resultados obtidos poderão nos fazer acreditar que sempre é possível educar no contexto onde julgávamos caminhar no sentido contrário, onde nossos olhos não conseguiam enxergar as possíveis intervenções

e nossas mãos, aparentemente, se sentiam amarradas, porque essas experiências de sucesso nos levaram a acreditar que

[...] ‘Toda criança, todo homem é educável’... e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão. A transgressão permanente de todos os fatalismos. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano. Uma aposta fundamental do próprio ofício: aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se o abandonasse. Uma aposta heurística: sem ela, não há pesquisa pedagógica ou didática, mas a mera admiração embevecida pelos eleitos e pelas aptidões que despertam. Uma aposta ética: é preciso esperar sempre o melhor, pois este é o único meio de consegui-lo. Uma aposta prudente: nada jamais permite afirmar que tudo já foi tentado e que não há mais nada a fazer (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Por isso Freire nos leva a pensar que apostar na educabilidade humana, necessário se faz apostar na formação docente, principalmente por acreditar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39).

Cumprir registrar que o desenvolvimento de políticas de formação continuada de educadores configura-se como estratégias para os professores emergirem das situações enfrentadas em sala de aula que, muitas vezes, parecem

insolúveis, para sobre elas refletirem, para tomarem fôlego e, assim, retomarem-se esses trabalhos, cujo objetivo é o diálogo com seus pares e, nesse movimento, construir-se novas possibilidades e conhecimentos sobre/como o fazer da sala de aula espaço de aprendizagem para todos. Para Meirieu (2006, p. 85), esses são movimentos necessários para nos tornarmos educadores, pois se tornar professor é, “[...] de fato, [...] trabalhar, cotidianamente, nas aprendizagens”.

É possível, realmente vivenciar o momento pedagógico em sala de aula? Eis uma tentativa:

Pautados nas reflexões apresentadas, daremos continuidade a esse diálogo atentando para o seguinte questionamento: concretamente, é possível vivenciar o momento pedagógico em sala de aula com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais? Recorramos a uma experiência construída no período em que estivemos coletando dados para elaboração de nossa dissertação de mestrado e vejamos se esse movimento pode se configurar no momento pedagógico defendido por Meirieu.

Primeiramente, apresentamos o contexto onde instituímos práticas pedagógicas, visando a alcançar esta perspectiva de trabalho defendida por esse autor.

Nosso *lócus* de atuação/pesquisa foi uma 5ª série do Ensino Fundamental, constituída por 32 alunos, em sua maioria com percursos diferenciados de escolarização, com dificuldades na leitura e na escrita, estando, nesse grupo, alguns alunos com necessidades educacionais especiais. A sala era considerada complexa para os professores, em virtude das “dificuldades” que os alunos encontravam em acompanhar os conteúdos programáticos e por apresentarem “problemas com a disciplina”. Recorramos à apresentação de alguns alunos com necessidades educacionais especiais, que estudavam nesse contexto, através do discurso de seus familiares e dos profissionais que atuavam na escola.

A aluna Ana:

Ana sempre estudou em tempo integral na escola especial desde os seis meses de vida. Ela ficava de manhã e de tarde na escola especial, porque eu precisava trabalhar e ela não tinha com quem ficar. [...] Agora, em 2005 que ela não quis mais estudar lá. Eu acho que ela não desenvolveu tanto porque lá na escola especial eles olham para uma criança como Ana e dizem que ela não tem jeito. No segundo semestre de 2006, ela veio estudar aqui e entrou na 4ª série. Sente muita falta da professora do ano passado e está se adaptando aos novos professores. Ela passou para a 5ª série [...]. Não espero que minha filha seja normal, porque sei que ela não é, mas quero que ela aprenda coisas simples que todo mundo aprende, como os números para usar o telefone, [...] aprenda a ler e a escrever para deixar um recado. [...] Matriculei ela aqui, porque minha vizinha disse que essa escola aceitava pessoas como ela. [...] Ana não tem muitos amigos, só convive comigo e com os primos quando nos reunimos nos finais de semana. [...] Ela me ajuda em casa e é vidrada na novela 'Da Cor do Pecado' por causa do Reinaldo Gianechini. Fala que é namorada do Paco (personagem do ator na novela). Ela consegue fazer um resumo de toda a novela e é muito amada e paparicada pelos meus familiares. (mãe de Ana).

Sabrina:

Escreve aí. Sabrina é uma peça rara. Diamante negro. [...] Ela é carinhosa, [mas] [...] levanta demais, conversa demais e não faz as atividades. Mas a pior parte são as fantasias. Quando ela

estava na terceira série, chegava à escola e dizia que Sandy e Junior tinha feito uma festa para ela. [...] Chegava à escola, contava para os colegas e a confusão estava armada e eu tinha que entrar em sala para acalmar os ânimos da garotada. [...] Os meninos mexiam com ela, ela arrumava confusão, chorava, batia e apanhava. [...] Teve uma vez que teve um trabalho para nota. Foi na semana que João Paulo II morreu e ela chegou chorando dizendo que não tinha feito o trabalho porque tinha acabado de chegar do enterro do papa. [...] E aí você já imagina o que aconteceu. A confusão já estava arrumada e eu tinha novamente que entrar em ação (coordenadora escolar).

E Miguel:

Miguel tinha mãe e pai quando ele entrou aqui. O pai dele faleceu há mais ou menos dois anos. Ele é autista. Tem laudo. Quando ele entrou na escola, entrou na 1ª série [...]. Na época ele tinha treze anos. Hoje ele tem 16 anos. E como ele não sabe ler e escrever a gente achou que o melhor lugar seria a 1ª série e não foi. A professora não dava conta dos 26 alunos para alfabetizar e mais o Miguel que era autista. [...] Ninguém sabia se comunicar com Miguel. [...] Descobrimos que era preciso mandá-lo ao banheiro, caso contrário, ele ficava o tempo todo sem ir. [...] Ele ficou na 1ª série porque nenhum professor queria Miguel. Como ele tinha sido matriculado nessa série, a professora não podia rejeitar. Não podia fazer nada. Na verdade, todos os professores corriam de Miguel. Não era não querer o Miguel, mas sim a dificuldade dele. Aí, ele completou o ano na 1ª série, sendo assistido individualmente pela professora de Educação Especial. Ficamos um ano e meio para ele fazer o “M”. [...] Terminado

o ano, foi avançado para a 4ª série, não pelo aprendizado, mas pelo tamanho. Ele trazia muitos desafios. Tirava a calça no recreio, porque estava com coceira no bumbum. Veio para a 5ª série A, que é a mais complicada. [...] De maio para frente, ele parou de desenvolver porque o pai ficou internado e ele ia ao hospital todo dia junto com a mãe. Ele ficava horas segurando a mão do pai. O pai faleceu e a mãe não contou o fato para ele. Ele não viu o pai morto. A mãe casou-se novamente e foi Ana – a aluna com Síndrome de Down que é sua prima – que contou para ele sobre o falecimento do pai. Com a morte do pai ele voltou à estaca zero. (coordenadora escolar).

Considerando que esses alunos, muitas vezes, ficavam à margem do que acontecia em sala de aula, pois seus percursos de aprendizagem conflitavam-se com a organização temporal e curricular das séries finais do ensino fundamental, a perspectiva de formação dos professores e os conhecimentos considerados pré-requisitos para essa etapa do ensino – principalmente, a afinidade com a leitura e a escrita –, tomamos o desafio de incluí-los nas propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, visando a vivenciar, com eles, o momento pedagógico defendido por Meirieu (2002), em um dia programado para realização de atividade avaliativa.

Tendo a professora o objetivo de trabalhar a leitura e a interpretação de textos poéticos com os alunos, foi selecionada a poesia que se segue para a atividade de avaliação.

TEMPESTADE

– Menino, vem para dentro
Olha a chuva lá na serra
Olha como vem o vento!

– Ah! como a chuva é bonita
E como o vento é valente!

– Não sejas doido, menino
Esse vento te carrega
Essa chuva te derrete!

– Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva
Eu tenho força nas pernas
Para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava
E enquanto a chuva caía,
Que nem um pinto molhado
Teimoso como ele só:
– Gosto de chuva com vento,
Gosto de vento com chuva!

Henriqueta Lisboa

Assumindo o desafio de envolver todos os alunos nas atividades programadas, adequamos o texto às experiências que acumulavam nos dias chuvosos, trabalhando-o a partir da seguinte dinâmica interventiva:

Adotando o texto de Henriqueta Lisboa para interpretação, tivemos a iniciativa de trabalhá-lo, resgatando as experiências que os alunos acumulavam nos dias chuvosos, perguntando para a turma:

– *Vocês já tomaram banho de chuva?*

Os alunos afirmavam que sim e que era muito bom. Contavam que era gostoso pular nas poças de água e espirrar lama em quem passava. Falavam que a chuva, às vezes, era gelada, que depois de molhados não sentiam mais frio, que ficavam muito molhados e gostavam de tomar banho nas bicas que caíam dos telhados das casas.

Trouxemos o seguinte relato de experiência:

– *Quando criança, adorávamos tomar banho de chuva, mas essa situação era um desespero para minha mãe que, sempre que nos via molhados, já nos recebia com o chinelo na mão.*

– *E com vocês, como é? Como isso ocorre na casa de vocês? Suas mães os deixam tomar banho de chuva? O que elas falam? Como reagem?*

Os alunos riam e, eufóricos, sentiam necessidade de contar suas histórias nesses dias chuvosos.

Alguns diziam que as mães não os deixavam tomar banho de chuva, pois tinham medo que ficassem doentes, tinham medo de raios e trovões e reclamavam muito da roupa suja. Outros sinalizavam que também já haviam tomado chineladas por essas peripécias.

Com esse diálogo inicial, apresentamos o texto de Henriqueta Lisboa, lendo-o para os alunos, de forma protocolada, permitindo que fizessem suas interferências e recriassem o cenário imaginário onde se passava a história.

– *Nos dias chuvosos como fica o céu?*

– *E as nuvens? Como ficam as ruas e calçadas?*

– *Quem tem roupa no varal o que faz?*

– *Como as pessoas reagem quando o temporal as pega no meio do caminho?*

Os alunos, respondendo a essas questões, as relacionavam aos alagamentos do município que, nos dias chuvosos, fica praticamente embaixo d'água. Com esse cenário, trouxemos o texto a partir da seguinte história:

“O dia amanhecera fechado. As montanhas já anunciavam que a chuva, em poucos minutos, já estava chegando. O vento soprava forte. Olhávamos para o céu e víamos as nuvens carregadas. O mundo estava escuro e sozinho, pois todas as pessoas estavam escondidas em suas casas. O vento balançava forte e as árvores tentavam, a todo custo, se agarrar na terra batida e seca. As mulheres saíam de suas casas e recolhiam a roupa no varal. No meio da rua, avistava-se um corre-corre sem fim. De repente, avistamos alguém despontando de uma das janelas das casas, gritando:

- *Menino, vem para dentro*
- *Olha a chuva lá na serra*
- *Olha como vem o vento!”*

Quem vocês acham que estava chamando o menino?

Perguntávamos para os alunos.

É a mãe dele, pode ser a tia também, a irmã mais velha, uma vizinha, respondiam os alunos.

“A chuva caía forte. Do telhado das casas, a água descia como cachoeira, o vento soprava muito forte, próximos às calçadas se formavam pequenos riachos, enquanto raios e trovões riscavam o céu escuro. Com medo da chuva, a mãe gritava novamente com o menino”.

- *O que vocês acham que ele estava fazendo?*
- *Ele estava tomando banho de chuva, respondiam os alunos.*
A mãe continuava chamando-o para entrar.
- *O que vocês acham que ele respondia?*
Os alunos apresentavam suas possibilidades de resposta.
“– Ah! Como a chuva é bonita.
– E como o vento é valente, dizia o menino”.
- *O que vocês acham desse menino?*

– Ele é desobediente, levado. Banho de chuva é bom mesmo e o menino não está nem aí para a mãe dele, sinalizavam os alunos.

Continuamos relatando o chamado da mãe.

“– Não sejas doido, menino.
Essa chuva te carrega
Essa chuva te derrete!”

Adivinha o que o menino respondia?
“– Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva
Eu tenho força nas pernas
Para lutar contra o vento!”

Em pleno temporal, o menino ia brincando na chuva, todo molhado, sujo e feliz da vida, dizendo para sua mãe:

*“– Gosto de chuva com vento,
Gosto de vento com chuva!”*

(DIÁRIO DE CAMPO, 21 de setembro de 2007)

No transcorrer da história, um fato inusitado se incorporava à sala de aula. Miguel, que se mostrava distante de tudo que acontecia em sala de aula, pela primeira vez, observava os movimentos que construíamos com a turma. Colocando em suspensão os movimentos já rotineiros de bater as pontas dos dedos uns nos outros, levantava sua cabeça e fixava seu olhar em nossa atuação. A professora de Língua Portuguesa, com os olhos marejados de lágrimas, dizia-se arrepiada, apontando-nos o aluno que parecia compreender o que falávamos. Logo que para ele olhamos, abaixou novamente sua cabeça e continuou nos ouvindo. Miguel dava sinais de participação, de compreensão do que acontecia ao seu redor e de possibilidades de intervenção.

Esse movimento permitia-nos perceber que era possível vivenciar o momento pedagógico em sala de aula, conforme demonstrado pelo discurso da professora que avaliava a participação dos alunos na atividade.

*Foi incrível, ele te observava contar a história.
Ele nunca fez isso. [...] Estou arrepiada. [...] Quando se trabalha junto, o trabalho toma outra dimensão. [...] Nem acreditei quando o vi prestando atenção na história que você contava. [...] Estou arrepiada até agora e sem palavras. Jamais tinha pensado nessa reação dele.*

A exploração do texto de Henriqueta, por via da contação de história, favorecia o envolvimento de Sabrina nas atividades escritas, bem como de toda a turma, ficando acordado que após a explicação das questões interpretativas eles deveriam

se empenhar e se concentrar para respondê-las, o que foi, certamente, realizado. Naquele dia, todos os alunos alcançaram os objetivos traçados pela professora para a avaliação de Língua Portuguesa.

Era chegado o momento de direcionarmos nossas atenções para Ana e Miguel, que necessitavam do apoio mais direto da professora regente e/ou do pesquisador para realização das atividades de interpretação. Vejamos como se processou nossa intervenção com esses alunos.

Tentamos recontar a história para Ana que não nos dava muita atenção. Lemos a poesia novamente para ela e tínhamos a sensação de estar falando para um vazio, alguém desconectado daquele ambiente. Lembramo-nos que havíamos conversado com sua mãe minutos atrás e do relato que fizera acerca do interesse da aluna em relação à novela “Da Cor do Pecado”, na qual atuava o ator Reinaldo Gianechini, e retomamos a história da seguinte forma:

– Ana, esse texto conta a história de um menino muito levado (ela continuava a demonstrar desinteresse e falta de atenção). Você sabe como ele se chama? (ela continuava desatenta). Ele se chama Paco (nome do personagem do ator na novela). Nesse instante, a aluna nos olhou atenta, abrindo os olhos e sinalizando: Paco?

– Você nem acredita o que esse menino está fazendo! Ele está tomando banho de chuva. Só que a mãe dele ficou preocupada e o chamou para dentro de casa. A chuva caía forte, e ele estava lá, em pleno temporal, fazendo farra (atenta à nossa intervenção, a aluna trazia outros personagens da novela para a história, dizendo-nos sobre Bárbara e Preta, namoradas do personagem na novela). Dizíamos que elas estavam em casa, procurando trazer novamente Ana para a história. Informávamos que uma pessoa olhava pela janela e o chamava para entrar em casa. Quem você acha que estava chamando Paco para entrar? É a Mamuska, respondia a aluna fazendo menção à mãe do personagem na novela. Dizíamos que sua mãe o chamava dizendo: “– Menino, vem para dentro/Olha a chuva lá na serra/Olha como vem o vento” (acenando para as montanhas próximas à escola, procurando trazer o cenário para o imaginário da aluna). Ana, sabe o que ele respondia? Atenta, ela nos ouvia dizer: “– Eu não sou de açúcar. Eu tenho pernas fortes”. Ana sorria e se envolvia na história contada. Falamos que a mãe do menino estava preocupada, e ela nos respondia que Paco era muito magro e o vento ia carregá-lo. Ana ia absorvendo

o texto, mostrando compreensão. Lemos a poesia de Henriqueta Lisboa para a aluna, promovendo, em seguida, sua interpretação verbal. Depois, trabalhamos com a interpretação escrita. Fomos discutindo cada uma das perguntas elaboradas, sendo todas respondidas pela aluna. Registramos suas respostas em uma folha para que a aluna as transcrevesse para a atividade avaliativa. Para finalizar, deveria reproduzir a história através de desenhos. Desenhou vários quadrados, círculos e alguns rabiscos (percebemos que desconhecia situações já convencionais, como as partes do corpo humano, desenho de nuvens, casas, flores, etc.), informando-nos o que representava cada desenho traçado, ou seja, Paco tomando banho de chuva, a mãe dentro de casa, chamando-o para entrar, a chuva caindo, montanhas e nuvens. Percebemos que ela atingia nossos objetivos. Assim que Carmem dela se aproximou, recontou toda a história desenhada para a professora.

Enquanto isso, a professora regente trabalhava a atividade com Miguel, apresentando desenhos que representavam os personagens e objetos da história. Ia introduzindo as imagens no transcorrer de cada passagem, dizendo que o menino se chamava Miguel, sendo solicitado que apontasse esse personagem dentre as figuras apresentadas. Com o dedo indicador, apontava a figura que trazia essa imagem. Assim, a professora trabalhava todo o texto com ele. Além de demonstrar compreender a história, permitia que a professora sentasse ao seu lado, controlando seus gestos e, com olhar fixado na atividade desenvolvida, interagia, permitindo que a educadora vislumbrasse possibilidade de trabalho e intervenção junto a ele. Nesse dia, a turma estava tranquila. A história acalmara os alunos. As outras alunas com necessidades educacionais especiais arrasavam na avaliação. Saímos da sala de aula satisfeitos, sorridentes, comentando essas conquistas com todos os professores que nos encontravam (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de setembro de 2007).

Vencíamos. Era o que sentíamos, claramente vivíamos o momento pedagógico naquele dia de avaliação. A articulação de nossos saberes-fazer e a instituição de ações colaborativas, em sala de aula, nos permitiam prazer. Descobríamos que era possível criar movimentos, fazer diferente, envolver a todos, contagiar-nos com o sucesso dos alunos. Por movimentos como esses, Freire (1979, p. 32) nos fala que “[...] em todo homem existe um ímpeto criador. [...] A educação é mais autêntica quando se desenvolve esse ímpeto ontológico de criar”. Criávamos a

possibilidade e desfrutávamos dos seus resultados.

Vivenciar o momento pedagógico, naquele dia de avaliação, nos permitia perceber a ação colaborativa, beneficiando os alunos que eram oportunizados a se envolver em atividades diferenciadas e, nesse mesmo movimento, os professores participavam de processos de formação continuada em contexto.

O movimento nos aproximava do pensamento de Padilha (2005) ao nos falar que o trabalho educativo, comprometido com o desenvolvimento de todos, remonta à necessidade de os educadores se questionarem, constantemente, sobre como: (re)planejar, (re)avaliar, avançar, intervir, potencializar os tempos e espaços escolares; significar o currículo escolar; fazer da instituição escolar um espaço de produção coletiva de conhecimentos, e não fazer da prática docente um “empurrar para frente sem fim”. Buscávamos esses movimentos porque queríamos, simplesmente, vivenciar o momento pedagógico naquele dia de avaliação. Acreditamos ter conseguido, porque os resultados apresentados pelos alunos foram satisfatórios e os discursos que os professores construíam após socializarmos as experiências, também nos apontavam para tal perspectiva.

É uma coisa que você falou. Quando tem mais gente trabalhando [...] o trabalho fica mais fácil [...]. Viu como Ana conseguiu entender toda a história e fazer toda a atividade? Consegui até dar atenção para Miguel. E a turma estava quieta. Acho que aqui, na escola, a gente tem que pensar no que você falou: – Você ano que vem não vai estar aqui, mas o pedagogo não podia estar fazendo esse trabalho com a gente? A coisa não fica mais fácil? (professora de Língua Portuguesa).

[...] Vou chutar o pau da barraca. [...] Não estou conseguindo trabalhar meu conteúdo e dar atenção para Miguel e Ana. Vou atrás da professora de Educação Especial. Vou pedir para ela ir para a sala de aula comigo. Quero fazer o que vocês fizeram na atividade de avaliação [...]. A professora me disse o que vocês estão fazendo e estou encantada (professora de Ciências).

Já falei com a diretora que ano que vem quero voltar para a sala de aula. [...] Quero ficar com algumas aulas de Geografia e a outra parte de minha carga horária, continua com esse trabalho que você está

desenvolvendo. [...] Vou até ao secretário de educação ou ao prefeito [...] mas quero trabalhar com os professores e organizar a formação continuada na escola (coordenadora de turnos).

Pela primeira vez consegui sentar ao lado de crianças que nunca tinha tido tempo de dar atenção. [...] [Fulana] estava lá me mostrando sua atividade. Oh, professora! Eu estou fazendo também. Eu estou igual a todo mundo. Eu estou fazendo. [...] Ela tem uma dificuldade danada, mas vejo que de agosto para cá ela tem mudado muito. Realmente, trabalhar com mais pessoas em sala de aula permite ao professor respirar e dar atenção àqueles que, realmente precisam e que muitas vezes acabam ficando de lado (professora de Língua Portuguesa).

Ouvindo os educadores construir esses discursos, tínhamos a oportunidade de refletir que a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais favorecia nosso encontro com o momento pedagógico aludido por Meirieu, porquanto os desafios que eles nos apresentavam, ao mesmo tempo em que nos enchiam de interrogações, uniam-nos e nos faziam construir novas formas de estar e atuar no contexto da sala de aula. Diversificar, flexibilizar, criar, potencializar, buscar novas estratégias são movimentos que beneficiam todos os alunos, pois o trabalho diferenciado nas palavras de Meirieu (2005, p. 125),

[...] possibilita não apenas o enriquecimento dos mais 'fracos', mas também daqueles que eram identificados como os 'mais fortes', e que, nesta situação, descobrem obstáculos e objeções que lhes permitam apropriar-se ainda melhor de conhecimentos que imaginavam plenamente adquiridos.

Ademais, para vivenciarmos o momento pedagógico precisamos aprender a construir juntos, acreditar nas potencialidades dos alunos, surpreendermo-nos com os movimentos deles e acreditar que sempre é possível aprender

a construir diferenciadas estratégias de atuação docente, porque “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 69).

Finalizando este diálogo...

O desafio de assumir a educação de alunos com necessidades educacionais nas escolas de educação básica nos leva a pensar no compromisso que temos em nos perguntar, constantemente, sobre quais caminhos adotar para diferenciarmos nossas práticas e constituirmos a sala de aula como lugar de encontros e aprendizagens. A adoção da pedagogia diferenciada configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula e, conseqüentemente, para vivenciarmos o momento pedagógico trazido por Meirieu (2002). É necessário tal dinâmica ser construída, coletivamente, por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, convivam com esses desafios, desde que trabalhem com sujeitos concretos, portando percursos e ritmos de aprendizagens diferenciadas e expectativas singulares, em relação à produção de seus conhecimentos, demandando trabalhos diversificados e distantes de estratégias e mediações prontas, pois, às vezes, parecem retiradas de “manuais ou receituários” de como ensinar e aprender.

Nesse raciocínio, somos levados a reconhecer que para o trabalho significativo em sala de aula e para construção da Pedagogia diferenciada, seja preciso, talvez, pensar como Meirieu (2005), ao argumentar que o desenvolvimento humano não é um processo autônomo, desconectado das aprendizagens, mas, ao contrário, é a assimilação progressiva de novos saberes, permitindo o desenvolvimento de novas capacidades e a aquisição de outros conhecimentos. Somente assim pensando, rememoraremos o rosto de cada sujeito que está inserido em sala de aula, adequando, criativamente, os conteúdos a serem trabalhados, não excluindo ninguém e fazendo da apropriação

dos conhecimentos, historicamente, acumulados elementos culturais provocadores de inclusão social.

Acreditamos que para a implementação dessa pedagogia diferenciada e para a construção dessa concepção de aluno como ser único, subjetivo, complexo e indivisível, faz-se necessário ao educador se posicionar como profissional que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (MEIRIEU, 2002, p. 124) e, para tanto, busca-o continuamente, porque o “[...] professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende” (FREIRE, 1992, p. 81).

Portanto, as reflexões aqui apresentadas permitem pensar que assumir o processo educacional de todos os alunos é o compromisso da escola de educação básica nos tempos atuais, necessitando de políticas públicas educacionais serem instituídas, com o objetivo de possibilitar aos professores vivenciarem, cotidianamente, o momento pedagógico em suas salas de aula e ainda recuperarem, colaborativamente, na crença de que sempre “[...] é possível recuperar juntos a convicção de que algo é possível no trabalho em sala de aula, algo que não seja a mera contemplação resignada da reprodução social, algo que permita encontrar o prazer no sentido de ensinar [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 69).

REFERÊNCIAS

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. n.14, 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre; ENDIPE, 2008, 1 CD-ROM.

FERREIRA, Maria Cecília Carrareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles

de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 139-154.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 95-106.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 125 -138.

OS ESPAÇOS-TEMPOS DO PEDAGOGO E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Zineia Tozi Sian ¹

O pedagogo não coloca condições *prévias, ele faz com*. Ele não se resigna, não pactua nem com a ignorância nem com a humilhação, mas aceita as pessoas como elas são, porque ele sabe que este é o único meio para que se tornem verdadeiramente aquilo que decidam tornar-se e que lhe escapará sempre (MEIRIEU, 2002, p. 254, grifos do autor).

Introdução

Este texto tem como objetivo socializar parte da pesquisa concluída de Mestrado em Educação/UFES, orientada pela professora Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, na Linha de Pesquisa Diversidades e Práticas Educacionais Inclusivas. Para tanto, procuramos fazer um mapeamento do contexto pesquisado, assim como analisar os espaços/tempos dos pedagogos na rede municipal de educação da Serra/ES e refletir sobre os possíveis saberes/fazeres desses profissionais, vislumbrando as possibilidades de uma proposta de educação inclusiva.

Os sujeitos pesquisados formaram quatro grupos distintos: oito professores de Educação Especial, que realizam

¹ Professora da Rede Estadual de Educação/ES, Pedagoga na Rede Municipal de Educação da Serra/ES, Mestre em Educação pelo PPGE/UFES.

o trabalho em forma de itinerância nas escolas da rede; a Equipe Central de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, constituída por 1 psicóloga, 1 fonoaudióloga; 1 assistente social e 3 pedagogas; um grupo de nove pedagogos de séries iniciais; e outro, de nove pedagogos de séries finais do ensino fundamental da rede Municipal da Serra, ES, totalizando trinta e dois sujeitos.

A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). Foram realizadas duas etapas de coleta de dados: na primeira, entrevistas individuais semiestruturadas (MANZINI, 2007) com todos os sujeitos; na segunda, realizamos quatro grupos focais (GOMES, 1999; GATTI, 2005) em momentos diferenciados. O trabalho de transcrição das entrevistas e dos grupos focais foi muito extenso, exigiu-nos muitos esforços, mas também nos trouxe variadas contribuições para pensar as contribuições do pedagogo no contexto em estudo.

O interesse por esta temática surgiu ao assumirmos a função de pedagoga (MATP) na Rede Municipal da Serra, ES. Desde 2001, começamos a nos interrogar sobre esse lugar de amplas responsabilidades e, às vezes, tão indefinido diante dos limites que temos como humanos que somos e, por outro lado, diante das inúmeras demandas sociais presentes nas escolas, dentre elas, crianças com necessidades educacionais especiais, podendo ser as que apresentam alguma deficiência orgânica, ou, ainda, com altas habilidades na aquisição de determinada área de conhecimento e, também, incluímos nesse grupo as que, por motivos desconhecidos, não estão conseguindo assimilar os conteúdos que lhes são ensinados.

Portanto, como profissionais da educação, precisamos estar atentos para não culpabilizar somente a criança por um insucesso que pode ser coletivo, ou seja, a não-aprendizagem do aluno pode ser fruto de um processo escolar com muitas lacunas incompreendidas, necessitando de mudanças.

Dialogando com os dados

Concebemos os profissionais da educação como sujeitos

ativos e co-responsáveis na busca de mudanças necessárias para o bom aproveitamento dos processos de ensino e aprendizagem, no que se faz relevante:

[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores [assim] para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola (MEIRIEU, 2005, p. 24).

Na tentativa de analisar o contexto desta pesquisa, ponderamos que, dentro das suas possibilidades, os profissionais têm feito a escola com os instrumentos e condições que estão ao seu alcance, e não ignoramos que o máximo de alguns profissionais pode ser o mínimo de outros e, ainda, salientamos que esses profissionais trabalham muito e sofrem com o cotidiano escolar estressante.

Ademais, ouvimos de alguns sujeitos pesquisados certa preocupação em analisar o cotidiano escolar, buscando uma relação entre o local e o global para entender os reflexos de uma sociedade complexa e contraditória e, de certa forma, a escola afeta e é afetada por esses reflexos sociais. É nessa direção que o pedagogo Mauro analisa o contexto da sua realidade de trabalho:

[...] infelizmente [outras] instituições sociais[...] estão também desgastadas [...] nós temos também a dimensão judiciária[...] numa pesquisa recentemente[...] a população não aprova o poder judiciário, isso eu fico preocupado[...] as instituições políticas como Congresso Nacional[...] infelizmente os profissionais que lá estão, políticos, também não estão atendendo a demanda social e a escola, como uma instituição social, que tem na sua prática um reflexo social não está conseguindo o ECO porque as outras instituições não estão entrelaçadas, não

estão acompanhando o trabalho da escola [...] (pedagogo Mauro).

Convém ressaltar que, de modo geral, a escola não tem conseguido dar conta das demandas sociais da atualidade, dentre elas a da inclusão escolar (ALARCÃO, 2001b; BRZESINSKI, 2001), uma vez que são muitos os alunos que não conseguem concluir seus estudos, sendo vítimas de repetência, reprovação e evasão. Há também os que são promovidos de série, mas não se apropriaram dos conhecimentos e, por isso, concluem seus cursos antes mesmo de aprender os conteúdos básicos do processo de escolarização e, como consequência disso, enfrentam barreiras para exercer a profissão escolhida e seus direitos de cidadania.

Por outro lado, reconhecemos que a escola precisa resgatar a sua função social que, nas palavras de Garcia (2004, p. 13), é “[...] transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado pelas gerações que as antecederam [assim, a] questão central da escola é a socialização do conhecimento” e, para isso, é imprescindível que a mesma acompanhe o contexto macro/micro-social no sentido de trabalhar criticamente, relacionando a teoria com a realidade em que está inserida, na busca de vencer os desafios que se lhe contrapõem, resgatando o seu papel crítico-reflexivo diante do que a assombra.

Apoiando-nos nas palavras de Nóvoa (2008)², o Movimento da Escola Nova trouxe para dentro das escolas as atrações que ainda não existiam para as classes populares, como por exemplo, as atividades lúdicas, a disposição das carteiras em forma de círculo, a quebra do silêncio nas salas de aula, dentre outras mudanças. O mesmo autor propõe que talvez estejamos em tempos de se pensar uma escola que resgate o silêncio da reflexão na sala de aula, pois, segundo ele, diferente da época dos anos 20, atualmente a sociedade já dispõe de muitos atrativos que despertam a atenção das novas gerações, fazendo-se necessário transformar a sala de aula em um espaço de concentração/produção intelectual.

² Conferência proferida pelo professor doutor António Nóvoa em 18 de agosto de 2008, com o tema: Formação de professores: Desafios para o século XXI, realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Por isso, vemos na formação continuada uma via de pensar outras/novas possibilidades para tornar as salas de aula mais produtivas do que têm sido. Pois, conforme constata Jesus, “[...] não há dúvida de que a formação continuada dos profissionais da educação se faz crítica e mandatária e deve ter como ponto de partida as dificuldades, as lacunas que [os profissionais] sintam em sua formação” (JESUS, 2006 c, p. 100).

E para que a escola se assuma como uma instituição que se autoforma (ALARCÃO, 2005), insta vencer obstáculos, e um deles, talvez, seja a própria formação inicial deficitária oferecida pelos cursos de graduação de modo geral.

É nessa perspectiva que “[...] há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como o *locus* da formação contínua”. (FUSARI, 2006, p.17, Grifos do autor). Sendo a formação continuada uma via de aprimoramento da formação inicial dos profissionais que fazem/refazem a escola num processo contínuo de aperfeiçoamento gradativo, porquanto é na escola que se dá a interação profissional/pessoal dos sujeitos atores/autores de todo o processo escolar, então, é lá que devem acontecer os espaços/tempos de formação continuada, visando às novas/outras possibilidades para seus saberes/fazeres.

Assim, vemos o pedagogo como um dos principais responsáveis por pensar o processo de formação continuada da equipe escolar. E para isso, esse profissional “[...] precisa perceber que o outro está com o peso da responsabilidade de seu trabalho, de suas turmas, de seus deveres, de uma estrutura nem sempre adequada, sem parceiros para discutir. Podemos até dizer que o magistério hoje [...] é um corpo cansado” (ALMEIDA, 2006, p. 80) e diríamos que esse corpo solicita, constantemente, apoios variados para dar conta dos seus fazeres, e o pedagogo pode e deve ser um desses apoios.

Desse modo, concluímos que o trabalho do pedagogo tem como objetivo refletir coletivamente e de forma crítico-reflexiva sobre as condições de trabalho da equipe escolar, coordenando não só os processos de formação continuada na escola mas também visando ao bem-estar de todos os profissionais que fazem/refazem a escola.

Quanto aos momentos de formação continuada da rede pesquisada, são oferecidos, em sua maioria, pela Secretaria de Educação, em um local específico, dividido por área de

conhecimento e de forma periódica, conforme cronograma apresentado pela mesma. Na avaliação de alguns pedagogos entrevistados, essa organização tem diminuído os momentos coletivos da/na escola e, conseqüentemente, desfavorecido os processos de formação continuada da/na escola (ALARCÃO, 2005; RANGEL, 2005; GARCIA, 2004; ALONSO, 2006; AGUIAR, 2006).

Como dizem alguns pedagogos entrevistados:

[...] esse ano [a Secretaria de Educação] tirou muito o professor da escola para a formação e eu não sei como foi [...] Não pode ausentar tanto [...] (pedagoga Mariana);

[...]Que nesse ano [os professores se] ausentaram muito[da escola] e que [...] Eles precisam planejar aqui com a gente também[...] (pedagoga Rosa).

Certamente, os momentos coletivos na escola tornam-se oportunidades de pensarmos em soluções para o dia a dia da escola, permeado de situações conflituosas, dependente de intervenções constantes da equipe. Acreditamos, pois, na formação enquanto potencializadora do grupo, de forma que o mesmo tenha possibilidades de reinventar suas práticas. Assim sendo, reconhecemos que

[...] a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os autores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. (ORSOLON, 2006, p. 21/2)

É importante considerar que a entrada das classes populares e dos alunos com NEE na escola atual vem provocando um movimento prospectivo em busca de uma formação mais ampla e global do ser humano, considerando as suas diversidades/individualidades.

Portanto, vislumbramos, na inclusão escolar, uma possibilidade de ressignificar não só a escola, mas também os espaços/tempos dos pedagogos e demais profissionais da equipe escolar, numa perspectiva de ampliar os horizontes de humanização dos sujeitos que educam e são educados pela instituição.

Por outro lado, os dados também apontam um desafio que ocorre dentro da escola, isto é, a resistência dos professores ao trabalho do pedagogo e à instituição da inclusão, quando se esquivam dos momentos de planejamento individual e coletivo, confirmadas nas seguintes falas:

*[...] eu percebi uma grande resistência à figura do pedagogo, [...] este espaço é um espaço que nós temos que conquistar todos os dias aqui na Serra, porque é uma concepção muito fechada ainda que o professor tem desse profissional[...]
(pedagogo João).*

[...] E é uma resistência muito grande, por exemplo, atuo também na Educação Infantil numa extensão, e lá [...] as professoras te chamam pra sala de aula, é muito interessante [...] no Ensino Fundamental a resistência é muito grande [...] (pedagoga Eva).

[...] trabalhando, eu vejo muita [...] resistência [...] acho que existe uma cultura dentro do magistério [...] cultura mesmo que precisa assim[...] ser desconstruída[...] porque estagnou[...] Então, assim[...] basta eu ser professor, já tá tudo resolvido, já passei no concurso e pronto [...] tá tudo resolvido, acabou [...] eu vou pra minha sala de aula, eu dou minha aula [...] e o professor fala

assim: “não, mas eu faço planejamento todo dia [...]” eu falei: “só que nosso planejamento já [...] tá [...] ultrapassado” [...] (pedagoga Joana).

[Em relação ao] professor é [...] aquela resistência que precisa ser desconstruída [...] os professores ainda não têm aquela cultura de troca com o pedagogo. Eu sempre falo com meus colegas pedagogos: a gente precisa trabalhar nesse sentido [...] deles nos verem como [...] parceiros, auxiliares, como [...] alguém que tá ali co-responsável [...] (pedagogo Manoel).

Consideramos ponto positivo quando os pedagogos assumem, como uma de suas responsabilidades, vencer a resistência estabelecida entre eles e os professores. Além disso, constatamos que cada pedagogo(a) fala de um jeito próprio ao encaminhar suas ações.

Os pedagogos sentem falta de uma orientação, por parte do sistema, que normatize suas funções, de forma que torne o ofício claro e exequível para que possam identificar-se ao exercer suas funções e, ao mesmo tempo, identificando-se dentro de sua categoria profissional.

Essa falta de identidade profissional do pedagogo vem de longa data, portanto, no sentido de buscar algumas explicações para tal cenário que se desenha diante desse profissional, devemos lembrar que “ao longo do tempo, prevaleceu uma imagem da supervisão ligada à fiscalização e ao controle” (FELDFEBER; REDONDO; THISTED, 2006, p. 149) e que boa parte das escolas da rede pesquisada não contava com a existência desse profissional em seus quadros de pessoal, logo, essa presença é muito recente, como lembra o pedagogo João: “[...] uma escola [...] um professor [...] que passou uma vida inteira sem a presença do pedagogo, ele pensa assim: ‘pra que pedagogo, se eu sobrevivi até agora?’”.

E João continua, dizendo das tensões do ofício: “E, às vezes, esse profissional tem uma experiência até muito maior do que o pedagogo pelo tempo de serviço e aliado a isso, pela licenciatura, pela formação que ele tem que nós não temos [...]” Assim, a inexperiência do pedagogo que está iniciando

sua carreira também é um desafio, principalmente diante dos professores resistentes³ e com maior experiência de trabalho que esse profissional. Mas percebemos que o pedagogo reclama da fragilidade de sua formação inicial que não lhe ofereceu os instrumentos necessários para dar conta das exigências da profissão (BARRETO, 2006; BARRETO & VICTOR, 2006; VICTOR, 2007).

É nessa perspectiva que a escola, além de ser um campo fértil para as trocas entre os pares, torna-se um espaço onde o grupo tem que buscar sua autoformação de acordo com suas necessidades.

Na verdade, o pedagogo, numa escola que se autoforma (ALARCÃO, 2005), precisa tornar-se o articulador do/no grupo, visando a encontrar formas inventivas para estimular outros/novos quereres/fazeres dos professores, numa contraproposta para resistências, conforme apontam os seguintes depoimentos:

[...] Quando você lida com o professor tem um que puxa [...] Pra trás [...] (pedagogo Manoel).

[...] Toda escola tem um ou dois elementos [professores] que [...] causam tumultos [...] causam situações que você tem que estar o tempo todo [intervindo] (pedagoga Stela).

[...] e tem [...] aquele [professor] que está aqui só pra ganhar o salário, que nós temos muitos que nada se faz de diferente, se você fala: tem toda a liberdade de fazer um projeto diferente se você quiser [...] Ele senta e esquece de viver, fica esperando a hora passar e o mundo rodar [...] (pedagoga Mariana).

³ Resistência aqui se refere à oposição do professor ao novo, à formação continuada, aos momentos de planejamento e a tantas outras formas de se pensar novas práticas educacionais.

[...] o maior desafio é trabalhar com o professor, porque [...] em relação a alguns professores daqui eles são muito mais antigos do que eu [...] eles olham em direção diferente da minha porque o meu curso é mais novo, além de ser mais novo, eu tô sempre procurando fazer alguma coisa de diferente, me atualizando, porque eu tenho que acompanhar a geração [...] aí eu vejo uma resistência [...] (pedagoga Lucia).

Ao mesmo tempo em que notamos, na relação pedagogo/professor, certa resistência, também insurgem situações promissoras, quando o pedagogo Manoel afirma que alguns professores “[...] já pedem ajuda [...] ‘oh, Manoel, como é que faz? [...] olha eu fiz isso que você falou, deu certo!’ Maravilha! A gente fica todo cheio [...] ganhei o dia! (risos) [...]”.

Porém, para darmos conta dos desafios ao trabalho do pedagogo, faz-se necessário instituir políticas de formação continuada, de forma que consigam potencializar os saberes/fazeresses desses profissionais para que possam, na escola, formar e ser formados. Sendo assim, urge repensar o lugar do pedagogo diante das inúmeras tarefas que lhes são impostas pelo próprio sistema e pelas emergências do cotidiano (KASSAR & ARRUDA & BENATTI, 2007).

Destarte, os pedagogos buscam um maior aprofundamento de suas práxis através da formação continuada quando avaliam os momentos de formação oferecidos pelo sistema e falam de seus anseios:

[...] acredito que não só eu, mas as colegas que estavam lá também colocaram as necessidades que sentem, porque eu acho que a formação que eles organizaram pra este ano [...] ela foi muito básica [...] eu sinto falta [...] o que eu gostaria quando eu tivesse reunida com o pessoal da Secretaria de Educação era poder falar das minhas dificuldades, ouvir o que os meus colegas também tão passando [...] ouvir sugestões [...] indicações de [...] caminhos realmente “ah,

receita de bolo” [...] não é exatamente receita de bolo só que eu posso demorar muito tempo pra [...] chegar numa [...] saída que outros já [...] (pedagoga Eva).

[...] eu queria ir num encontro de pedagogos da Secretaria de Educação, que fosse um encontro que me desse suporte para a minha prática aí, você vai num encontro de formação, o que eles vão fazer?: Vão explicar como você aplica prova [...] num encontro de formação [...] eu estou me formando pra aplicar uma prova para todos os alunos... olha a concepção de formação! [...] então na minha ideia era o que: por que que eu estou fazendo isso aqui, onde eu quero chegar e quais as metas que eu quero alcançar, isso seria um encontro de formação [...] (pedagogo Mauro).

Quando realizávamos a dinâmica do grupo focal, sentimos nos pedagogos, que ali estavam, certa aprovação daquela prática como uma via para a formação continuada desses profissionais. E ouvimos: “[...] olha que saudável o que nós estamos fazendo aqui [...]” (pedagoga Lílian) esse sentimento também é reforçado pelas falas: “[...] sinto falta de ter mais tempo para conversar com outros pedagogos [...] a minha formação, ela estaria sendo beneficiada [...]” (pedagoga Eva). Demonstrando também essa necessidade, outro pedagogo relata as suas tentativas de estabelecer as trocas entre seus colegas de área, quando diz: “nesses encontros [...] oferecidos pelo sistema, eu costumo me posicionar junto com os outros, as angústias [...] e fazer as trocas[...]” (pedagogo Manuel). É nesse sentido que:

[...] os encontros de formação precisam atender mais às nossas necessidades [...] às demandas [...] aprofundar um pouco mais [...] tentar criar metas específicas pra nós [...] fazer um trabalho mais coletivo, um plano de ação coletivo, um

trabalho mais integrado [...] tem aqueles que se entregam [...] 'ah, não vou fazer nada não [...] e tem aqueles que estão se matando[...] quer dizer é tudo no mesmo barco, então cada um tem que fazer um pouco da sua parte [...] Então você tem que sentir isso na formação, você tem que sentir[...] agora o quê que se observa de um modo geral[...] muita omissão[...] muita[...] 'a não tô nem aí, deixa, pra lá[...] então[...] aquele que se envolve, que tenta fazer[sofre] (pedagogo Mauro).

Talvez, justamente por falta de uma política articulada e sistemática de formação voltada para os pedagogos, muitas tensões acabam culminando na escola, comprometendo toda a prática pedagógica de uma equipe escolar. Desse modo, constatamos que há certo consenso nos relatos dos 16 pedagogos entrevistados, quanto à indefinição do seu lugar e à avalanche de tarefas que recai sobre os mesmos, dos quais transcrevemos algumas falas.

[...] porque de certa forma [...] não é falado, mas na prática [...] o pedagogo na Serra é o "faz tudo" o que acontece é que o pedagogo ele acaba sendo quase um vice-diretor [...] Porque na ausência do diretor é o pedagogo que é chamado, tanto pela secretaria, como pela família... pela cozinheira [...] é o pedagogo que é chamado [...] então agente acaba [...] então [...] ou você [...] muda a atuação do diretor [...] [ou] indiretamente, se tivesse dois diretores na escola [...] (pedagoga Eva).

[...] a gente vê que [...] às vezes [a escola] te passa uma impressão de ser um dos ambientes mais desorganizados que a gente conhece [...] tá sempre apagando incêndio, correndo atrás das coisas e na verdade, porque as pessoas têm dificuldade de planejar, parar [...] pensar [...]

analisar aquilo que deu certo, aquilo que deu errado[...] (pedagogo José).

[...]então eu procuro dar conta dessas funções e ao mesmo tempo[...] trabalhar outras necessidades que chegam pra gente de forma imediata então, volta e meia, a gente tem que deixar alguma função específica que nós estamos fazendo que é da própria área[...] pedagógica, pra atender necessidades da escola, isso acontece todos os dias, é frequente[...] (pedagogo João).

[...] o que a gente [...] tenta fazer no dia a dia da gente é muito pouco [...] porque é muito corre-corre dentro da escola[...] é muito tumultuado, muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, e aí quando você no final do dia você dá uma olhadinha [...] pra trás e você vê que você tinha que ter feito uma outra coisa que também era importante e você não deu conta de fazer. Então o fazer dentro da escola, por mais que a gente tenha vontade de tá fazendo, eu sinto que ainda é muito pouco [...] a questão da atuação enquanto pedagogo, de orientação, às vezes a gente se sente ineficaz [...] a gente acaba tendo que resolver determinadas questões que não são pertinentes à aprendizagem do aluno em sala de aula, mas que também são importantes para serem resolvidas, porque, caso contrário, vira um caos [...] que é a questão dos relacionamentos entre professores[...] são os grandes elementos que dificultam[...] hoje mesmo estávamos aqui num pequeno grupo discutindo exatamente isso. [...] (pedagoga Stela).

A indefinição da função do pedagogo acaba em tensão, conforme sinalizam as falas, o que mais angustia é o fato constante:

[...] de tá sempre correndo, porque é um corre-corre, é muita cobrança da [...] SEDU [...] (pedagoga Nadir).

[...] o não cumprimento das funções [de pedagogo] [...] eu não sou só pedagogo, eu sou o diretor, eu sou coordenador e isso acaba [...] que [...] foge de mim [...] (pdagogo Vinícius).

Com efeito, torna-se necessário instituir políticas de formação que articulem os pedagogos da rede num processo de construção contínua, coletiva e potencializadora dos profissionais,

[...] por que o pedagogo [...] se sente só [...] no contexto da escola ele precisaria ser valorizado [...] não é ganhando mais [...] é valorizado como um articulador [...] como alguém que vai puxar o grupo e eu não sinto isso ainda... eu sinto que ele é muito cobrado [...] então se você pegar as atribuições do pedagogo você vai falar: 'nossa, mãe!' ele é na verdade o 2º diretor... nenhum coordenador faz aquilo tudo: 'coordenar e acompanhar todo o trabalho pedagógico' poxa! todo o trabalho do pedagogo é a escola! (pedagogo Mauro).

Logo há um consenso entre os pedagogos em que:

[...] trabalhar com educação [...] você se desgasta [...] você sofre muito [...] é o seu emocional [...] porque você tem situações que você não tem como [...] resolver [...] (pedagoga Lúcia).

[...] entre o ideal e o real há uma distância, então... na situação de tá com treze turmas, esse trabalho que poderia ser muito melhor, fica um pouco [prejudicado] (pedagoga Karol).

[...] deveria ter uns dois pedagogos na escola, onde a gente pudesse trabalhar mais minuciosamente, onde a gente pudesse conhecer ali [...] e poder dar mais condições de ajudar o aluno [...] (pedagoga Lílian).

[...] eu acho que o trabalho na educação ele tá tão tenso ultimamente na sua [...] globalidade [...] (pedagoga Eliz).

A pedagoga Joana aponta um bom desfecho para a trama vivida pelos pedagogos, pois tem a mesma fala sobre as complexidades do cotidiano, sem perder de vista o seu papel de articuladora entre teoria e prática num processo de ensinar e aprender juntos.

[...] o papel do pedagogo, desse técnico educacional [...] a nossa [...] prática demanda teoria, demanda estudo, demanda conhecimento [...] então eu penso que aquele pedagogo que [...] desiste [...] por isso que esse papel se perde, ele se perde por quê? Porque o pedagogo chega na escola, ele faz o trabalho de coordenação, ele faz o trabalho burocrático [...] ele faz tanta coisa que ele se esquece de que ele é o pedagogo [...] o pedagogo como? No sentido de conduzir [...] de fazer o trabalho de sensibilização dos professores [...] da aprendizagem, mostrar um caminho melhor [...] que existem vários caminhos, mas muitas vezes a gente encontra com pessoas que tá indo num caminho tão longo [...] não que a gente tenha que pegar atalho mas [...] assim [...] 'dá menos 'murro em ponta de faca' [...] e

apontar pro professor um caminho [...] que pode dar mais certo [...] mostrar pro professor as possibilidades de intervenções que a gente tem, que não existe uma só [...] e que nesse caminho a gente pode tá se utilizando de várias formas [...] de várias [...] possíveis pra atender aquela sala de aula, aquela demanda que a gente tem seja ela de aluno especial [...] seja ela de alunos de risco social, dificuldade de aprendizagem, até mesmo de sucessos [...] então o pedagogo ele tá junto, ele tá como um barco que conduz [...] aquele leme [...] só que ele não faz nada sozinho [...] se a equipe tiver remando pra lá e ele pra cá a gente não sai do lugar.

Insta salientar que boa parte dos pedagogos demonstram certa clareza quanto às suas funções, embora, diante das imprevisões do dia a dia, os seus saberes sejam abortados pelos fazeres urgentes de um cotidiano escolar conturbado. Tal contexto acaba despotencializando esses profissionais, por não conseguirem visualizar, na escola, o fruto do seu trabalho.

Porém, sentimos que esses profissionais têm como objetivo a busca por inovação das práticas, seja através da formação continuada ou através do diálogo num conselho de classe, seja sentando com cada professor, o pedagogo tem a função de crescer continuamente com a equipe numa relação de ajuda recíproca, vencer os medos através do “[...] que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe” (ALARÇÃO, 2005, p. 66).

Concluimos, então, que a pedagoga Eva fala da importância da atuação do pedagogo para a implementação de uma proposta na perspectiva da inclusão, respaldando-se através do seu saber/fazer/ser o que a aproxima dos princípios postulados por Alarcão (2005) ao afirmar que:

[...] o conjunto [...] do que o pedagogo faz e sabe [...] realmente pode fazer muita diferença pra gente avançar nesse aspecto [da inclusão] [...] na maneira como agente lida, como a gente trata, o respeito que a gente tem, nas piadas que

a gente não faz ou [...] não permite fazer [...] a gente deixa claro a nossa posição [...] isso tudo vai construindo [...] (pedagoga Eva).

Ao falar da inclusão escolar, a pedagoga Joana demonstra uma de suas inquietações ao relatar que “[...] o maior enigma que a gente tem é aquele aluno que não tem [...] sintoma [laudo] nenhum e que a gente muitas vezes não consegue chegar até ele [...] no sentido de saber o que fazer faço com aquele aluno [...]”. Entendemos a colocação da pedagoga, porém não podemos nos esquecer de que não será o laudo do aluno que irá resolver nossa angústia; pelo menos, não deveríamos nos guiar por essa via, mas pelo avanço da aprendizagem de cada aluno, independente das deficiências/diferenças.

De modo geral, a avaliação dos alunos com NEE representa tensão para o trabalho dos que fazem a escola, conforme revelam algumas falas:

[...] E o meu maior desafio é conseguir dentro da escola ter o maior aproveitamento possível dos alunos [...], avaliando aluno por aluno e quero acompanhar [...] esse resultado final [...] tô ali inteiradinha [...] e busco com o professor porque [...] ter um índice ‘x’ de aprovação pra poder satisfazer o sistema [não me satisfaz] eu quero ter um índice bom de aprovação mas dentro daqueles [...] parâmetros que a gente estabeleceu [...] do menino realmente tá preparado [...] tentando dar suporte ao professor pra ele trabalhar[...] (pedagoga Nadir).

[...] eu tenho muito cuidado [...] reter esses meninos [...] de inclusão [...] quem sou eu? [...] vamos ver o desenrolar, vou chamar os especializados [...] tem que ter muito cuidado, a gente não pode rotular assim de cara não [...] (pedagoga Laura).

Deduzimos da fala de boa parte dos pedagogos que lidar com alunos com NEE é uma responsabilidade dos professores de Educação Especial e que, por isso, os pedagogos acabam se eximindo de tal tarefa ou, pelo menos, não acompanhando de perto esses alunos. A respeito disso, responde o pedagogo Renato, quando perguntamos se saberia falar de cada caso de aluno com NEE de sua realidade de trabalho:

[...] Não [...] porque eu não acompanho muito perto [...] porque é a professora [de Educação Especial a responsável por isso] [...] a gente fez a [...] avaliação dos que a gente achava que tinha dificuldade [...] foi até com o pessoal da Serra [...] a própria professora fez a avaliação dela [...].

E quando insistimos um pouco na pergunta, ele responde: “[...] você poderia falar também com a professora que trabalha com eles na sala [de recursos]”. A pedagoga Nadir também demonstra não conhecer seus alunos com NEE, quando responde:

[...] nós temos alunos com hiperatividade [...] eu tenho até que [...] dar uma olhadinha nos nossos registros[...]. A pedagoga Stela diante da mesma questão diz: ‘[...] nós temos a professora de Educação Especial na Escola que [...] ajuda a gente nessa função [...] fazendo este acompanhamento [...], mas Stela nos deixa um pouco mais confortáveis ao complementar que, com relação aos alunos em processo de exclusão/ inclusão, sua função é estar [...] sondando, observando dentro da sala de aula junto com o professor [...] como é que está o desempenho desse aluno, não é final de bimestre, não é final de ano, é durante o processo [...].

O fato de os pedagogos não acompanharem de perto os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE nos remete a pensar que o caso é um entrave na construção coletiva de uma perspectiva de escola inclusiva. Por outro lado, também encontramos pedagogos que, mesmo diante dos desafios, conseguem incluir, em sua proposta de trabalho, o acompanhamento desses alunos, como sinaliza o pedagogo Vinícius ao falar de cada um de seus alunos com NEE e dos seus processos:

[...] Ana é famosa [...] é [...] hiperativa [...] totalmente agitada. [...] faz todo o dever, tem uma letra linda [...] estamos muito aquém do ideal [...] na primeira avaliação da prova normal pra todos iguais [...] na segunda faz uma prova adaptada [...] No caso o José é um aluno que tá na quarta série, ele não sabe ler, você olha pra ele, você vê a característica de um aluno que tem uma [...] deficiência [...] vou na sala e pergunto ao professor: 'como é que tá fulano?' [...] às vezes, no planejamento mesmo [...] Tento, na maioria das vezes, conversar com o aluno [...] vejo na sala de recursos como tá [...].

Firmada nessa pretensão que a escola pode e deve fazer das diferenças/deficiências dos seus alunos uma via de superação das suas formas de aprender/ensinar no sentido de vencer os desafios de seus tempos, ou ainda, nas palavras de Meirieu, precisamos de

[...] uma 'Escola que una', uma Escola que possa fundir um coletivo no interior do qual as diferenças possam depois ser expressadas, sem que isso abale suas estruturas. Uma Escola que faça da descoberta do que une um de seus principais fundamentos, o próprio fundamento da possibilidade de expressar, em seguida, de forma serena, o que diferencia e o que separa (MEIRIEU, 2005, p. 28).

Portanto, é fundamental que haja uma escola que não tente homogeneizar os *indivíduos*, mas que reconheça suas diferenças sem, contudo, usá-las como rótulos ou como parâmetros de avaliação; não identifique os alunos pela sua deficiência/diferença, e que não avalie o aluno com nota mínima aprovativa porque ele é amparado pela lei da Educação Especial. Estamos diante de um paradoxo, pois precisamos de uma escola que reconheça as diferenças e que caminhe no propósito de diminuir as desigualdades sociais excludentes. É no que pensa o pedagogo Mauro ao afirmar que

[...] se você enxergar a criança como as outras [...] tudo fica mais fácil pra você e [...] a gente, às vezes, fica tentando conceituar tantas coisas e acaba [...] estigmatizando um pouco, e eu tento evitar isso [...] então pra mim, inclusive hoje é tratar de forma igualitária e, logicamente, respeitando as diferenças [...] (pedagogo Mauro).

Aparentemente, tratar todos de forma igualitária parece uma prática contraditória, entretanto, o que defendemos é no sentido de perceber em cada educando um ser capaz de aprender independente das suas individualidades. Por essa via é que pensamos em dar suportes diferenciados aos alunos que demandem um maior apoio, proporcionando formas de fazermos juntos sem que, com isso, venhamos a marcar negativamente a identidade dos nossos alunos.

[...] Acatamos como possível um trabalho com todos os alunos concretos, sem negar as especificidades de alguns, que, com certeza, queremos ver situadas/vividas no 'lôcus' privilegiado da sala de aula comum. Com isso, não nos parece que estejamos simplificando/banalizando as diferenças, mas considerando que 'docentes sujeitos de conhecimento' aceitam o desafio de criar espaços-tempos instituintes de conhecimento, junto com todos os seus alunos,

em escolas que se deixam atravessar pela ética da 'educação para todos' em seus projetos político-pedagógicos (JESUS, 2006, p. 59).

Há um entendimento generalizado de que a construção da inclusão escolar não pode ser responsabilidade de um ou dois profissionais, mas que demanda condições de trabalho para que, de alguma forma aliados a uma ação coletiva dos profissionais da educação, haja possibilidades de concretização dos objetivos (JESUS, 2002), pois como aponta a pedagoga Eliz: “[...] Na teoria, nós estamos falando de uma educação inclusiva, mas, na prática, nós estamos tendo muito pouca possibilidade de, de fato, incluir”. Assim,

[...] Educação Inclusiva [...] pra funcionar e ter resultado satisfatório, ela deveria vir não só com os direitos, mas de uma condição da escola atender esse aluno [...] por exemplo, quantas vezes a gente aciona a Secretaria de Educação para [...] dar uma ajuda e a gente não tá conseguindo [...] a criança fica, às vezes, até um pouco sozinha [...] devido à quantidade de alunos [...] (pedagoga Lílian).

A fala da pedagoga Lílian nos leva a refletir sobre outras questões, como por exemplo, a instituição de uma equipe de multiprofissionais na busca pela escola inclusiva cria nos profissionais da escola a expectativa de um apoio especializado. Por outro lado, o número de especialistas não é suficiente para atender toda a demanda do sistema, pensamos que talvez a melhor via seria dar os apoios que a escola exige, de modo que os professores de Educação Especial fizessem parte do corpo docente da escola, e que as outras especialidades que não são da educação como: fonoaudiólogo, psicólogo, assistente social, dentre outros, fossem parceiros da escola, atuando numa ação conjunta entre saúde/educação.

O pedagogo Manoel sintetiza, em nossos achados, como seria uma escola inclusiva na concepção da maioria dos

pedagogos entrevistados:

[...] uma escola inclusiva é aquela [...] que está apta a receber todos que têm direito de estar nela, o aluno com necessidades especiais, o aluno vindo [...] assistido pela justiça, o aluno... [...] em grupo de risco [...] o professor que há muitos anos está preparado, o professor que está se preparando [...] o que tá chegando, o que já tem muito tempo de experiência, o que tá fazendo mestrado, aquele que só tem o normal [...] escola inclusiva pra mim é isso [...] (pedagogo Manoel).

A pedagoga Stela também apresenta que a escola inclusiva é: “[...] aquela escola que [...] conseguir trabalhar [...] de maneira a favorecer o desenvolvimento das potencialidades de cada um [...] receber apenas para cumprir horário, pra mim, exclui mais do que inclui [...]”.

Entretanto, através dos depoimentos dos pedagogos, observamos que há uma política, por parte do Sistema Municipal de Educação, de orientação para que as escolas criem, em seus espaços, as salas de recursos como se, dessa forma, a escola automaticamente se tornasse inclusiva.

Cabe ressaltar que, seguindo as orientações da Secretaria, a pedagoga Lúcia coloca que pretende dividir sua própria sala (que nem é tão espaçosa), já que a escola não possui outro espaço para a criação da sala de recursos:

[...] eu não preciso de uma sala desse tamanho [...] o ano que vem eu vou ter uma sala de recurso próprio dentro da escola, pra gente trabalhar esses alunos aqui dentro, porque aí o pessoal [especializado] vem aqui [...] pra tá atuando dentro da escola [...] que a gente crie um espaço específico pra tá ajudando eles [...] pra tá usando esse espaço, pra uma sala de recursos também [...] (pedagoga Lúcia).

Asseveramos que a pedagoga apesar da boa vontade, talvez pudesse contribuir de outras formas na implementação de uma perspectiva inclusiva que não fosse, necessariamente, na criação da sala de recurso. Por exemplo, já que a escola não oferece tanto espaço, pensar a formação continuada dos professores poderia ser uma de suas contribuições na defesa da inclusão escolar.

O pedagogo João analisa sua realidade e faz uma reflexão a respeito da educação inclusiva para além da criação da sala de recursos quando diz:

[...] hoje se tem uma concepção muito superficial da inclusão: é só ter uma sala [...] especial. E não é só isso [...] tem que envolver toda a estrutura do prédio, toda a escola, toda uma concepção de professores, então os recursos físicos, materiais e humanos [...] eles estão caminhando ainda [...] falta muito pra chegar ao ideal [...] (pedagogo João).

Uma das dificuldades na implementação de uma perspectiva de educação inclusiva no sistema é o reduzido número de vagas e a grande demanda para o ensino fundamental, conforme aponta a pedagoga Cíntia: “[...] essas turmas [com os alunos especiais] deviam ter menos alunos [...] isso é um desafio [...] mas eu já sei que não vai ter menos alunos, porque já foi feito o fluxo e a Secretaria de Educação falou que não tem lei específica que obrigue isso [...]”. Também nesse sentido nos alerta o pedagogo José, ao afirmar que: “[...] Aqui como em todo lugar é muito difícil [...] o professor entender a questão da inclusão [...] numa turma superlotada, de quarenta alunos, você pensar em planejar diferenciado pra um aluno [...] com necessidade especial [...]”.

O pedagogo Vinícius fala de sua tensão em relação aos alunos com deficiência auditiva, num sistema que não oferece as condições adequadas para um trabalho que os inclua:

[...] nós carecemos de um professor pra atender no turno esses alunos, que o sistema da Rede é o seguinte: é sala de recursos [...] e a [professora especializada e Deficiência Auditiva] atende [no contra-turno] [...] a professora da tarde com a professora da manhã, não se tem esse contato [...] o trabalho fica solto, então essa política de [...] atender em turno oposto os alunos com necessidade especial [...] [penso que seria melhor se houvesse a possibilidade de] separar uma aula, um momento, um horário durante a semana pra atender o aluno do turno ou o pedagogo, que eu também quero aprender com a professora [...].

E, além disso, o mesmo pedagogo também reconhece que o ideal seria ter o professor intérprete “[...] teria que ter esse intérprete!” (pedagogo Vinícius). Realmente, essa é uma carência desse sistema de ensino, e são os alunos com Deficiência Auditiva (D. A.) que acabam por sofrer as consequências nas salas de aula.

Outro caso com relação a D. A. foi apontado pela pedagoga Cíntia, pois na escola em que atua tem o “Bruno”, aluno com D. A., que está numa sexta série com trinta e seis alunos, num processo em que a escola fez dele um aluno copista, pois o mesmo não se apropriou dos conhecimentos do seu processo de escolarização para estar naquela série. A escola, por sua vez, não entende que deva reprovar o aluno, já que não consegue oferecer as condições propícias de aprendizagem voltadas às especificidades da criança. Outro problema colocado pela pedagoga é que a família do aluno não está satisfeita com os serviços oferecidos na escola polo⁴ e, por isso, não vai autorizar a criança para ir ao atendimento no contraturno. Então, diante da situação, a pedagoga faz um desabafo:

⁴ Escola que atende no contraturno as demandas de alunos com deficiência auditiva, visual e mental por microrregião.

[...] e não conseguimos nada com essa criança [...] com relação à família do Bruno eu não consegui praticamente nada e nem com relação à Secretaria de Educação que passou a bola pra escola [...] a escola está com os ombros carregados! É muito trabalho [...] e a gente não dá conta. (pedagoga Cíntia).

Por outro lado, a pedagoga Lívia, atuando na equipe central, sintetiza bem as suas angústias, assim como as dos profissionais que compõem a equipe de Educação Especial: “[...] aqui é muita burocracia [...] você pede uma coisa e a resposta é sempre não, e você tem que reescrever aquilo, botar debaixo do braço e sair correndo por aí [...]”. Compreendemos não serem somente os alunos e profissionais da escola que não são ouvidos quando se trata das questões da Educação Especial, mas acontece também dentro da própria Secretaria de Educação, pois existem outras prioridades que se sobressaem em detrimento dos interesses da inclusão escolar.

Ivone, que atua como professora de Educação Especial, além de bem experiente na rede, já atuou no órgão central e fala de uma problemática sentida/vivida pelos profissionais que tentam fazer a educação inclusiva nesse sistema. Ela afirma: “[...] na Serra, tem um problema, você não consegue fazer com que o departamento fale de Educação Especial, quem fala de educação especial são as pessoas que [...] naquele subsetor ali trabalham [...] eu falo subsetor porque acaba virando um aparte [...]”.

Em razão desses fatos, a pedagoga Karol avalia que o sistema “[...] precisa reestruturar muita coisa [...] ouvir as pessoas e, a partir dessa escuta das pessoas que estão na escola [...] melhorar o atendimento, [...] se reestruturar, fazer um documento que oriente essa educação inclusiva [...]”. Nesse contexto, concordamos com a pedagoga que se faz mister elaborar diretrizes que orientem a Educação Especial/inclusiva, no município, a partir dos interesses dos que fazem a escola. É nessa direção que Prieto aponta que “[...] certamente usar a estratégia de ‘escuta’ do que esses professores têm a dizer pode permitir a reunião de preciosas informações para avaliar com maior precisão a realidade de suas condições de trabalho”

(PRIETO, 2006, p. 47).

Portanto, pensar o lugar do pedagogo e as políticas educacionais implica envolver todos os sujeitos possíveis, seja os que atuam no órgão central, nas escolas e nas comunidades locais numa perspectiva de reinventar a escola que pensa, que se inova a cada dia para atender às novas demandas sociais e, para isso, concordamos com Jesus que

[...] faz-se necessário que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão e as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas em sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços das escolas, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais (JESUS, 2006a, p. 207).

Nesse sentido, os sujeitos pesquisados constatam que ainda falta muito para instituir no município pesquisado uma proposta inclusiva. No entanto, concluímos que todo caminho se faz, dando os primeiros passos e, um desses é reconhecer o que não está bom e pensar em novas/outras alternativas de mudança. Como vimos, parece que estamos no caminho certo.

Algumas considerações

Os espaços-tempos dos pedagogos no município da Serra estão permeados de muitas tensões, as quais se constituem em desafios imprevisíveis nos diversos cotidianos das escolas e a cada dia esses profissionais precisam criar novos mecanismos na perspectiva de viabilizar caminhos na busca de inclusão escolar.

Concluímos que a maioria dos pedagogos ainda não se envolve com os assuntos de inclusão/Educação Especial, conforme os mesmos apontaram em suas respostas ao perguntarmos sobre os alunos com NEE.

A própria organização do sistema faz com que o pedagogo

não se sinta responsabilizado por essa questão, já que não é deixado a claro, pelo mesmo sistema, a função do pedagogo diante da inclusão e institui uma equipe de professores de Educação Especial nas escolas, por itinerância, e também uma equipe central para que se responsabilize pelos alunos com NEE, como se a inclusão se desse de forma fragmentada, com cada profissional na sua “ilha” de especialização. Logo, os depoimentos dos sujeitos nos levam a inferir que não há uma política educacional que envolva os pedagogos nas questões de Educação Especial/inclusiva.

Assumimos que nossas práticas estão longe de ser consideradas inclusivas, mas já existem pedagogos sinalizando para algumas ações na perspectiva da inclusão escolar, quando parte deles reconhecem cada um de seus alunos com NEE e conta, com detalhes, os seus processos escolares e as intervenções feitas.

É para buscar essa escola, de forma que não só receba os alunos com NEE, mas que lhes ofereça as condições propícias de aprendizagem, considerando suas diferenças, importa uma visão holística sobre o sistema educacional, pois a inclusão escolar demanda um pensar coletivo de um trabalho integrado com *muitas mãos* (JESUS, 2002) numa sintonia em que corpos/almas/mentes/espíritos estejam unidos, querendo algo comum na educação de novos/outros eus e mundos.

Concordamos com Assmann que “[...] hoje não é mais possível dialogar seriamente sobre educação ou política sem desconstruir e reavaliar os pressupostos [...] tácitos acerca da razão, do sujeito e da consciência típicos da modernidade [...]” (2004, p. 62). E nessa percepção, reconhecemos que também os pedagogos precisam sentir-se co-responsáveis pela busca de uma mudança paradigmática (SOUZA SANTOS, 2008; SÁ-CHAVES, 2001; ALARCÃO, 2001a), visando a levar para dentro da escola uma formação continuada que dê conta de problematizar e analisar, criticamente, a realidade, aproximando teoria e prática.

Com essas reflexões, reiteramos que os profissionais que fazem a escola trabalham muito, até sem as condições mínimas, a fim de exercerem, com dignidade, suas funções e que, por isso, acabam sendo, de certa forma, vítimas do sistema capitalista desumanizador, já que este tem, como uma das principais diretrizes, a exploração da vida. Mas, isso não pode nos colocar

numa condição cômoda de passividade diante dos desafios, porquanto, como profissionais da educação, somos todos co-responsáveis pela busca constante da emancipação dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem na escola.

Aos que podem interferir mais diretamente nas políticas educacionais da educação básica solicitamos que advoguem no sentido de garantir melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, principalmente aos que estão nas escolas. Quando falamos em condições de trabalho, estamos, inclusive, questionando a obrigatoriedade dos duzentos dias letivos ou oitocentas horas anuais, pois nesses termos ficam inviabilizados os espaços-tempos de formação continuada nas escolas, uma vez que, principalmente os professores têm dupla e até triplas jornadas de trabalho, inviabilizando os espaços-tempos para a formação dos profissionais que fazem a escola.

Portanto, pensar o lugar do pedagogo como um mediador dos/nos processos educacionais na atualidade implica pensar novos paradigmas educacionais de forma que incluam as diversidades/individualidades de todos os sujeitos, reinventando novas/melhores formas de promover caminhos para a emancipação da vida.

Advogamos que nesse momento de transição paradigmática, em que a inclusão social/escolar, a nosso ver, se constitui em um dos novos paradigmas do qual a sociedade atual não pode mais negar, o pedagogo pode e deve ressignificar o seu lugar na profissão, fazendo jus aos novos pedidos/demandas sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela. **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **A escola reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**: Uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALONSO, Myrtes. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva**: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, 2006.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes. **Retomando trajetórias de pesquisas**: indícios de um processo da formação do professor em construção permanente pela via do trabalho coletivo e das interfaces entre diferentes saberes. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). Pesquisa e Educação Especial: Mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006.

BRZESINSKI, Iria. **Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora:** algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FELDFEBER, Myriam; REDONDO, Patrícia; THISTED, Sofia. **Os supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança?** Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar.** In.:ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Alberto Albuquerque. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação:** usos e possibilidades do grupo focal. In: ECOS: Revista Científica: pesquisa educacional e cotidiano escolar. v. I, nº 1, (1. Sem. 1999). São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Formação Continuada:** construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2006a.

_____. **Inclusão escolar na escola básica:** articulando pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores

sujeitos de conhecimento. In: X Seminário Capixaba de educação Inclusiva. Vitória: UFES, 2006b.

_____. **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa.** BAPTISTA, C. R. (Org). In: Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006c.

_____. **educação inclusiva: construindo novos caminhos.** Vitória: PPGE, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado-USP.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. **Políticas de inclusão: o verso e reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANZINI, Eduardo José. **Que tipo de conhecimento as pesquisas de pós-graduação têm fornecido sobre inclusão?** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORSOLON, Luzia Angelino Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais.** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs). Pesquisa e Educação

Especial: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006.

RANGEL, Mary. **O estudo como prática de supervisão.** In:

RANGEL, Mary. Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.

Campinas: Papirus, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Informação, formação e globalização:**

novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (Org.).

Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed,

2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências.**

São Paulo: Cortez, 2008.

VICTOR, Sonia Lopes. **A produção de artigos científicos**

como dispositivos à reflexão crítica e à pesquisa na formação

inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D. M.;

BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs).

Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisas. Porto

Alegre: Mediação, 2007.

A ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO QUE APRESENTA NEE: PREOCUPAÇÕES MATEMÁTICAS

Reginaldo Célio Sobrinho¹

INTRODUÇÃO

Desde que entramos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em 2002, vimos estudando a relação família e escola, prioritariamente os modos de participação dos pais de alunos com NEE na escolarização dos seus filhos. No trabalho de pesquisa que realizamos entre março de 2007 e junho de 2008, nos ocupamos em analisar aspectos do modo peculiar de alguns pais/familiares se envolverem no processo de escolarização do seu filho, qual seja, participando dos encontros mensais e das atividades de um *Fórum Famílias de alunos com deficiência*², organizado em uma escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES.

Utilizando-nos da abordagem teórico-metodológica da *pesquisa-ação colaborativo-crítica* (JESUS, 2007), ao longo de 2007 e início de 2008, participamos tanto das reuniões da equipe

¹ Grupo de Pesquisa Educação Especial/Inclusão Escolar Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo.

² Mães de alunos com NEE e profissionais do ensino que atuam nessa escola constituem esse grupo, cujos encontros acontecem mensalmente. No período de 2004-2007, os encontros aconteciam somente no turno matutino, às quartas-feiras, de 7h15min às 8h30min. A partir de 2008, sob uma dinâmica de revezamento, os encontros mensais passaram a acontecer também no turno vespertino, às sextas-feiras, de 16h às 17h30min.

de coordenação³ quanto dos encontros mensais do Fórum de famílias. A participação no último espaço provocou-nos uma indagação: não estaríamos nós, a exemplo do que fizeram os diversos intelectuais-educadores do início do século XX, relegando a um segundo plano a necessidade e importância do envolvimento paterno na escolarização do filho que apresenta deficiência?

Trata-se de uma primeira provocação/questão que nos salta aos olhos quando observamos que o *lugar do pai* é uma questão ausente e uma quase *natural* defasagem entre estudos mais recentes na área de educação especial/inclusão escolar (DESSEN & LEWIS, 1998), assim como quando avistamos a atitude *branda* que adotamos⁴ ao lidar com essa ausência paterna nos encontros mensais do Fórum.

Trinta e nove familiares⁵ participaram dos onze encontros mensais realizados pelo fórum em 2007, e destes, trinta e um eram mães e duas eram avós. Quatro pais compareceram uma vez cada um deles; um “pai”, na verdade, um educador social que atua no abrigo NSSA, compareceu ao encontro do mês de maio e participou do “*workshop: os cinco sentidos*”⁶, em setembro.

³ As temáticas e as dinâmicas dos encontros mensais do fórum de famílias eram planejadas por uma equipe de coordenação constituída de duas professoras do ensino comum, duas pedagogas que atuavam no turno matutino, o diretor escolar e duas representantes dos pais/familiares. Em 2007, as atividades dessa equipe estavam concentradas nas quartas-feiras – a 1ª quarta-feira seria dedicada à organização da documentação do Fórum: ofícios, textos, atas, convites...; a 2ª quarta-feira seria destinada à formação continuada da equipe de coordenação; na 3ª quarta-feira aconteceria o planejamento do encontro do fórum e na 4ª quarta-feira seriam realizados os encontros mensais do Fórum de Famílias.

⁴ Refiro-me ao pesquisador coletivo, uma figuração que se constitui no movimento/ação da pesquisa de perspectiva colaborativo-crítica e do qual fiz parte.

⁵ A Escola Diamante não conta com a matrícula de um número de alunos com deficiência equivalente a esse. Esse quantitativo de pais/familiares participantes dos encontros em 2007 deve-se ao fato de, em um dos encontros mensais, os familiares de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ter sido convidados.

⁶ Trata-se de uma dinâmica coordenada por uma estudante de Psicologia que depois de acompanhar as reuniões mensais durante o primeiro semestre de 2007, se propôs coordenar uma dinâmicas de vivência com o grupo ao longo do segundo semestre desse ano.

O sexto pai compareceu a três encontros *representando sua esposa*, representação explicitada em um bilhete que o apresentava à pedagoga Sara nos seguintes termos: “[...] *Minha querida Sara, hoje não foi possível eu participar da reunião por causa da audiência e também da reunião no CEF. Peço que me desculpe. Por isso este é meu esposo, pode mandar por ele qualquer agendamento*”. Ao longo daquele ano, não planejamos e sequer discutimos ações que favorecessem o comparecimento do pai de: Gean; de Flávio e de Lúcio; de Sônia; de Naiara; de Everton; de Diana; de Karina; de Laura, aos encontros mensais do Fórum.

Ao mesmo tempo em que provoca uma significativa demanda para e na organização desse modo específico de participação dos pais/familiares na escolarização de seus filhos, essa indagação também nos coloca sob a eminência de considerar a feminilidade do Fórum de Famílias no contexto da Escola Diamante⁷. E, acreditamos, o Fórum de Famílias não apresenta essa formação por simples coincidência. Na nossa perspectiva, o Fórum de Famílias de alunos com deficiência constitui-se feminina e materna, a partir de um fluxo histórico mais amplo que narra a relação família e escola, cuja direção nos revela a gradativa assunção da participação da mãe nos *assuntos escolares*. A partir dos estudos de Faria Filho (2002), Gondra (2001, 2002), Gouvêa & Paixão (2004), Magaldi (2003, 2007), Souza (1997) e Vianna (2002; 2005), podemos inferir a existência de certa regularidade nas crenças acerca da participação das famílias na escolarização dos seus filhos. Esses estudos abrem caminhos para a compreensão de como, na Escola Diamante, os discursos dirigidos às famílias, reclamando sua adesão ao trabalho educativo escolar inclusivo estiveram, em grande parte das vezes, endereçados às mães, naturalizando, não somente o seu envolvimento na escolarização dos filhos como tarefa materna, mas também fundamentando as severas críticas que ainda fazemos àquelas que porventura deixarem de cumprir essa *função social*.

⁷ Nome fictício dado à escola-campo. Diferentes documentos evidenciam a condição feminina do Fórum de Família: Atas, listas de presença, convites para os encontros mensais, mensagens distribuídas ou enviadas aos participantes, ofícios expedidos, folder relativo ao I e ao II Fórum ampliado de Famílias de alunos que apresentam deficiência da escola Diamante.

Motivado por tais questões e compreendendo que, nas nossas sociedades ocidentais *os discursos endereçados “aos pais”, solicitando sua adesão aos assuntos escolares são dirigidos às mães*, neste capítulo discutimos questões concernentes à relação estabelecida entre mães de alunos com NEE e profissionais do ensino. Para a sistematização dessa discussão, tomamos as atas dos encontros mensais realizados por um *Fórum Famílias de alunos com deficiência*, organizado em uma escola pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória/ES, bem como os registros que efetuamos no diário de campo, durante o período em que participamos desses encontros mensais (de março de 2007 até junho de 2008).

Focalizando em tais registros as solicitações, recomendações e soluções dadas pelas mães como tentativa de garantir a apropriação de saberes escolares por seus filhos, buscamos evidenciar que, nas interdependências estabelecidas entre essas mães e os profissionais do ensino, emergiram tensões capazes de favorecer, a uns e a outros, a construção de crenças mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência, provocando certo *desequilíbrio na balança de poder* da relação família e escola. Para a sistematização e discussão dessas questões, tomamos a perspectiva da sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias (1994, 2000, 2001 e 2005). Iniciamos nossas reflexões com uma breve apresentação/discussão acerca dessa abordagem teórica.

A ABORDAGEM TEÓRICA FIGURACIONAL OU SOCIOLOGIA DA PROCESSUALIDADE

Elias constituiu aquilo que seria conhecido como “Sociologia Figuracional”: uma sociologia que compreende e estuda as relações humanas e a compreende em sua processualidade. Mais especificamente, a sociologia figuracional busca compreender *como e por que* os indivíduos, ligados entre si numa dinâmica específica, constituem relações que estão

em permanente processo de constituição e de transformação (BRANDÃO, 2000 apud BARBOSA, 2005; CHARTIER, 2001).

Tomando as relações como essência de seus estudos, Elias utiliza-se da noção/conceito de figuração⁸ para evidenciar-nos que *ações* e *autores/indivíduo* e *sociedade* são indissociáveis. Na perspectiva do autor, os seres humanos singulares transformam-se nas figurações e, ao mesmo tempo, transformam as figurações que eles constituem.

É importante destacar que, em Elias, as figurações sociais são sempre incompletas, expressam-se por um fluxo contínuo, às vezes mais rápido, às vezes mais lento. Assim, as sociedades permanecem em aberto, tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro, elas não estão terminadas e não são, de maneira alguma, uma fatalidade.

Diante do que nos propusemos estudar, outro aspecto importante da teorização elisiana refere-se ao fato de que, em grande parte das vezes,

[...] as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhes dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim, em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo e

⁸ Configuração é um conceito central na teoria elisiana. De acordo com Heinich (2001), essa expressão pode aparecer pelo menos de duas formas nas obras de Elias: “Figuração” e “Configuração”. Landini (2005) também destaca o uso desses termos por Elias. De acordo com a autora, há um grande debate entre os sociólogos adeptos das perspectivas elisianas a respeito do uso desses dois termos. Embora esses dois termos apareçam em suas obras, na grande parte das vezes, Elias utiliza o termo “configuração”, que fora escolhido pelo autor por fazer frente ao conceito parsoniano de “sistema”. Landini esclarece que, com o tempo, o próprio Elias começou a questionar a palavra “configuração” em si. Incomodava-lhe o fato de, no latim, o prefixo “con” significar “com”. Desse modo, se figuração (*figuration*) quer dizer “padrão” (em inglês – *pattem*), con-figuração (*configuration*) significaria “com padrão” (*with pattem*). Tendo em vista o propósito do autor em considerar o padrão em si, o prefixo com se tornava redundante e, então, Elias passou a preferir o termo figuração (LANDINI, 2005).

isso faz com que tais figurações pareçam ter um tipo de 'existência' fora dos indivíduos [...] (ELIAS, 2001, p.51).

Decorre daí o risco de aceitarmos que a sociedade ou as figurações sejam anteriores e determinantes dos comportamentos e das atitudes dos indivíduos que as formam. Por essa via, por exemplo, incorremos no equívoco de *naturalizar* um tipo de compreensão sobre a relação família e escola cuja balança de poder *deve* pender para o lado da segunda, sobretudo, quando se trata da elaboração e planejamento de ações pedagógicas e administrativas que objetivem “resolver” o “problema do aluno”. Essa consideração elisiana também nos ajuda a compreender como e por que a perspectiva médico-clínica caracteriza a natureza dos vínculos em figurações sociais, sobretudo, aquelas cujas pessoas envolvidas se preocupam com a apropriação dos saberes escolares ou, como no caso por nós estudado, a escolarização de alunos com NEE.

Aproximando-nos um pouco mais das discussões feitas por Elias, verificamos que uma figuração se define a partir das *interdependências* ou das relações de dependências recíprocas dos indivíduos e grupos. Por meio das interdependências, cada pessoa, seja ela o chefe tribal, o monarca absolutista, seja o ditador, está *presa* a outras pessoas, constituindo com elas figurações sociais. Dessas interdependências “[...] surge uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem” (ELIAS, 1993, p. 194). Assim, no estudo dos processos de aparecimento, mudança ou de desaparecimento de figurações no fluxo histórico das sociedades e dos grupos humanos, faz-se primordial compreender as dependências recíprocas funcionais que fundamentam as relações.

Cabe destacar que, em Elias, o conceito de função se desvincula e se contrapõe às abordagens estruturalista-funcionalistas que compreendem *função social* como tarefas empreendidas por uma parte da sociedade – considerada boa – em nome de toda a sociedade, na tentativa de conservar a integridade e harmonia desse *todo social*. Àquela ação humana que fracassa nessa empreitada,

as abordagens estruturalista-funcionalistas, atribuem o estigma de disfunção (ou disfuncionalidade). Nessa perspectiva, o caráter recíproco, bipolar e multipolar das funções sociais é omitido.

Em Elias, o conceito de função deve ser compreendido como um conceito de relação. A mesma dependência que um indivíduo tem com o outro, o outro lhe tem também (DEMARIO, 2002). Por conseguinte, não seria possível explicar ações, planos e objetivos dos grupos a partir deles mesmos, independente do outro grupo com o qual mantêm relação.

Um último aspecto da abordagem figuracional que gostaríamos de destacar refere-se ao fato de a perspectiva figuracional ser, em alguns casos, associada à uma abordagem estruturalista à medida que toma a *relação* como essência das análises e estudos sociológicos. A este respeito, Gonçalves (2004) argumenta que uma inspiração estruturalista submeteria as figurações sociais às leis que determinariam a sua forma e o seu conteúdo. Mas, conforme a autora,

O terreno em que se movem as configurações é fugidio, não se prende a determinismos nem a leis científicas. Interpretar as forças compulsivas significa mergulhar em singularidades para contemplar o seu movimento e descrevê-lo, não impondo o trabalho de elaboração de leis. Em Elias pode-se perceber uma necessidade de aproximação acariciante à realidade para mostrá-la como é, aos nossos olhos, longe de qualquer razão legislativa que se realiza pela obsessão do dever ser (GONÇALVES, 2004, s/p).

O *mundo ordenado* mantém ligações constantes, o que torna possível seu controle, sua medição. No conceito de configuração, a existência social não está ordenada, logo, não é possível medi-la, tocá-la, tampouco precisar matematicamente seu funcionamento. Da forma trabalhada por Elias, as figurações são espaços de ambivalência e, nesse sentido, “[...] confundem, causam estranheza, não têm direção, não são planejadas. Seu

movimento é fonte de vida e de morte” (GONÇALVES, 2004, s/p). Enfim, por meio do conceito de figuração, Elias acena para a incerteza e para a imprevisibilidade das relações, mesmo porque essas relações são, necessariamente, relações de poder, cujo equilíbrio é instável (GONÇALVES, 2004).

Subsidiados por essas noções e conceitos, ao longo do nosso estudo, observamos que, pela via do Fórum de Famílias, as interdependências estabelecidas entre as mães dos alunos que apresentam NEE e entre estas e os profissionais do ensino na equipe de coordenação do fórum e/ou no contexto da Escola Diamante, longe de se apresentarem como algo de natureza harmônica e pacífica, possibilitaram que figurações específicas desaparecessem, outras “ganhassem” durabilidade, e novas figurações pudessem emergir tanto na dinâmica das relações internas que constituíam o fórum de Famílias, quanto na dinâmica das relações Fórum de Famílias e Escola Diamante, evidenciadas, sobretudo, nos desdobramentos *desse movimento* dos pais/familiares na concepção, elaboração e construção de outros modos de incluir crianças com NEE nas produções escolares por parte dos professores, ou mesmo, nos “retornos administrativos” da escola às principais demandas, elaborações e provocações trazidas pelas mães durante os encontros mensais.

Mas, quais eram as preocupações dessas participantes? Em que direção seguia suas reivindicações?

SOBRE OS PROCESSOS INCLUSIVOS ESCOLARES: PREOCUPAÇÕES MATEERNAS

Estudando os documentos que narram a trajetória do Fórum de Famílias, observamos que, paulatinamente, a preocupação relativa à apropriação de saberes escolares por alunos que apresentam NEE ocupou parte significativa na agenda de debates nos encontros mensais desde 2004. Vinculadas a essa preocupação, um conjunto de questões foi alvo de discussões, solicitações, questionamentos e encaminhamentos, provocando

tensões que concorriam para o *desequilíbrio da balança de poder* na relação família e escola. Neste texto, daremos destaques às questões que dizem respeito à organização do serviço de apoio⁹ e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula.

A organização do serviço de apoio como desafio e necessidade

Iniciamos com um fragmento do diálogo que tivemos com a Sr^a. Rosi no momento de confraternização da última reunião mensal, ocorrida em 2007. Durante o encontro, a professora Eli havia deixado a Sr^a. Rosi bastante à vontade em continuar comparecendo aos encontros mensais do Fórum, mesmo com sua filha cursando o Ensino Médio em outra escola. No momento de confraternização, dirigi-me à Sr^a. Rosi e reiterei o convite feito pela professora Eli. Na conversa, a Sr^a Rosi me respondeu:

[...] Eu nem sei ainda se a Laura vai passar, ela está de recuperação em quatro matérias. [...] Vou falar com a Tati, ela é boa de debate e sabe das coisas, ela pensa como eu e vai ajudar a colocar o professor especialista na sala de aula do jeito que eu venho lutando aqui desde quando minha filha estava na terceira série. Naquela época, a professora dela falou que, às vezes, que a professora intérprete entrava na sala, a Laura desenvolvia mais... Mas, nada disso até hoje (DIÁRIO DE CAMPO).

⁹ A partir da LDB 9394/96, compreendemos a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar. Assim é que, na nossa concepção, os trabalhos desenvolvidos pelos professores especialistas ou especializados assumem o sentido de apoio à escolarização. Defendemos então que a função e o significado do trabalho desses profissionais são delineados pelas necessidades que se fazem presentes no currículo escolar dos alunos que apresentam NEE.

Tomando a trajetória de participação da Sr^a. Rosi nas reuniões mensais do Fórum de Famílias, voltemos ao seu primeiro ano de atividades.

Em 2004, o quinto encontro mensal do Fórum de Famílias contou com a participação dos professores do Laboratório Pedagógico¹⁰, e o debate se organizou em torno do atendimento especializado. Naquela oportunidade, as mães cobraram o envio de um ofício à SEME (Secretaria Municipal de Educação), solicitando estagiários para acompanhar os alunos com necessidades especiais em suas respectivas séries. Esse havia sido um dos encaminhamentos dados durante o segundo encontro realizado naquele mesmo ano e, embora já estivéssemos no mês de julho, a escola ainda não havia sido contemplada com o *número ideal de estagiários* para o acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A cobrança se fazia sob a expectativa, também das mães, de que esse novo personagem do contexto inclusivo pudesse *suprir ou minimizar a lacuna* deixada pelos professores especialistas, sobretudo no que se referia ao *apoio pedagógico especializado* em sala de aula. Observamos essas indicações no fragmento da ata daquele quinto encontro:

[...] reconheceram que é necessário que o professor regente tenha um profissional que possa orientar e auxiliar no cotidiano escolar,

¹⁰ Desde 1998, a Prefeitura Municipal de Vitória/ES vem implementando uma política pública educacional que objetiva a facilitação dos processos inclusivos escolares de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou quadros síndrômicos. Com algumas mudanças na proposta de atendimento a esses alunos, até 2006 é possível afirmar que os atendimentos especializados se davam, prioritariamente, nos Laboratórios Pedagógicos. Conforme esclarecem os documentos que delineiam a política municipal, os Laboratórios Pedagógicos (LP) podem ser compreendidos como “Serviços de apoio à escolarização, montado em espaços próprios e equipados de acordo com as necessidades dos alunos. Os serviços são prestados por um coordenador e professores especializados nas áreas de DM, DA, DV e Altas Habilidades para atender aos alunos que apresentam NEE de forma individual ou em pequenos grupos” (SEME – Secretaria Municipal de Educação, 2003, p. 8). Em consequência disso, até o ano de 2006, os professores do serviço de apoio ou professores especialistas eram denominados professores do Laboratório nas Atas dos encontros mensais do Fórum de Famílias.

que este profissional tenha conhecimento e experiência para ajudá-los. [...] os profissionais do Laboratório colocaram que este seria ideal, mas o número de alunos a serem atendidos é grande. Novamente foi cobrado pelos familiares a presença de um estagiário em todas as salas com crianças portadoras de necessidades educativas especiais (ATA, JULHO DE 2004).

Nos encontros que se seguiram, o serviço de apoio aparecia às vezes criticado pelo seu afastamento do cotidiano da escola ou pelo modo clínico de atuar, às vezes reconhecido como espaço necessário e favorável ao desenvolvimento cognitivo do aluno, mas que precisava mudar. Uma mudança que, certamente, mantinha vínculos estreitos com a política mais geral adotada e assumida pelo município de Vitória, que reestruturou esse serviço em 2007. No segundo encontro desse ano, as discussões se organizaram em torno dessa nova política da Secretaria de Educação que previa a participação dos professores especialistas junto ao professor do ensino comum, fosse nos horários de planejamento, quando sugeririam atividades e/ou orientariam os professores do ensino comum quanto às necessidades e especificidades dos alunos com NEE, fosse em sala de aula quando atuariam numa perspectiva colaborativa. A organização e coordenação desses momentos de trabalho distintos e complementares dos professores especialistas seriam feitas pelos pedagogos da própria escola¹¹.

Oportunamente, na apresentação da proposta do sistema municipal, explicitamos aos participantes do encontro o recorrente descontentamento das escolas e dos profissionais do ensino em relação à política de atendimento ao aluno com deficiência no antigo Laboratório Pedagógico¹².

¹¹ Vale destacar que, nos anos anteriores a criação da função de coordenador do LP fora excessivamente criticada pela escola, vez que seu trabalho contribuía para legitimar o afastamento do LP da escola, onde estava fisicamente localizado.

¹² Dizemos “nós” para evidenciar que, a partir do planejamento da equipe de coordenação, eu fiquei com a tarefa de ler, preparar o material e apresentá-lo aos pais/familiares.

A professora Lena foi bastante enfática nesse sentido: “[...] o laboratório excluía o aluno da sala de aula e ele não aprendia nada”. Em complemento às observações da professora Lena, a Sr^a. Andréia ressaltou a importância do trabalho realizado em sala de aula pelas professoras regentes, pois para ela “[...] todo progresso de seus filhos ocorreu em sala de aula”.

Embora as questões de ordem administrativa, sobretudo aquelas relacionadas ao financiamento do serviço especializado, tivessem figurado como preocupação do diretor escolar, no momento de debate, as mães colocaram o trabalho do professor especialista como ponto central das discussões e encaminhamentos, evidenciando que as preocupações da Sr^a. Rosi, destacadas inicialmente, não ecoavam num vazio. Apontavam para a necessidade de os atendimentos acontecerem no contraturno, de forma que o aluno com NEE não fosse retirado de sala de aula.

Nos encontros posteriores, a organização dos horários de atendimento especializado no turno de estudo do aluno precisou ser discutida mais pontualmente, tendo em vista a pergunta trazida pela Sr^a. Andréia nos debates daquele segundo encontro: “sair da sala pra fazer o quê?”

Motivados por esse questionamento, no encontro realizado em maio de 2007, duas professoras – uma especialista e uma professora do ensino comum – constituíram junto com uma estudante de Psicologia¹³ uma *mesa redonda*.

Em meio ao debate, a Sr^a. Tati reivindicou que os atendimentos especializados acontecessem no contraturno. A Sr^a. Andréia provocou novas reflexões ao afirmar que “[...] é inviável, tanto para os pais quanto para os alunos ficarem vindo em horários opostos e, porque eles (os alunos) fazem outras atividades em horários opostos, se for preciso, pode retirar o aluno da sala de aula”. Na sequência, discordando da Sr^a. Andréia, a Sr^a. Tati argumentou que “[...] não acha legal o aluno sair da sala de aula, pois é o momento de ele estar em contato com os outros colegas”¹⁴.

¹³ Angel, uma estudante de Psicologia, cumpria a disciplina Estágio supervisionado I e II. Em função disso, atuou nos encontros mensais do fórum de família durante todo o ano de 2007. Conforme destacamos, durante o segundo semestre, essa mesma estudante coordenou atividades de vivências com o grupo de pais/familiares participantes dos encontros mensais do fórum.

¹⁴ Diário de campo

Algumas participantes manifestaram contentamento com a opinião da Sr^a. Tati. Então, durante os encaminhamentos, pudemos convencionar que, a partir de um novo contato com as pedagogas, os familiares fariam escolhas quanto ao melhor horário para o atendimento especializado aos seus filhos.

Aquele debate também fez com que, apoiada pela professora Eli, a pedagoga Sara sugerisse a presença das próprias professoras especialistas no quarto encontro de 2007, quando organizariam uma “roda de conversa¹⁵”. O objetivo seria conversar com as famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos, inclusive daqueles alunos que estivessem em processo de avaliação/diagnóstico nas instituições conveniadas à Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Um segundo objetivo seria discutir sobre o horário de atendimento especializado ao aluno com NEE, se no próprio turno de estudo do aluno ou no contraturno.

Durante o quarto encontro, sentadas em círculos menores, as mães puderam tirar dúvidas e levantar questões referentes ao desenvolvimento de seus filhos, diretamente com a professora especialista que atuava com ele. No momento de debate, novamente a Sr^a. Tati voltou a destacar a necessidade de oferecer atividades no contraturno para seu filho. Sugeriu que essas atividades entrassem como parte da *jornada ampliada*¹⁶. Essa solicitação, reiterada pela Sr^a. Tati, provocou uma demanda para a escola: “[...] como organizar profissionais para acompanhar esses alunos enquanto aguardam o atendimento à tarde?” De fato, se para os alunos participantes do projeto “jornada ampliada” existia uma organização que favorecia sua permanência na escola até o final da tarde, por que não incluir os alunos “especiais” nesse grupo? Como resultado, *definimos que essas atividades seriam iniciadas no segundo semestre de 2007*¹⁷.

Em novembro de 2007, como o atendimento especializado

¹⁵ Durante o ano de 2007, foram organizadas três rodas de conversa das participantes do Fórum de Famílias com os demais profissionais do ensino. A primeira envolveu os professores especialistas, a segunda envolveu os professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e a terceira roda de conversa envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental

¹⁶ Tratava-se de um projeto de reforço escolar na área de Português, cujas atividades tiveram início naquele mês.

¹⁷ Ata, junho de 2007

no contraturno ainda não havia iniciado e os alunos “especiais”¹⁸ não haviam sido incluídos no projeto “jornada ampliada”, a presença dos especialistas em sala de aula comum voltou a ser solicitada pelas mães.

É pertinente destacar que as solicitações, quanto a um acompanhamento mais sistemático do professor especialista na sala de aula, não deixaram de ser mencionadas nos encontros mensais do Fórum de Famílias em 2007 e, novamente, no último encontro daquele ano,

[...] a Sr^a. Rosi, mãe da Laura (8^a série) lembrou mais uma vez que desde o início do ano vem solicitando à professora especialista para acompanhar a sua filha em sala de aula na disciplina de matemática, porque ela tem muita dificuldade em matemática, mas que a Elaine não tem atendido. ‘Ela poderia ajudar a professora de matemática a ensinar a Laura [...]’ (DIÁRIO DE CAMPO).

Nas interdependências estabelecidas entre mães e profissionais do ensino, o serviço de apoio especializado, pouco a pouco, se constituía em foco de debate nos encontros mensais. Desse modo, as mães tornavam mais evidentes para si mesmas e para a “escola” suas crenças a respeito do tipo de trabalho educativo escolar que pretendiam para seus filhos. A mobilidade figuracional que caracterizava a relação família e escola possibilitava que a *tímidas* queixas das mães, em 2004, ganhassem ressonância em 2007, quando a margem de poder dessas participantes se encontrava ampliada.

Em 2004, na voz da Sr^a. Mara, as mães “reconheciam” a necessidade de o professor do ensino comum contar com o auxílio do professor especialista. Quatro anos mais tarde, embora admitissem que “[...] todo progresso de seus filhos ocorreu em sala de aula”, reclamavam “resultados” nos trabalhos dos professores especialistas e observavam a necessidade da colaboração destes profissionais nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

¹⁸ Expressão usada de maneira recorrente pelos participantes do Fórum de Famílias.

Durante o primeiro ano de atividades do fórum, as mães partilhavam com a “escola” as críticas ao LP e os argumentos em relação à necessidade de um estagiário nas salas de aula onde estudavam alunos com NEE. Ao longo de todo o período 2004–2008, também em apoio à “escola”, essas mães reivindicavam mudanças nas políticas públicas municipais. Mas, quando essas mudanças “aconteceram”, sobretudo em relação à “nova” proposta da SEME de 2007, as mães perceberam a ausência de outras mudanças que dependiam da própria “escola”. Então, voltavam a questionar a “escola”, o “ensino”, a “inclusão” e o serviço de apoio especializado. Ao final de 2007, a Sr^a. Rosi lembrava que as solicitações do Fórum – e suas – quanto à presença e o apoio do professor especialista em sala de aula, ainda não haviam sido atendidas. Mesmo que essa demanda se constituísse em consenso entre alguns profissionais do ensino que atuavam na escola.

Nas *respostas* dadas pela “escola” ao “Fórum” – tanto as verbais quanto as que eram (ou deveriam ser) concretizadas, atendendo-se aos encaminhamentos dados nos encontros mensais, observamos que, quando explicavam a não-apropriação dos saberes escolares pelos alunos com NEE, os argumentos e reflexões dos profissionais do ensino seguiam o curso de uma *visão escolarizada do problema do aluno*. Consideravam importante cultivar o “[...] respeito ao tempo de cada um”, já que a escola estava fazendo o melhor que podia. Defendiam a ampliação do número de professores especialistas ou de estagiários para que, diante da *grande demanda*, pudessem desenvolver um trabalho específico com o aluno que apresenta NEE. Tais atividades deveriam garantir que esses alunos desenvolvessem competências que lhes possibilitassem *permanecer* em sala de aula.

No bojo dessas reflexões, é importante destacar a pertinência dos pressupostos elisianos de que “[...] figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formadas por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo [...]” (ELIAS, 2001, p.51). Nas discussões e encaminhamentos dados na figuração Fórum e escola, notamos aspectos do lento processo de mudanças nas concepções relativas à educabilidade da pessoa com deficiência. Considerando as “falas” das professoras que compunham a mesa redonda, por exemplo, as perspectivas medicalizadoras ou biologizantes do ensino, ainda se constituíam em referência à

organização do serviço de apoio especializado na Escola Diamante. Desse modo, prevaleciam nos debates os argumentos docentes de que a presença de um aluno com deficiência em sala de aula implicava, necessariamente, a presença de um apoio especializado. Alguém que, certamente, conhecesse os processos, possibilidades e limites no desenvolvimento cognitivo de crianças que apresentavam NEE.

Nessa situação, a perspectiva sociológica figuracional nos ajuda a desvelar a adoção do seguinte raciocínio: se *eles* agora estão aqui, nada mais *natural* que venha alguém que cuide *deles* já que, naturalmente, não podem acessar o conhecimento escolar. *Não fomos nós* quem criamos sua condição e diferença (e desvantagem). Contudo, os pressupostos elisianos também nos ajudam a compreender que a utilização das características biológicas (inatas?) para justificar e explicar aos pais a desigualdade/desvantagem no acesso ao conhecimento/saber escolar por parte dos alunos com NEE, deixa de lado o fato de que tais *impossibilidades* emergem e são nutridas no próprio contexto dessas relações *escolares*. Ademais, os aspectos biológicos que, via de regra, são evocados como a razão última das desigualdades e desvantagens dos alunos que apresentam NEE para acessar as fontes de poder no contexto da escolarização – aqui leia-se acessar o conhecimento/saber escolar – se revelam apenas como uma marca (um estigma) capaz de tornar esses alunos reconhecidos entre os demais e que reforça a idéia de que “*eles* são assim mesmo”.

No contexto pesquisado, na medida em que o apoio especializado não garantia um atendimento efetivo à *demanda da escola*, ao longo do período 2004 – 2005, o estagiário passava a ser a principal reivindicação/exigência – tanto dos professores do ensino comum quanto do ensino especializado e, mais tarde, também dos pais/familiares participantes do Fórum.

Na nossa perspectiva, a condição/situação do estagiário na escola Diamante, sobretudo, durante aqueles anos, ilustra de modo bastante propício a produção e invenção de uma “função” para os estudantes das licenciaturas que buscavam um trabalho remunerado no Sistema Municipal de Ensino. Uma função que, nos termos de Elias (1994), não foi pretendida ou planejada por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos – por um consenso social. Emergiu das interdependências das pessoas que

estavam envolvidas mais diretamente com a escolarização do aluno com NEE – familiares e profissionais do ensino, inclusive aqueles profissionais que participavam da elaboração das políticas públicas municipais. Gradativamente, o estagiário passava a ser o “profissional” que viria suprir a lacuna do trabalho especializado ou ainda do professor do ensino comum.

É interessante observar essa ampliação do significado e do fortalecimento da *figura* do estagiário no processo inclusivo escolar. Da condição de estudante, ou seja, de sujeito em formação, passava a ser (re) conhecido como o solucionador dos “problemas” da inclusão. No contexto municipal, sua presença passou a ser uma exigência e, em seguida, uma condição para que o aluno com NEE estivesse *incluído* em sala de aula. Mais recentemente, o estagiário se revela como um “*direito do aluno com deficiência*” e, por extensão, um “*direito de seus familiares*”. Não raro, nos momentos de reunião – coletiva ou individual – pedagogos e professores encaminham os pais do aluno com NEE ao “*estagiário do aluno*” a fim de que recebam informações e, em alguns casos, instruções sobre o processo do filho na escola. Porém, na condição de estudante dos cursos de licenciatura, só de maneira muito restrita conseguem acessar conteúdos e discussões relacionadas às práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos com NEE.

Ainda nos referindo à *figura* do estagiário, é pertinente considerar que, via de regra, os “resultados” do seu trabalho, sua formação em contexto, bem como a natureza dos vínculos estabelecidos no contexto da sala de aula e aqueles estabelecidos com o aluno com NEE – quem precisa acompanhar e *tomar conta* – passavam à margem das preocupações e discussões dos colegiados das escolas, do próprio fórum de famílias e na agenda dos gestores das políticas públicas municipais.

Essas questões nos instigam a conhecer melhor *o tratamento* dado à *figura* do estagiário no contexto da escolarização do aluno com NEE pelas produções acadêmicas do PPGE/UFES. No entanto, trata-se de um estudo que escapa às pretensões da nossa pesquisa. De qualquer forma, acreditamos que um aprofundamento de questões relacionadas à essa *figura* do estagiário no contexto da Educação Especial/inclusão escolar no município de Vitória/ES possa nos render elementos promissores nos debates sobre *outras* maneiras de

considerarmos (ou admitirmos) a inclusão do aluno com NEE no ensino comum.

Retomando as questões impulsionadoras das reflexões deste capítulo, salientamos que, na figuração Fórum de Famílias e Escola Diamante, os conflitos e tensões decorrentes das solicitações e provocações das participantes do Fórum em relação à organização do serviço especializado e sobre a necessidade de localizar um estagiário nas turmas que contassem com a matrícula de um aluno com NEE, dão-nos indicativos de que, embora a explicitação das perspectivas medicalizantes ou biologizantes da aprendizagem caracterizassem as figurações família do aluno com NEE e escola, de maneira alguma anulava a singularidade das pessoas – pais/familiares e profissionais do ensino, por exemplo – bem como das interdependências que estabeleciam.

Destarte, em meio às tensões e coerções mútuas, inerentes às relações de dependências recíprocas que se apresentavam naquela figuração, pouco a pouco, as mães alcançavam uma capacidade nada desprezível de colocar em xeque a *competência* da escola em nossas sociedades. As tensões eram acentuadas nessas interdependências à medida que a competência da escola era questionada em associação à necessidade de superar as práticas docentes reforçadoras dos estigmas que, por seu turno, explicavam e justificavam a evitação do acesso ao saber escolar pelos alunos com NEE a partir de uma perspectiva médica/biologizante. Assim, aos poucos, pela via das interdependências, essas participantes do Fórum passaram a questionar, inclusive, as possibilidades de os profissionais do ensino, fossem eles professores especialistas ou do ensino comum, garantirem a efetivação da decantada capacidade de a escola bem educar as novas gerações na marcha para *o progresso*. A balança de poder da relação família e escola passava por certo desequilíbrio.

Organização de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula

O envolvimento do aluno com NEE nas produções escolares também foi preocupação recorrente nos encontros

mensais desde o primeiro ano de atividades do Fórum de Famílias. Em 2004, a Sr^a. Mariana reclamou a *inclusão do filho nas aulas de Educação Física*. No mesmo encontro, a Sr^a. Mara ressentiu a falta de “*matéria no caderno da filha*”. Essa preocupação voltou a aparecer nos encontros mensais de 2005 quando, por exemplo, a Sr^a Vilma indicou a necessidade de a escola potencializar o avanço do seu filho no processo de conhecimento e reclamou o fato de a escola dar-se por satisfeita com o desenvolvimento do seu filho em termos de escolarização.

Em um outro encontro realizado em 2005, a Sr^a. Mara voltou a declarar insatisfação em relação à aprendizagem da filha, destacando que “[...] *tem disciplina que a filha não tem nenhum conteúdo registrado no caderno*” (ATA, junho de 2005)

Essas reclamações e questionamentos apareceram em outros momentos de debate no Fórum de Famílias. Ao final de 2005, quando discutiam sobre a continuidade dos estudos dos filhos no Ensino Médio, mais uma vez encontramos registros que evidenciavam descontentamento das mães quanto ao avanço nas séries por seus filhos sem significativa apropriação de conhecimento escolar.

Contudo, os questionamentos dessas mães também vinham acompanhados de um reconhecimento de que a escola estava mudando sua dinâmica em favor da aprendizagem de seus filhos, sobretudo ao longo de 2007. Assim, em agosto de 2007, quando o encontro foi organizado sob a dinâmica de uma “roda de conversa” envolvendo os professores das séries finais do Ensino Fundamental, a Sr^a. Flávia destacou a expectativa positiva que tinha em relação à escolarização de sua filha. Para a Sr^a. Flávia: “[...] *agora é que a escola está com projetos mais legais, todas essas coisas acontecendo e ainda por cima minha filha está em alta no seu desenvolvimento, quero que ela repita a sétima série para aproveitar esse ótimo momento dela na escola.*¹⁹” Um mês depois, a Sr^a. Flávia voltou a fazer essas mesmas observações durante o segundo encontro do *workshop*: “os cinco sentidos”²⁰.

¹⁹ Diário de Campo

²⁰ Atividades de vivências coordenadas por uma estudante de Psicologia durante o segundo semestre de 2007.

Todavia, nessa segunda ocasião, suas observações não escaparam à análise da Sr^a. Rosi ²¹ de que “[...] isso deveria ter começado há muito tempo!”

Na segunda “roda de conversa”, em agosto de 2007, conversamos sobre a produção escolar dos alunos com NEE. Nesta ocasião, a Sr^a. Flávia solicitou que os professores orientassem os outros alunos a fim de facilitar a inclusão dos alunos com NEE nas atividades escolares. Na sua opinião, os demais alunos também são muito importantes no processo de inclusão de sua filha. A Sr^a. Sandra fez observações nessa mesma direção. Para ela, “[...] os professores precisam preparar os outros alunos para entenderem que as crianças especiais são diferentes e que assim muitas devem receber um tratamento especial.” E acrescentou ainda que “[...] a escola está ajudando, a professora dela é muito dedicada e os alunos da turma ajudam muito, assim a criança se sente amada” (DIÁRIO DE CAMPO).

No mês seguinte, setembro de 2007, na realização da terceira *roda de conversa*, a professora Cláudia iniciou o debate afirmando a existência de uma timidez das políticas de inclusão. De acordo com a professora, precisamos pensar sobre as práticas e ainda discutir e garantir um conjunto de condições para que o ensino possa acontecer com todos os alunos.

Na sequência, em “resposta” às indicações da professora Cláudia, a Sr^a. Andréia destacou:

[...] acho que isso que você está falando já está acontecendo. Nós já conseguimos muitas coisas. A gente está buscando esses apoios para o professor. Claro, ainda não conseguimos totalmente. Já conseguimos aumentar o número de estagiários, já conseguimos algumas coisas, mas estamos com vocês, estamos caminhando”(DIÁRIO DE CAMPO).

²¹ A filha da Sr^a. Rosi é surda e, em 2007, concluiu o Ensino Fundamental, sem a esperada apropriação dos saberes escolares – apresentava conhecimentos bastante restrito na área de matemática e de português. Basta destacar a observação que a Sr^a. Rosi nos fez durante a reunião de pais do quarto bimestre: “Eu nem sei se ela vai passar, ela está com nota baixa em todas as matérias e nem tem nota em matemática”.

No decorrer das discussões, o diretor escolar – Êsio – destacou a necessidade de refletir melhor sobre os métodos de ensino que utilizamos e os resultados que alcançamos com eles. Também destacou a importância de atentarmos para o *tempo* escolar, em vez de pautar nosso debate e preocupações apenas na reprovação ou aprovação dos alunos.

No momento de avaliação desse encontro, a Sr^a. Sandra considerou a reunião positiva e observou: “[...] *É preciso estudar mesmo, é preciso todos saberem sobre a criança especial e a criança que não é especial [...] Os professores conhecem a criança na sala de aula e nós conhecemos nossos filhos em casa, então, precisamos sentar e conversar*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Mais tarde, no primeiro encontro do Fórum em 2008, preocupada com a pouca produção escolar por parte de sua filha, a Sr^a. Rívia se queixou: “[...] *ela só fica desenhando [...] mas ela sabe todo o alfabeto, sabe fazer outras coisas*” (Ata, março de 2008). O segundo encontro de 2008 envolveu pais e profissionais do ensino, porquanto, a partir do calendário de formação de professores previsto pelo Sistema Municipal de Ensino, a escola organizou um dia de formação sobre *currículo inclusivo*. Nesse segundo encontro, as questões relativas à apropriação de conhecimento escolar voltaram à tona. Num momento do debate, a Sr^a Sandra levantou-se e, olhando em direção à atual professora de sua filha, avaliou que, neste ano, a Naiara não está evoluindo como no ano de 2007.

O ano passado, quando minha filha começou a estudar aqui na escola eu não acreditava que fosse possível ela aprender. Eu achava que a Naiara fosse ficar a vida toda daquele jeito, sem saber nada, nem escrever o nome dela. A professora ajudou muito a Naiara crescer. Eu passei a confiar mais na minha filha. [...]. Mas agora esse ano está diferente. No lugar de caminhar igual a um “peixinho”, ela está indo para trás, igual a um “siri”. Eu não entendo bem, mas quando vocês estão falando desse currículo, o que fazer para minha filha participar das coisas que acontecem na sala? (DIÁRIO DE CAMPO).

A professora de sua filha respondeu às observações da Sr^a. Sandra destacando a socialização e a autoestima da aluna que naquele ano se candidatara a líder da turma. Apesar disso, no intervalo, a Sr^a. Sandra voltou a conversar com a professora e avaliar a necessidade de uma maior preocupação, por parte dos professores e da escola, quanto à aprendizagem de sua filha. Após o intervalo, organizamos grupos de discussão em que os participantes registrariam uma noção/conceito de *currículo inclusivo*. Mais tarde, durante as apresentações dos grupos, o relato do grupo do qual a Sr^a. Diana participou, chamou-nos a atenção.

A professora Lena destacou que a Sr^a. Diana fez uma pergunta muito importante e que era preciso todos nós pensarmos. A Sr^a. Diana perguntou se ainda dá tempo de sua filha aprender a escrever. A Sônia está na sétima série e estuda na nossa escola há onze anos e ela está com medo porque ouviu dizer que os alunos com deficiência têm que sair da escola quando completam vinte e cinco anos (DIÁRIO DE CAMPO).

Do que apresentamos até aqui, observamos que os debates e conflitos estabelecidos a partir das reflexões sobre a organização das práticas pedagógicas em sala de aula e sobre a necessidade do reforço escolar para o aluno com NEE sinalizam um perceptível aumento das tensões no equilíbrio de poder que caracterizava a relação família e escola. Vale destacar que, na abordagem figuracional, “[...] conceitos de equilíbrio são muito mais adequados ao que pode ser realmente observado quando se investigam as relações funcionais que os seres humanos interdependentes mantêm uns com os outros, do que os conceitos modelados em objetos imóveis” (ELIAS, 2005, p. 81). De acordo com Gebara (2005), em Elias, o termo “equilíbrio de poder” não se refere necessariamente à igualdade de poder dos indivíduos ou grupos em figuração. Dito de outra forma: temos equilíbrio de poder quando em uma figuração, as tensões, os conflitos e as coerções mútuas são delineados de maneira que o grupo mais

poderoso não só monopolize os espaços de decisão e as fontes de poder, mas também produza e legitime referentes que lhe assegurem o monopólio dessas fontes de poder.

Elias (2005, p. 81) ressalta a necessidade de superarmos a perspectiva mágico-mítica quando buscamos compreender os processos de distribuição de poder ou de equilíbrio de poder nas figurações sociais. Para o autor,

[...] sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas. Sob este ponto de vista, a utilização simples do termo poder pode induzir ao erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que ela metesse na algibeira. [...] o poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações.

Assim, na abordagem elisiana, o poder é uma ocorrência cotidiana. De acordo com Elias (2005, p. 79), via de regra a palavra poder traz um tom desagradável e isso se deve “[...] ao fato de que em todo o processo de desenvolvimento das sociedades humanas, o equilíbrio de poder ter sido extremamente desigual [...]”. Mas o poder é algo relacional que faz parte das relações humanas. Gebara (2005) nos explica que, no sentido elisiano, o poder se refere à capacidade de um grupo reter ou monopolizar aquilo que o outro grupo necessita.

No caso por nós estudado, verificamos essa característica inerente às figurações sociais. Na sociedade moderna, devido ao aumento das cadeias de interdependência, à diferenciação e à complexificação de funções e mediante a impossibilidade de a família garantir o amoldamento de comportamentos *desejáveis*, a educação escolarizada foi ganhando uma acentuada importância ao longo do processo civilizatório ocidental, sobretudo a partir da sociedade burguesa (BARBOSA, 2005). Assim, nas relações com os pais/familiares, o equilíbrio de poder por vezes faculta

à “escola” a possibilidade de reter algo que é almejado pelos outros – os pais/familiares dos alunos e os próprios alunos. Então, a escola “pode” diagnosticar, encaminhar, definir os limites de aprendizagem dos alunos e determinar o *melhor lugar* para aqueles que ainda não apresentam *maturidade cognitiva* compatível às *exigências escolares*. Avaliados a partir de um ponto de vista escolar, os pais/familiares dos alunos são, por extensão, classificados, categorizados, colocados e mantidos numa condição específica de dependência.

Mas, desde que a Escola Diamante atribuía certo valor (ou importância) às queixas e questionamentos das mães dos alunos com NEE, ou ao próprio Fórum de Famílias, este tem poder sobre a escola na proporção da importância que lhe é atribuída. E aí reside a possibilidade de mudança ou de um desequilíbrio na balança de poder naquela figuração. A partir do momento que, nas interdependências dos profissionais do ensino entre si e destes com as mães, aumenta a importância das preocupações e questionamentos, a balança de poder na relação família e escola se desequilibra e pode, então, pender para o *outro* lado.

De fato, ao longo dos encontros mensais do Fórum de Famílias, sobretudo em 2007, as opiniões das mães quanto ao não-aprender de seus filhos deixavam de ser colocadas de lado pela “escola” e, gradativamente, a dependência de uns – mães – em relação aos outros – profissionais do ensino – diminuía. Assim, mesmo que os profissionais explicassem as razões para o fracasso escolar dos alunos, as mães não hesitavam em questionar a organização de atividades (ou ausência de) que atendessem às necessidades dos alunos. Com a diminuição da dependência, as tensões e os conflitos se tornavam mais intensos.

Aos poucos, as participantes do Fórum perceberam que “[...] a inclusão é possível nas atividades escolares [...]”. No limite, a professora Lena, “coordenadora” do Fórum acreditava nisso e, junto a outros profissionais da escola, se constituía em referência para aquelas mães que buscavam na escolarização a concretização do direito à educação. Participando de encontros sob a coordenação da professora Lena, as mães ficavam à vontade em questionar a ausência de “matéria no caderno” dos filhos. Ressentiam a reprovação e explicitavam o desejo de que seus filhos “acompanhassem a turma”. Nesse sentido, evidenciavam preocupação quanto à defasagem idade-série, tão criticada na

literatura, nas pesquisas e nas políticas públicas. Articulada à questão da apropriação de saberes escolares por seus filhos, desde 2004 insistiam no “reforço escolar” como alternativa àqueles que precisavam de um tempo maior para aprender. Por fim, destacavam a importância dos colegas de sala na inclusão escolar de seus filhos.

É interessante observar ainda que, embora os questionamentos ao trabalho pedagógico desenvolvido na escola não fossem totalmente descartados, ao final de 2007, as mães passavam a evidenciar certa compreensão de que os professores precisavam *ser ajudados* na tarefa de garantir uma escolarização mais qualificada ao aluno com NEE.

Esse conjunto de questões trazidas pelas mães indicam a necessidade de reconsiderarmos as afirmações *generalistas* bastante recorrentes entre nós – profissionais do ensino – de que os pais de alunos com NEE se encontram *perdidos* quanto às necessidades e potencialidades de seus filhos ou à noção de que não acreditam na capacidade de o filho *aprender* na escola, ou ainda, num outro extremo, exigem demais dos professores e da escola.

Na nossa perspectiva, nas interdependências estabelecidas entre essas mães e os profissionais do ensino, emergiram tensões capazes de favorecer, não somente às mães, mas também aos profissionais do ensino, a construção de crenças mais positivas quanto à educabilidade do aluno com deficiência. É certo que, *inicialmente*, as percepções das mães e dos profissionais do ensino estavam muito mais presas às *leis das tensões* prescritas nas figurações baseadas numa perspectiva médico-clínica e que reservavam expectativas bastante restritas quanto ao desempenho escolar de pessoas com deficiência. Mas, no aqui e agora do fluxo histórico desse grupo, um conjunto de tensões e de novas perspectivas no trabalho educativo provocava a reconsideração de tais crenças. Nesse *movimento*, faz-se pertinente destacar que a construção de uma percepção por parte das mães dos alunos com NEE, de que a “escola” tinha uma outra função além da que vinha reservando para seus filhos, concorria para a construção de convicções que desvelavam as *lacunas* no trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o ano de 2006, o Fórum de Famílias se constituía em um movimento com relativa força no contexto da Escola Diamante. Claro, um conjunto de outras transformações sociais em curso e em diferentes direções contribuía para que o Fórum fosse alcançando esse *reconhecimento da “escola”*. Quando realizamos nosso trabalho de campo, as noções de educabilidade e dos direitos civis das pessoas com deficiências/NEE – e, por extensão, de seus familiares, – marcavam o contexto social mais amplo e animavam as ações do Fórum de Famílias.

As questões relativas à inclusão escolar preocupavam profissionais do ensino, pesquisadores e pais/familiares há mais de uma década. Nesse período, a agenda de luta das comunidades escolares com o poder público, fosse ele Municipal, Estadual ou mesmo Federal, estava marcada por diferentes aspectos relacionados às condições objetivas subsidiadoras dos processos educativos escolares inclusivos como, por exemplo, o oferecimento de materiais e recursos específicos, a construção, ampliação ou reformas de prédios escolares, a disponibilização de mobiliários e a garantia de vagas para alunos com NEE nas salas comuns.

No fluxo desses processos sociais, as mães, participantes do Fórum de Famílias de alunos com deficiência, buscavam mudanças na *relação* família e escola, almejando um contato *mais próximo* com os professores de seus filhos. Por meio dessa aproximação e, portanto, nas figurações que formavam, puderam conhecer as dificuldades da escola, o trabalho docente realizado com os alunos com NEE, bem como acompanhar melhor o processo de escolarização de seus filhos.

Nesse movimento de aproximação ocorreram mudanças nas estruturas das relações funcionais, possibilitando que os pais/familiares contestassem a coerção por que passavam. Do que pudemos perceber, pouco a pouco, essa contestação ocasionou a produção de novos referentes de poder, alterando a estrutura das relações e, portanto, delineando novas/outras figurações sociais na trajetória do *Fórum de Famílias de alunos com*

deficiência da Escola Diamante. Figurações nas quais pessoas como a sr^a Mara, a Sr^a. Mariana, a Sr^a. Andréia, a Sr^a. Tati se sentissem inseridas nas discussões acerca dos encaminhamentos políticos, pedagógicos e administrativos relativos à escolarização de alunos com NEE ao longo do período que estudamos.

O fluxo das interdependências das mães com os profissionais do ensino possibilitou a constituição de relações que *aproximavam* as mães e os profissionais do ensino em torno de debates que preocupavam uns e outros.

Na processualidade dessa figuração, os diferenciais de poder entre pais/familiares e profissionais do ensino diminuía à medida que a “escola” deixava de ser guiada pela fé²², experimentando, pela via do Fórum de Famílias, novos/outros modos de pensar e praticar a escolarização do aluno com NEE.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, S. S. R. A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a Educação no processo civilizatório... In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Tecnologia e Civilização, 2005. Ponta Grossa. **Anais ...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2005.1 CD.

DEMARIO, Leonor. Poder e legislação. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: história, civilização e educação, 2003, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2003. 1. CD.

²² Utilizamos essa noção a partir de Heller (1977). Para a autora, na vida cotidiana, o homem tende a ser guiado pela fé, tomando decisões e fazendo escolhas espontaneamente a partir de crenças e valores individualizados. Assim, os comportamentos ficam ancorados em juízos provisórios cristalizados, produzindo e reproduzindo preconceitos.

DESSEN, M. A.; PEREIRA-SILVA, N. L. . **Deficiência mental e família:** análise da produção científica. Cadernos de Psicologia e Educação: Paidéia, Ribeirão Preto-SP, v. 10, n. 19, p. 12-23, 2000.

ELIAS, 2001. **A sociedade de corte.** Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a.

____. **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994

____. **O processo civilizador,** volume 1: uma história dos costumes, 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

____. **O processo civilizador,** volume 2: Formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

____. **Introdução à sociologia.** Edições 70, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO, L. M. **Na relação escola-família, o aluno como educadora:** um olhar sobre a escola nova em Minas Gerais. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 81-96.

GARRIGOU, A.; LACROIX, B. (Orgs). **Norbert Elias: a política e a história.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

GEBARA, A. As Relações de Poder no Cotidiano. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: novas exigências do processo civilizador na contemporaneidade, 2004. João Pessoa. **Anais....** João Pessoa, MC: UFPB, 2004. 1. CD.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. O poder e cotidiano: breve discussão sobre o poder para Norbert Elias... IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Tecnologia e Civilização, 2005. Ponta Grossa. **Anais ...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2005.1 CD.

GONDRA, J. G. Higienização da infância no Brasil. In: José Gonçalves Gondra. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, v. 1, p. 107-130.

GONÇALVES, E.P. **O conceito e configuração social em Norbert Elias** – espaço social de ambivalência? In: 7º. Simpósio Internacional – Processo Civilizador: História, Civilização e Educação, anais... Piracicaba: UNIMEP, 2004.

GOUVEIA, M.C.S; PAIXÃO, C.G. **Uma nova família para uma nova escola**: a propaganda na produção de sensibilidades em relação à infância. In: XAVIER, M.C.(Org) Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2004.

JESUS, D. M. . Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores-pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Maria Aparecida Santos Côrrea Barreto; Sonis Lopes Victor. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, v. 1, p. 166-175.

LANDINI, T. S. A sociologia processual de Norbert Elias. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: Tecnologia e Civilização, 2005. Ponta Grossa. **Anais ...** Ponta Grossa, PR: UTFPR, 2005.1 CD.

MAGALDI, A.M.B.M. Educando a família, construindo a nação (anos 1920/30). In: MAGALDI, A.M.B.M ; ALVES. C; GONDRA, J.G.(Org.). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003, p. 419-443.

_____. **Lições de casa:** discursos pedagógicos destinados à família no Brasil. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007. v. 1, 183 p.

NEIBURG, F. WAIZBORT, L. (Orgs). **Norbert Elias:** escritos e ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA FRENTE AOS PROCESSOS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Graças Carvalho Silva Sá¹

1. INTRODUÇÃO

A temática que perpassa as discussões sobre o autismo ainda nos é academicamente um desafio, haja vista o fato de que, tanto as ciências naturais quanto as ciências humanas ainda não tiveram tempo suficiente para se aprofundar acerca da origem, evolução, avaliação e intervenção deste fenômeno. Entretanto, ambas as perspectivas coadunam com o entendimento da necessidade de uma equipe multidisciplinar para que possamos compreender a singularidade em que cada indivíduo, que apresenta este fenômeno, nos impõe (AMY, 2001, BOSA, 2002).

Com relação à evolução histórica deste fenômeno, há registros de que, em 1906, o médico Plouller introduziu o adjetivo autista na literatura psiquiátrica, ao estudar pacientes esquizofrênicos em idade adulta com comportamentos de mutismo e indiferença. Em 1911, Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, descreve a síndrome da esquizofrenia, ao analisar o comportamento de um indivíduo que se apresentava estando fora da realidade vivendo predominantemente, sua vida interior.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisadora do Grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências da Universidade Federal do Espírito Santo. mgracasilvasa@gmail.com

No entanto, o grande delimitador de fronteiras sobre o autismo, termo é derivado do grego “autos” cujo significado remete-se ao conceito de si mesmo, ocorreu em 1943, quando um médico austríaco, radicado nos EUA, denominado Leo Kanner, dá evidência a esta terminologia ao descrever um quadro específico de adocimento infantil, e não mais do sintoma de esquizofrenia adulta, a partir de um estudo realizado com um grupo de 11 crianças gravemente lesadas, com certas características comuns em relação à interação social, as quais identificaram uma inabilidade no relacionamento interpessoal, na aquisição e uso da linguagem, na manutenção de rotinas, porém sem comprometimentos maiores no campo motor e cognitivo (BOSA, 2002; KUPFER, 2001).

Outra significativa contribuição para os estudos sobre o autismo deu-se a partir de 1944, com Hans Asperger, também austríaco, que aprofundou questões iniciadas por Kanner no campo do comprometimento orgânico, da fixação do olhar dos gestos e da fala e da atuação da família ao descrever crianças bastante semelhantes.

Direcionando nossas considerações para o campo conceitual, compreendemos o autismo como um fenômeno multidisciplinar caracterizado, primordialmente, por um conjunto de sintomas qualitativos que acomete as crianças, em geral nos 30 primeiros meses de vida, no que tange à sua comunicação social, interatividade e comportamento, cuja incidência predominante se dá em meninos, na proporção de três a quatro vezes mais (AMY, 2001; BOSA, 2002; KUPFER, 2001; LEBOYER, 1995; RUBLESSKI, 2004).

A literatura nos aponta também outras características, tais como problemas nas áreas de comunicação e interação social e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades factuais. Quanto ao isolamento em relação ao outro, predominantemente mostra-se indiferente a qualquer tipo de contato físico.

Conforme já defendido por Kanner, apesar dos estudos no campo da epidemiologia apontar que 70% dos indivíduos com autismo apresentarem a deficiência intelectual (GILBERG apud BOSA, 2002), não existem estudos suficientes que comprovam a associação do autismo à deficiência intelectual. No nosso entender, o que ocorre é um atraso no desenvolvimento humano

em relação à aquisição de padrões culturalmente sistematizados, em virtude da dificuldade de interação social.

Ao nos remetermos à terminologia do autismo, vários autores (BOSA, 2002; KUPFER, 2001; LEBOYER, 1995; RUBLESSKI, 2004; VASQUES, 2003) reconhecem o quanto esse conhecimento é complexo e desafiador e se encontra em aberto, haja vista esse conceito atravessar diferentes classificações internacionais e, por consequência, diferentes concepções teórico-filosóficas acerca do desenvolvimento infantil, como afirma Amy (2001).

De cento e cinquenta a duzentas publicações internacionais anuais testemunham igualmente este interesse, e as discussões em torno da classificação da síndrome autística deram lugar a debates apaixonados, opondo as diferentes teorias. Embora as classificações psiquiátrica internacional (CIM 10), americana (DSM III-R e IV) e a francesa (CFTMEA) partam todas da descrição sintomática de Kanner, elas não concluem de modo idêntico. A classificação francesa mantém o autismo dentro de uma perspectiva psiquiátrica da psicose infantil, enquanto a internacional e americana falam de 'distúrbios invasivos de desenvolvimento'. Essas diferentes definições contribuem, elas também, para alimentar as discussões entre os profissionais de determinadas correntes educativas e da psicanálise (p.21).

Em relação ao Brasil, adota-se a Classificação Internacional de Doenças (CID 10) publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que compreende o autismo como um transtorno invasivo de desenvolvimento (TID) manifesto antes dos três anos de idade, caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação e interação social, bem como por padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, que se manifestam, em geral, antes de três anos de idade (AMY, 2001; BOSA, 2002; KUPFER, 2001;

LEBOYER,1995; RUBLESSCKI, 2204).

No que tange às discussões que perpassam a etiologia do autismo e as psicoses infantis, como já citado anteriormente, existem diferentes concepções teórico/filosóficas e, por consequência, diferentes concepções etiológicas, que ousaremos organizá-las, para efeito de entendimento em duas grandes correntes: as perspectivas organicistas pautadas nas ciências naturais que buscam sua gênese em fatores endógenos geneticamente determinados e, de outro lado, as perspectivas das ciências humanas que analisam este fenômeno pelo viés comportamental. Todavia, nenhuma dessas perspectivas dá conta, sozinha, de responder às diversas questões que este tema nos impõe.

Neste texto, tomaremos como eixo norteador a segunda concepção etiológica, cujas interpretações fundamentam-se nos estudos do comportamento humano, tendo na psicanálise a sua grande representatividade, por acreditar que, independentemente das questões etiológicas, esta perspectiva nos possibilita compreender melhor a complexidade que atravessa este fenômeno ao refletir acerca da nossa condição de sujeitos faltosos² inconscientemente inscritos na/pela cultura pela via do *outro* que nos serve, ao mesmo tempo, de suporte de si mesmo, como também de alteridade (CABASSU, 1997).

Outra questão a se evidenciar é que, em momento algum, a psicanálise nega a existência de possíveis alterações orgânicas que também podem promover um comportamento autista.

O que está em jogo nestas considerações é uma tentativa de compreender esta estruturação para que, em seguida, possamos pensar saídas favorecedoras à inclusão social destas crianças como nos alerta Kupfer (2001, p.51) “[...] de nada adiantará um organismo absolutamente são se não houver quem o introduza no mundo do humano, vale dizer, da linguagem.”

² Para Freud, o falo constitui uma representação psíquica inconsciente personificada pela falta do pênis, tanto para os meninos quanto para as meninas. Sua instauração se dá pela via de uma operação de corte entre mãe e filho denominada Função Paterna, na qual aquele que ocupa esse lugar atua de forma simbólica, instaurando uma lei que interdita o incesto entre mãe e filho. Simbolicamente, acreditamos na premissa de que, ao consegui-lo, nos tornaremos sujeitos completos e não mais faltosos/castrados (RONDAS, 2004).

Faremos, a seguir, uma breve reflexão acerca da constituição dos sujeitos na perspectiva psicanalítica freud-lacaniana. Em continuação, retomaremos o debate que perpassa o autismo, a psicanálise e os processos educacionais, trazendo como pano de fundo algumas narrativas de uma experiência vivida acerca da inclusão socioeducacional de duas crianças consideradas autistas num Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Vitória/ES.

2. Autismo e psicose infantil: o efeito fundador da palavra/linguagem na/para constituição do sujeito

Ao analisarmos as principais produções acadêmico-científicas acerca da constituição do autismo e das psicoses infantis, considerando a perspectiva psicanalítica, identificamos diferentes concepções e entendimentos acerca do conceito, diagnóstico e etiologia, visto que também não existe um consenso sobre o que se constitui por este fenômeno.

Neste sentido, trataremos alguns dos principais representantes deste debate para, em continuidade, retomar a discussão que atravessam os estudos da psicanálise sobre a constituição dos sujeitos e a instauração dos comportamentos autistas e psicóticos, para que em seguida, possamos compreender em que medida estas considerações podem nos ajudar a pensar os processos de inclusão socioeducacional de pessoas com NEE, em especial de crianças autistas.

Assim sendo, para além de Kanner, outras três significativas contribuições de base psicanalítica, que nos ajudam a pensar as discussões que perpassam o autismo, são os estudos de Bruno Bettelheim ao relacionar a causa do autismo à indiferença da mãe, Melaine Klein, considerada a criadora da psicanálise com crianças, em especial no campo das psicoses, e Donald Woods Winnicott ao questionar a etiologia do autismo somente relacionada a questões de ordem fisiometabólicas, por acreditar que o meio emocional que acometem os bebês, principalmente

a interação mãe/filho, pode influenciar/refletir na forma como este bebê se vê enquanto um sujeito (AMY, 2001; ARAÚJO, 2004; COSTA, 2007; KUPFER, 2001; MARQUES; ARRUDA, 2007).

Bruno Bettelheim, a partir de 1944, produz interessantes contribuições a esta temática tendo como eixo o autismo, a psicanálise, o sofrimento humano e o isolamento autístico, tendo em vista o fato de ter ficado preso num campo de concentração no período de 1938/1939, cujos momentos de isolamento e sofrimento que atravessavam sua vida e a de alguns prisioneiros, construiu uma hipótese de que “[...] a criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar (AMY, 2001, p. 35).

A principal crítica aos estudos de Bruno Bettelheim refere-se ao fato de que seus estudos abriram portas para teorias de extrema culpabilização dos pais, considerados os verdadeiros vilões do comportamento de seus filhos. Fato este polemizado pela própria psicanálise, cujas diversas interpretações acerca desta questão tem evidenciado discutir com responsabilidade tal consideração por reconhecer o quanto a presença familiar é fundamental no processo com crianças autistas.

Outra precursora relevante nos estudos sobre o autismo é Melaine Klein, que no período entre 1932-1945 procurou investigar as emoções vividas por bebês ao nascer, tendo na alimentação o ponto disparador destes sentimentos numa inter-relação em que a criança se torna, ou não, um objeto de investimento libidinal da mãe. Para Klein, é exatamente neste momento que se pode instaurar uma estrutura autística (KUPFER, 2001; MARQUES; ARRUDA, 2007).

Uma outra significativa contribuição de Melaine Klein em relação à psicanálise com crianças refere-se à técnica de análise lúdica por ela criada, por considerar que, ao brincar, a criança traduz de forma simbólica todos os seus desejos e fantasias inconscientes (COSTA, 2007).

Não poderíamos deixar de citar Winnicotti, cuja interpretação sobre o autismo nas crianças é concebida como fruto de imaturidade emocional que promove uma organização defensiva que se instaura no início de sua vida, quando elas se veem numa condição de desordem mental, promovendo a perda

do sentido real e da capacidade de se relacionar com tudo que a cerca, dificultando o desenvolvimento das tarefas iniciais e promovendo agonia engendrada em virtude de falha na relação primitiva de identificação primária.

Especialmente no que se refere às psicoses, defendeu a tese do fracasso da relação mãe/filho como causa de tal distúrbio, porém, não desresponsabiliza o pai neste processo, por acreditar que o mesmo pode oferecer a esta mãe o apoio necessário a fim de que ela consiga restaurar a ordem subjetiva na vida de seu filho (ARAUJO, 2004).

Para além destas considerações, uma outra questão a se problematizar refere-se ao fato de algumas correntes psicanalíticas situarem o autismo dentro de um quadro geral das psicoses infantis, todavia, Jerusalinsky (apud KUPFER 2001) nos afirma que, atualmente, o autismo é compreendido com uma quarta estrutura associada às psicoses, neuroses e perversões.

Para Kupfer (2001), o que se coloca em debate não são os sentimentos destas mães, posto que muitas apresentam profunda dedicação aos seus filhos, porém, o que se procura problematizar diz respeito a uma função que muitas delas desconhecem exercer, ou mesmo não dão conta de exercer, pois são do campo do inconsciente. Não falamos de culpa, mas sim de responsabilidade no sentido de oferecer a esta criança uma nova chance de se inserir no mundo da linguagem. Fato este que, com base nos dados produzidos na/pela paisagem, nos foi possível verificar nas ações das professoras envolvidas neste estudo.

Para melhor compreendermos tais considerações, retornaremos à Freud/Lacan no que tange à constituição de subjetividade humana e suas implicações na instauração dos comportamentos autistas e psicóticos para, em seguida, problematizarmos algumas situações por nós experienciadas acerca da inclusão socioeducacional de duas crianças ditas autistas na Educação Infantil.

De acordo com a teoria psicanalítica desenvolvida por Freud (1959), o homem não é o senhor de sua própria casa, uma vez que nos processos de representação humana ele se constitui de sujeitos divididos entre as estruturas que se encontram sob seu controle: a estrutura do consciente e as estruturas onde habitam os seus impulsos mais primitivos e que influenciam o comportamento humano de forma incontrolável – o inconsciente.

O sujeito, em Psicanálise, é um sujeito vazio, descentrado, que sofre efeito do discurso do *outro*, de forma que as primeiras inscrições psíquicas que atuam nos bebês, no sentido da humanização, são inscritas por seus pais, que, sofrem os efeitos desses encontros e/ou desencontros, produzindo frutos futuros que, por sua vez, resultarão numa série de novas inscrições que se desdobrarão em novas conexões, a partir das primeiras inscrições, e cujas marcas poderão repercutir de forma singular nos processos de aprendizagem (KUPFER, 2001).

Como diria Lacan (apud GARCIA-ROZA, 1987, p. 147), “[...] o desejo do homem é o desejo do outro”, uma vez que este se realiza no plano imaginário, por referência ao outro ou à imagem e semelhança do outro: por exemplo, uma criança a formar-se a partir de seu espelhamento materno.

Ampliando o foco para o conceito de educar pela Psicanálise, Kupfer (2001) afirma ser esse o caminho para se inserir a criança na linguagem, potencializando-a para transmitir a demanda social aos sujeitos para além do desejo, constituindo, então, esse sujeito. Todavia, para que isso ocorra, é preciso que se instaure entre os envolvidos uma relação transferencial que abra portas para o mundo simbólico.

Essa possibilidade de existência em um campo simbólico dá-se por uma inscrição num universo que escapa ao nosso controle, mas que nos marca profundamente em nosso inconsciente. Esse é o grande objeto de estudo da Psicanálise, uma vez que aí está a compreensão acerca do homem e de sua relação com o mundo.

Qualquer evento/trauma que perpassa a vida dos indivíduos precisa considerar os seus significados retrospectivos no inconsciente, a fim de se compreenderem os possíveis deslocamentos desse inconsciente operando simbolicamente em uma outra instância, constituindo, assim, uma estrutura de significados denominada *psique humana* (LECHTE, 2003).

De acordo com Kupfer (2001), as representações que se encontram deslocadas em nível inconsciente emergem a qualquer momento sob forma de uma força interna ao organismo, denominada de pulsão, cuja função seria a de restabelecer um estado anterior por motivos de forças externas. Ela se manifesta nas mais diferentes representações, pela via de sonhos, dos atos falhos, dos chistes, seja sob a forma de representações

inconscientes, de sintomas, de repetições, entre outras.

A pulsão se constitui de tensões psíquicas cuja energia vital, advinda do nosso psiquismo, engendra lutas que buscam utopicamente descarregar as tensões inconscientes de forma gradual e contínua, mas que nunca se esgotam. Por isso, nos tornamos seres eternamente desejantes, que nunca nos satisfazemos por completo. Para Lacan (apud LASNIK, 2004), a busca por esta satisfação instaura um circuito pulsional, responsável pela nossa constituição enquanto sujeito cujo percurso sempre retoma ao ponto de partida.

Dando continuidade, Cassol (2008, no prelo) nos afirma que o circuito pulsional se instaura numa etapa bem inicial de nossas vidas, por volta de 0 a 6 meses de nascido, período em que ainda não temos o domínio da linguagem, mas que nos marca para o resto de nossas vidas, em virtude de ser nesta etapa que o bebê se estrutura como sujeito desejante e falante. Todavia, esta estrutura só ocorrerá se o circuito pulsional e estádio do espelho, desenvolvido dos 06 meses a 18 meses, aproximadamente, encontrarem-se respectivamente delimitados.

Tomando a constituição do circuito pulsional com ponto de partida, entendemos que a presença e a percepção deste circuito sempre serão parciais obedecendo a três formas: a **ativa**, em que o bebê age diretamente ao olhar do outro, a **passiva**, uma forma de ação que se constitui passiva pela forma de atingir seu objetivo, mas também ativa, e a **reflexiva**, aqui compreendida como um “fazer-se” objeto de gozo do outro (CASSOL, 2008, no prelo).

Assim, ao associarmos a essas demandas o olhar e a voz do outro materno em relação a seus bebês, surgirá, ou não, uma demanda denominada estádio do espelho. Para Lacan (1983), esta metáfora retirada do campo da ótica representará o tempo de reconhecimento da imagem especular pelo outro, caracterizando-se pelo momento em que estas mães instauram uma relação simbólica fundamental, cujo poder será decisivo para a estruturação psíquica destes, visto que este encontro irá oferecer aos bebês um sentimento de unidade real e imaginário, que sustentará a base de sua relação com o mundo que o cerca.

Neste contexto, o estádio do espelho se inscreverá no momento em que a pessoa que exercer a função materna, ao receber seu bebê, pela primeira vez, projeta-lhe um olhar

antecipadamente instaurado pelo desejo libidinal de aposta, tendo como movimento primordial a oferta do seio ao bebê e, conseqüentemente, quando este bebê, numa tentativa de reafirmação desta imagem que lhe é emanada, se vira em direção a este olhar em busca do seio que lhe é ofertado, sempre acompanhado pelo olhar e pela voz desta que exerce a função materna (CABASSU, 1997).

De acordo com Lacan (1983), neste interjogo de espelhamento mãe/bebê, é preciso que esta mãe desvie seu olhar, focado neste bebê, para que o mesmo consiga perceber o mundo que o cerca e, a partir de então, busque estabelecer uma interação com todo este contexto. Caso isso não ocorra, poderá se instaurar uma condição de alienação tal que impeça esse bebê de interagir com o mundo e, por conseqüência, favorecerá a constituição de estruturas autísticas, esquizofrênicas ou psicóticas.

Entretanto, é necessário que essa mãe, primeiramente, deseje investir libidinalmente neste bebê, todavia não limite a ele, visto que o bebê só conseguirá estabelecer uma imagem de si e, conseqüentemente sair da condição de alienação de si, a partir do que lhe é espelhado no/pelo *outro*.

Para melhor compreender como a psicanálise concebe estes fatores, nos apoiamos em Lacan (1983) e seus seguidores (CABASSU, 1997; KUPFER, 2001; LASNIK, 2004), ao discutirem sobre as questões reais e imaginárias que habitam as estruturas humanas, utilizando-se da metáfora do estádio do espelho. Nesta, existe a presença real de um vaso e, exatamente embaixo deste, há uma presença imaginária de flores, cuja projeção côncava de ambas as imagens nos constituem a idéia de um vaso contendo flores, isto é, de uma unidade real e imaginária de um bebê, condição esta fundamental para sua estruturação psíquica como nos exemplifica Lazninik (2004),

[...] a imagem real, no caso essas flores que não estão lá e que parecem, todavia se encontrar dentro do próprio gargalo desse vaso. Alguém, um sujeito cujo olho estivesse convenientemente situado num cone formado pela intersecção de duas retas que partem dos limites superiores e inferiores do espelho côncavo e que vêm se

cruzar no lugar onde vemos formar a imagem real, na condição de estar situado a uma certa distância deste conjunto formado pelo objeto real e essa imagem, veria os dois como formando um todo, uma unidade. Eis a melhor representação que conheço para dar conta da complexidade que a constituição do corpo do bebê pode representar, a articulação entre sua simples realidade orgânica e o que eu chamo 'olhar dos pais' (LASNIK, 2004, p.43).

A partir do que foi exposto acerca da constituição dos sujeitos e, por conseqüência, da estruturação de um comportamento autista e/ou psicótico, poderíamos então dar esta questão como algo da ordem da estrutura, logo, irreversível. Então, deveríamos concordar com as posições segregadores que acreditam na impossibilidade de incluso socioeducacional destas crianças no ensino regular. Ledo engano. Em meu entender, acredito ser possível ajudar essas crianças a ressignificar tal estrutura, tendo a escola e seus representantes, em especial a figura do professor/a, uma importante função neste processo.

Neste sentido, Kupfer (2001) e Cunha (1990) nos chamam a atenção para a possibilidade de os professores poderem apropriar-se do saber produzido pela Psicanálise nas suas relações com seus alunos, no sentido de potencializá-los. Para tanto, precisarão abrir mão de seus pressupostos hegemonicamente instituídos, renunciando ao seu lugar narcísico e enganador de ideal-do-ego,³ que impede que esses alunos se tornem sujeitos de seus próprios conhecimentos. Afinal, esse lugar passa a ser concebido com características mágicas e fantasiosas aos olhos dos que desejam saber, supervalorizado de tal forma que alunos chegam a amar seus professores mais do que a si mesmos, o que ameaça assim a sua existência.

³ Em Cunha (1990, p. 21), ideal-do-ego refere-se a uma instância intrapsíquica, resultado de identificações com os pais, substitutos e com ideais coletivos que se transformam, em última análise, em um modelo interno a que o indivíduo procura conformar-se.

Para tanto, precisamos, primeiramente, defender como premissa: a necessidade de uma intervenção pedagógica que instaure tanto nas crianças ditas com comportamentos autistas como também em seus respectivos familiares, estruturas que atuam em seus respectivos inconscientes. Todavia, não estamos falando de qualquer intervenção, mas sim, de um olhar que não se limita ao campo da visão, vai além, aceita um lugar possível para esta criança, cuja escuta e olhar caminhem no sentido da presença, oferecendo-lhe palavras em torno deste berço, permeadas de uma aposta libidinal que ecoe nas representações maternas inconsciente, e as permitam sair da condição de objeto para sujeito: Todavia, para que isto ocorra, Laznik no alerta no sentido de “[...] o que encontramos no espelho só se sustenta no que podemos reencontrar no olhar daqueles que nos amam” (2004, p. 43).

Só assim, possibilitaremos a este bebê tornar-se um sujeito provido de um corpo instituído de uma unidade que o permita estabelecer relações com os seus pares, atuando, por consequência, em suas manifestações psicossomáticas, reconhecendo “[...] a importância da posição subjetiva do profissional que escuta e enuncia, pois em seu discurso haverá um impacto sobre a representação da criança no inconsciente materno, peça-mestra na construção do psiquismo dos sujeitos” (CABASSU, 1997, p.31).

2.2 A teoria psicanalítica tecendo fios nas malhas dos processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação infantil

A seguir, trarei alguns exemplos de como o efeito fundador das palavras/linguagem pode operar de forma significativa e promotora para os processos de inclusão socioeducacional de duas crianças caracterizadas como autistas num Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Vitória-ES. Para tanto destacaremos algumas situações vivenciadas com/pelas duas crianças, tentando analisar em que medida nossas ações favoreceram-nas no sentido de tornarem-se um sujeito provido

de uma unidade, saindo da condição alienante de objeto.

2.2.1 Miguel e a espera pela voz da sereia

Miguel é uma criança de cinco anos pertencente à sala B do Grupo 5 do CMEI investigado. É aluno da professora Joana. Ele me foi apresentado como uma criança autista, com base no diagnóstico da Apae/Vitória-ES, instituição a qual se encontrava vinculado no momento deste estudo. Sua frequência ao CMEI era de três dias/semana, pois às segundas e quartas-feiras ele ia para a Apae, no mesmo horário de aula, a fim de ter um acompanhamento multidisciplinar. A escolha pelo horário foi, de acordo com fala de sua mãe, em virtude de ele não conseguir acordar pela manhã.

Segundo informações, Miguel é filho de pais separados e tem uma irmã por parte de mãe. No momento da pesquisa, seus pais se encontravam, além de separados, em conflitos bem delicados que interferiam significativamente em seu processo de desenvolvimento. Para sua mãe Anelise, um dos motivos principais desse conflito residia no fato de o pai não aceitar a condição de seu filho, acusando-a de tê-lo mimado além da conta!

Miguel estava há três anos naquele CMEI. Nos dois últimos anos, de acordo com os relatos de sua mãe e da pedagoga Kely, ele ficava pouco tempo em sala de aula propriamente dita optando pelo pátio ou, quando permanecia em sala, ficava sempre pelos cantinhos, evitando o grupo, e quando lá permanecia, jogava sempre os mesmos jogos: jogos da memória e de associação às formas.

Conforme fala da pedagoga, sua família demorou muito para levá-lo a uma avaliação mais detalhada acerca de sua condição, o que só se deu no final de 2006, comprometendo mais ainda seu desenvolvimento.

Em nossa primeira reunião coletiva, Joana me disse que Miguel falava somente algumas palavras, repetindo frases soltas (semelhantes ao desenho animado do Discovery Kids). Reconhecia cores, formas geométricas, animais, figuras

semelhantes (mesmo com tamanhos diferentes), adorando jogos que tratavam desses temas.

Em relação ao cotidiano escolar, Miguel, inicialmente, não se alimentava de nada que era oferecido, não sentava na rodinha, preferindo os cantos da sala e o pátio vazio, ficando sempre à parte em relação aos alunos/as, de forma a não interagir com os colegas, muito menos aceitava compartilhar os brinquedos. No horário do recreio, optava sempre por ficar observando, à distância, tudo que ocorria, preferindo lugares altos como corrimão da escada, janela ou telhado da casinha. Havia também momentos em que ele subia para sua sala ou ia para a sala de aula da professora Ana.

Minha relação com Miguel foi se constituindo aos poucos. Inicialmente ele não permitia que eu me aproximasse. Ficava, inclusive, se escondendo de mim, ao tentar registrar o seu cotidiano. Todavia, com o passar do tempo e, na medida em que adquiriu confiança em mim, ou, como diria Laznik (2004), “reconheceu em meu olhar o sentido da presença”, conforme nos evidencia os trechos abaixo extraídos do diário de campo, Miguel passou não só a me procurar nas atividades em sala como também no recreio, como se buscasse em mim um apoio.

Episódio 1. A busca pela da palavra/linguagem

[...] Ao se dirigir livre pela sala, ele se depara com uma revista passatempo da Mônica, personagem com que ele muito se identifica nos gibis. Miguel para e começa a olhar a revista. Imediatamente sugiro a Sandra que lhe ofereça lápis e borracha para ver ele se interessa pelas atividades, o que acontece de fato. Miguel começa a pintar e, em seguida, busca apagá-las. Aproximo-me de Sandra e comento com ela que acredito que essa possa ser uma pista em relação ao seu processo inclusivo.

[...] Quando Miguel perde o interesse pela atividade, ele começa a caminhar um pouco agoniado pela sala. Observo-o tentando pegar um jogo. Eu o ajudo e ele começa a brincar de desmontar todas as peças e guardá-las numa vasilha. Fico brincando de esconder algumas peças dele, deixando-o descobrir em qual das mãos ela está. Num determinado

momento, distraio-me, paro de brincar com Miguel e começo a olhar para a sala de forma evasiva. De repente, alguém pega na minha mão e percebo que é ele chamando minha atenção para brincar com ele. Volto a interagir com Miguel, quando Joana chama todos para guardar seus brinquedos, lavar suas mãos e ir lanchar (20-4-2007).

Episódio 2. O reconhecimento da palavra/ linguagem

[...] hoje, no recreio, as crianças estavam ‘aprontando’ alguma coisa com Miguel, pois de repente ele sai correndo meio aflito lá do final do pátio, vindo em minha direção. Eu, o acolho, tento saber o que aconteceu, mas ele nada me diz. Pego pela mão e vou até o grupo perguntar o que ocorreu, todos se dissipam e o que percebo é que as crianças deveriam tê-lo colocado no balanço mas ele, de alguma forma, caiu. O interessante é que Miguel, a partir de então, ficou o resto do tempo ao meu lado, como se desejasse que eu o protegesse. O interessante de se destacar é que Miguel ficou a buscar contato com o meu corpo como um gatinho buscando carinho em seu pelo (16-05-2007).

Analisando tal recorte, acredito que, a partir do momento em que se estabeleceu um olhar presencial entre mim e Miguel, as coisas se modificaram significativamente, pois, ao me permitir conhecê-lo melhor, tive então condições mais concretas para pensar, juntamente com Joana, possibilidades pedagógicas inclusivas. A meu ver, isto aconteceu porque Miguel identificou naquela relação um reconhecimento pessoal, ou melhor, o olhar que eu lançava para/sobre ele se encontrava embricado por afetos e emoções, cujas representações instauradas em nível inconsciente, provavelmente, se sentia implicado àquela condição, como nos lembra Jean-Luis Le Grand, (apud BARBIER, 2002), ao dissertar acerca da implicação “ímplexa” e o envolvimento do pesquisador na/pela pesquisa num contexto científico, filosófico e também, mitopoético. Veja nos exemplos que se seguem, extraídos do diário de campo.

Hoje foi um daqueles dias em que acreditamos que as coisas não vão mudar, porém, meio que de uma hora para outra, uma pequena gotícula de água cai e provoca uma tempestade, principalmente em minhas ideias. Tudo começa quando chego à sala de Joana e inicio mais um dia de observação coletiva.

Como na semana passada, Miguel havia faltado na quinta-feira, meu dia para acompanhá-lo em sala. Havia quinze dias que não nos víamos e senti, logo de cara, que isso faria a diferença. Para não piorar a distância, fui me aproximando dele aos poucos, entretanto sentia que tinha uma finalidade ali que não era só ficar auxiliando Joana em coisas do cotidiano. Não que não valorize essas ações, porém, como diz Kastrup (2001), era preciso uma atenção aberta aos fluxos que ali se presentificavam: Entretanto, buscava manter-me concentrada em meu foco, se é que isto é possível!

Em um determinado momento, Joana me diz que precisava colocar em dia algumas atividades com as crianças, em virtude de tê-las deixando de lado por conta da apresentação da mostra cultural. Ela, então, distribui uma atividade de Matemática às crianças, explicando inicialmente como fazer.

Percebo que Miguel, apesar de fingir estar lendo um livro, presta atenção à sua explicação. Quando todos começam a fazer, eu o chamo para sentar-se à mesa de Sandra que o ajuda com a atividade. Pela primeira vez, ele deixa que ela pegue em sua mão para realizar a tarefa. Chama minha atenção a forma indiferente com que Miguel pega no lápis, como se não tivesse nenhuma intimidade com o material.

Em seguida, Joana pede às crianças que pintem a atividade. Miguel, apesar de todas as insistências minhas e de Sandra, se nega a fazê-lo. Assim, todos descem para comer a famosa fruta!

[...] quando subimos, Joana dá a todas as crianças uma folha para que desenhem livremente. Tento atrair Miguel para o desenho, mas ele hoje está bem resistente. Deixo-o à vontade e fico a observá-lo para tentar uma intervenção. Passeio pelas mesas até que todos terminam e começam a brincar na sala esperando a hora de descer para o lanche. Enquanto todos brincam, aproximo-me novamente dele e começo a brincar de localizar as letras, Miguel corresponde-me e ficamos a jogar por um tempo. Entretanto, quando uma criança se aproxima para jogar também, ele se afasta e começa a andar pela sala.

Numa última tentativa, pego a folha de Miguel, levo próximo onde ele está e pergunto se ele deseja escrever comigo. Como não responde, pego em sua mão e escrevo de forma cursiva seu nome.

Surpreendentemente, Miguel permite e fica a observar a escrita. O que me chama a atenção é que, desta vez, ele apresenta uma pegada mais adequada de forma a segurar o lápis firmemente entre os dedos. Aproveito e pergunto qual palavra ele gostaria que eu escrevesse para ele com a sua mão. Miguel sugere A de armário, R de relógio, E de espelho e X de xícara. Escrevemos todas as palavras e ele fica a observar a folha, todavia mais uma vez a criança que se aproximou de nós antes volta e, antes que tome alguma atitude, Miguel se afasta da mesa (31-5-2007).

A impressão que me vinha nestes momentos era como se Miguel, de alguma forma, tivesse adormecido para o mundo, porém, se encontrava prestes a despertar deste sono, precisando apenas de uma voz doce e serena que o acordasse desse sono e o apresentasse à vida, como o canto de uma sereia que encanta a todos que a encontram.

Vejam como ele reagiu no dia em que Joana fez uma intervenção mais incisiva com ele, a me pedir, insistentemente, para fotografá-lo conforme relato abaixo;

Como percebeu que nada iria mudar, Miguel, para de chorar e começa a circular pelas mesas em busca de novas capas de jogos. Levo para ele uma capa de um jogo de animais e o chamo para ver o jogo na mesa com as crianças. Ele consegue montar o jogo com minha ajuda, coisa que as outras crianças não conseguem. A partir daí, ele fica a me pedir ajuda a todo o momento, até que Joana chama todos para guardar os jogos, pois é hora do lanche.

Quando todas as crianças saem para o pátio, começo a observar Miguel de longe, a fim de registrar suas ações. Aproximo-me, mostro umas imagens que tenho dele em minha máquina e peço autorização para continuar a fotografá-lo. Ele reage positivamente e começa a fazer poses seguidamente. Afasto-me um pouco para mostrar a Joana os registros feitos, quando Miguel vai atrás de mim e pede para eu continuar a fotografá-la fazendo mil poses. Joana entra na brincadeira sugerindo algumas fotos.

Miguel agora pede para tirar fotos. Eu seguro a máquina de forma que ele tire uma foto de Joana, que, aliás ficou muito boa. Em seguida, somos interrompidas pela pedagoga, avisando que uma criança não aguentou e urinou na calça. Dispersamo-nos para ajudá-la e, quando volto, vejo Miguel correndo atrás de algumas crianças no

pátio a brincar, chegando a bater sua cabeça de encontro a uma delas. Tento ajudá-lo, mas ele, apesar de vir para o meu colo, não me permite tocá-lo. Chamo Joana que, depois de insistir muito com ele, consegue levá-lo ao banheiro para passar um pouco de água. O recreio termina e todos sobem à sala (12-4-2007).

Neste sentido, tentando retomar os motivos que me levaram aos estudos no campo da educação inclusiva, resgato a minha infância quando, por desconhecimento familiar e, em detrimento de apresentar um quadro de extrema agitação, não era muito bem compreendida. Se me recordo bem deste período, os diagnósticos que recebiam (ah, sempre eles!!) não tinham respostas para tanto movimento mas sim, apontavam mecanismos para regulá-los, como nos diria Foucault (2004), ao discutir acerca do poder disciplinador e a regulação dos corpos pela via de uma série de regimes de práticas.

Logo, ao pensarmos os processos de inclusão socioeducacional de crianças autistas busco alertar para a necessidade de reconhecermos que este processo somente ocorrerá se os envolvidos com estas crianças sentirem-se, realmente, implicados com ela, independente dos motivos disparadores de tais implicações, visto que nosso inconsciente nos guarda segredos inconfessáveis. No meu entender, só assim o olhar que emana presença emergirá em detrimento de olhares que emanam ausência e, por consequência, poderão ecoar nos lares destas crianças.

Autoras como Mrech (1999) e Machado (2004) afirmam que a grande contribuição da Psicanálise nesse debate não se daria, então, no âmbito da compreensão acerca dos processos educacionais, mas, sim, no sentido de possibilitar a criação de rupturas à lógica escolar que revelam um novo posicionamento diante dos saberes simbolicamente instituídos, processos nos quais todos os envolvidos – alunos, professores, pais/mães, responsáveis, entre outros, não sejam vistos como meros objetos, mas como sujeitos singulares/plurais inscritos em uma cultura.

Direcionando este debate para a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores, devemos ter como premissa que, ao nos sentirmos embricados com esta causa, precisamos buscar caminhos que promovam deslocamentos nas representações inconsciente desta criança e, também, de todos os envolvidos

com ela, sejam eles professores pedagogos, servidores de apoio, vigias e, também, seus respectivos familiares. E, neste sentido, penso que Joana escutou este eco conforme os episódios que se seguem extraídos do diário de campo.

Episódio 3. Joana instituindo um olhar libidinal de aposta

[...] Em relação a Miguel, percebo que, de certa forma a movimentação no/com o grupo já provocou algum movimento no contexto, pois, quando ele chegou à sala ficou encantado com um determinado brinquedo que estava com o grupo, especialmente com a caixa que se encontrava em mãos de uma criança. Miguel toma-a das mãos deste aluno que, imediatamente pega-a de volta. Como as crianças entram literalmente em conflito Joana vira-se para mim e diz: – Acho que vou ter que guardar a caixa, Graça, senão ela vai rasgar, não acha?

Concordo imediatamente e, quando Joana vai guardar a caixa no armário Miguel começa a gritar e a bater na porta insistentemente. Imediatamente Joana vira-se para mim e diz:

– O problema de Miguel é que ele não gosta de ser contrariado!

Fico contente por acreditar que, de alguma forma, ela está tentando intervir com Miguel (12-04-2007)

Episódio 4. O olhar de Joana repercutindo nos movimentos de Miguel

[...] Lá chegando, fiquei muito feliz em ver Miguel envolvido com as crianças ‘rolando pelo chão’. Em conversas com Sandra, ela me disse que ele está sentando e fazendo as atividades de sala, tendo, inclusive, um dia que ele ficou muito bravo porque viu uma matriz sendo elaborada e queria porque queria fazê-la. Foi preciso xerocá-la para que ele a fizesse.

Neste sentido, vejo que Miguel vem evoluindo significativamente,

haja vista o fato dele, no início, só ficar nos cantinhos e se negar a sentar com/no grupo e agora estar brigando por atividades (19-10-2007).

Episódio 5. O olhar de aposta da pesquisadora potencializando movimentos inclusivos

Ao sentar-me com Joana para avaliação, surpreendi-me com ela elogiando o grupo de estudos no sentido de seu crescimento acerca da temática, pois, anteriormente, com Priscila, ficava insegura acerca de como agir, mas agora não se sentia mais assim.

Com relação à minha participação em sala, Joana, alegando que a turma muda seu comportamento quando lá estou, sugeri que eu fosse à sala dela somente quinzenalmente, apesar de eu achar que assim eu realmente me tornaria uma estranha em sua sala. Para finalizar, ela reconheceu o quanto Miguel tornou-se mais próximo, dela e do grupo, neste semestre. Todavia reafirmou a necessidade de priorizarmos um planejamento mais inclusivo para o 2º semestre, ou seja, sistematizarmos ações mais concretas em relação ao processo pedagógico de Miguel (5-7-2007).

Analisando as cenas acima, reconheço que essas mudanças não se deram somente pela minha presença, entretanto, o que percebo é que existem múltiplas/diferentes formas de ser/estar pesquisador e, com relação à Joana e Miguel, tenho certeza de que, para além da organização do/no grupo de estudos, o nosso olhar de aposta naqueles sujeitos, refiro-me a Miguel e a Joana, também os ajudou e muito nesse processo. Sua fala, na avaliação tanto de julho quanto de dezembro, evidencia isso ao destacar que, antes, mais precisamente com Priscila, ficava insegura acerca do que fazer, mas que agora não sentia tanta insegurança em suas ações. A meu ver, essa é a verdadeira função do pesquisador colaborativo: potencializar/demandar os protagonistas sobre os seus saberes, conforme os trechos extraídos do diário de campo, apresentados abaixo:

Hoje me sentei com Joana para a avaliação final sobre a minha presença ao seu lado, no que tange ao processo de inclusão de Miguel. Mais uma vez, ela afirmou que a minha participação foi fundamental para que ela tivesse a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a inclusão de crianças autistas. [...] para finalizar, tentei amarrar com ela alguns encaminhamentos em relação a Miguel, que tentaria viabilizar até o final do ano letivo. Do ponto de vista pedagógico, Joana disse não ter questões. O que gostaria que eu a ajudasse era no sentido de compreender o motivo de sua fala apresentar-se em alguns momentos um pouco robotizada. Combinamos, então, de nos reunirmos com os profissionais que atendem Miguel na Apae para melhor esclarecer esse item (22-11-2007).

Finalizando minhas considerações acerca de Miguel, ao final do ano letivo, ele já se encontrava bastante diferente do início do ano, tendo, na sua socialização no/com o grupo, o ponto forte de nossas conquistas. Sabemos que a socialização não é a única finalidade dos processos socioeducacionais inclusivos, no entanto, foi essa a pista inicial que seguimos para que, conforme os relatos acima, ao final do ano letivo, já encontrássemos Miguel rolando pelo chão com as crianças, brigando por matrizes, ou seja, produzindo no/com o grupo, considerando sua condição humana singular de sujeito culturalmente inscrito.

A meu ver, é exatamente este o caminho que a psicanálise nos aponta, ao se pretender incluir não só crianças com NEE, no caso crianças autistas, mas todos cuja condição humana da diversidade nos atravessa, e a Psicanálise pode ser uma interessante aliada pois:

A educação terapêutica foi concebida para fazer face aos desafios da clínica da psicose infantil. Uma leitura atenta de seus princípios fará, porém, pensar o seguinte: não deveriam ser esses os princípios para qualquer ação educativa? Não é à criação das bordas no real que os pais se dedicam quando se põem a transformar seu pequeno *infans* em um sujeito? Não é visando à construção de um sujeito da escrita que um professor deveria alfabetizar?

Não é comemorando aniversários, festas juninas e ensinando as crianças as artes como 'estilo de obturação da falta no outro' que qualquer escola deveria organizar-se? Fazer educação não é, em resumo, o mesmo que fazer educação terapêutica? Então, se é possível pensar em uma educação especial psicanaliticamente orientada, pode-se imaginar que haverá também espaço para uma educação psicanaliticamente orientada (KUPFER, 2001, p. 116)

2.2.2 Mateus e seu encontro com as sereias

Quando conheci Mateus ele tinha cinco anos de idade e apresentava diagnóstico de autismo, de acordo com laudo do Instituto Veras-RJ. Ele era uma criança ativa, observadora e bastante carinhosa com as pessoas com quem se identificava. Mateus apresentava dificuldades para aceitar alguns limites e, nesses momentos, se autoagredia fisicamente, bem como tentava morder a si e aos que procuravam contê-lo. Todavia, após acalmar-se, demonstrava uma profunda tristeza com o ocorrido.

Sua comunicação limitava-se a alguns grunhidos, ocorrendo, principalmente, por meio da linguagem gestual e de rituais motores estereotipados, pela via excessiva de palmas que se acentuavam bastante quando se sentia ansioso e, quando contrariado, batia muito em sua cabeça.

Outro fator que desejo destacar era uma insistência obsessiva na manutenção da rotina, por ele instaurada em relação à música, de forma que, todo dia, ao chegar à sala, sempre que podia, buscava o som, ligava-o bem alto numa mesma música, ficando a ouvi-la, se pudesse, por todo o dia, não permitindo a ninguém se aproximar do aparelho.

Quanto à sua produção, apresentava apenas rabiscos e, para produzir algo escrito, era preciso que pegassem em sua mão, apresentassem o local da atividade, para, em seguida ele percorrer com os dedos a letra e depois rabiscava tudo por cima. Com o passar do tempo, Mateus foi descobrindo a escrita de seu

nome conforme o relato que trarei mais adiante.

Com relação ao grupo, inicialmente aceitava apenas duas crianças da turma para interagir que, por coincidência, apresentavam traços físicos semelhantes aos dele, mas, com o passar do ano, ampliou esse leque, mas sempre focando crianças cujos traços eram semelhantes aos seus. Quanto aos professores, além de sua sala de aula, Mateus aceitava a professora de Artes, mas interagiu com a de Educação Física do primeiro semestre, pois, segundo falas da professora Ana: *“Acho que é porque ela não tem muito contato físico com ele, ela é ótima, mas é mais fechada e Mateus adora ser abraçado. Já com a professora de Artes, como ela pega abraça e aperta ele, Mateus vai à aula!”*.

Mateus ficava pouco tempo em sala de aula e, quando lá estava, resistia em sentar na rodinha com o grupo e, quando o fazia, logo se levantava, preferindo ir para a rampa e/ou para o pátio. Na hora do recreio, não permanecia lá. Acreditávamos que, por apresentar uma acuidade auditiva muito desenvolvida, a agitação e o barulho do pátio o incomodavam. De acordo com falas de sua mãe, Mateus era capaz de captar a chegada de alguém pelo simples toque numa maçaneta de porta.

Sem sombra de dúvida, ele foi uma das crianças que mais sofreu preconceito ao longo dos momentos em que lá estive, inclusive por algumas professoras do CMEI que o viam como um objeto e não com sujeito, conforme o trecho abaixo descrito:

[...] encontro-me com Carla trazendo Mateus pelos braços extremamente agitado, se batendo e gritando bastante. Ao nos aproximarmos dela, ela nos mostra uma mordida que acabou de levar dele. Ana tenta contê-lo, mas ele a agride também e, em seguida, se autoagride, como se estivesse se punindo pelo ocorrido. Ofereço-me para ajudá-la, tentando manter a calma com a situação por que Mateus se mostrava muito agressivo.

Dizemos a ele que não pode morder, mostramos o braço de Carla, ele se solta e sai agitado, se agredindo com tapas na cabeça. Tentamos segurá-lo, mas sugiro a Ana e a Carla para deixá-lo um pouco livre, de forma que nos voltamos para tentar entender o que aconteceu.

Carla nos diz que, como todos os dias por volta de 14h30min Mateus sente fome, ela foi à cozinha para ele se alimentar (esse era o combinado no CMEI). No entanto, nesse dia, o biscoito que ele come estava na sala das professoras. Automaticamente, Mateus se dirigiu

para lá e, quando Carla chega para acompanhá-lo, ouve uma professora falando da seguinte forma com ele: “Sai daqui garoto. Vai embora. Sai!”

Ela ficou chocada com essa fala e diz ao grupo que ele veio comer o biscoito da escola conforme o combinado. No entanto, as professoras dizem que a partir do último planejamento coletivo ficou proibido dar comida a ele ou a qualquer outra criança ali, pois, se dessem a ele, “todos poderiam comer também!”. Carla, então, tira Mateus de lá e sobe arrastando-o, porém, quando ele percebe que está chegando à sala sem se alimentar, no momento em que ela abre a porta, Mateus a morde, talvez como última possibilidade para comer.

Ana fica enfurecida e quer tirar satisfação com a professora que destratou Mateus e Carla. Eu tento contê-la, dizendo-lhe para encaminhar isso a direção e à pedagoga, pessoas responsáveis por resolver esta situação, na medida em que iniciaram essa conversa com as professoras. Reforço dizendo a Ana para ela não se expor sozinha em frente ao grupo, pois essa é uma questão do CMEI e não somente dela, afinal, a criança é aluno da escola e não só dela.

Ana desce desarvorada atrás da pedagoga e eu fico na sala tentando acalmar Carla, dizendo-lhe que essas coisas, apesar do constrangimento da situação, são interessantes de emergirem, pois abrem a guarda para o debate (24-4-2007).

Apesar de reconhecer que o grupo deveria ter uma ação mais coletiva em relação à necessidade de Mateus compreender acerca de algumas regras sociais de convivência, isto é, ele não poderia entrar em qualquer lugar e comer tudo que visse pela frente, existem muitas formas de introduzir novas informações para ele e, a meu ver, essa não era a mais indicada.

A esse respeito, trazemos à cena o lugar ocupado pelo professor na estruturação dos signos de seus alunos, já que encontros e/ou desencontros dão continuidade aos processos de espelhamento vivido por eles na infância, no sentido de se perceberem e/ou se valorizarem a partir da imagem que o professor reflete neles, apesar de reconhecer que alunos também são atravessados por uma subjetividade que muitas vezes lhes traz dificuldades.

A ideia de que a pedagogia é uma questão de teoria, de doutrina, de que pode haver uma

ciência da educação, se baseia na ilusão da possibilidade de domínio sobre os efeitos da relação do adulto com a criança. Quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu inconsciente; e isto não ocorre pelo que passa do seu próprio inconsciente através de suas palavras (FREUD apud CUNHA, 1990, p. 12).

Segundo Cunha (1990), o que está em jogo nos processos educacionais, mais do que as tecnologias de ensino, são as possibilidades de envolvimento intersubjetivos que ali se engendram e que se encontram atreladas aos desejos inconscientes dos seus atores e atrizes.

Ao retomar o debate sobre os processos de ensino/aprendizagem que permeiam as paisagens escolares, no que tange às relações de saber/poder que ali se estruturam, em especial aos alunos que apresentam NEE, vislumbrei no lugar ocupado pelos professores, um importante laço nas teias que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Afinal, para além de utilizarem conteúdos e metodologias de ensino, entre outras estratégias, operam também no campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar, quanto serem passíveis de formar laços de criação de vida. Para Freud, os professores são para as crianças os sucessores de seus pais (FREUD, apud RONDAS, 2004).

Infelizmente, essa não foi a única situação presenciada em que Mateus foi tratado dessa forma. Gostaria de destacar, também, as aulas de Educação Física, no 1º semestre do ano, cuja professora de Educação Física Vanda apresentava dificuldades para incluí-lo ao longo de suas aulas, pois, segundo ela: *“Para mim Mateus não está na minha aula! Ele já melhorou muito, mas ainda não fica como as outras crianças”*.

Ao ser questionada sobre o entendimento construído sobre inclusão socioeducacional, Vanda disse:

– Para mim, a inclusão não acontece aqui! A meu ver, nós é que temos de ser incluídos a estas crianças. Da forma como está, sou contra a presença de Priscila aqui no CMEI, pois ela faz o que quer e, como é

agressiva, as crianças pequenas sofrem com isso! Outro dia ela deu um esbarrão na porta do berçário que, se tivesse alguma criança ali, não sei o que aconteceria!

Outra coisa, a presença da estagiária não funciona, pois eles não têm preparo adequado para acompanhar tais crianças. Para mim, se cada um, no serviço público, conhecesse e cumprisse o seu papel, tudo seria diferente!

Reconheço que a realidade do sistema público de ensino municipal, como em todo Brasil, é complexa, cujas tramas, que ali se instauram, apresentam vários nós cegos. Neste contexto, é possível que alguns professores possam sentir-se sem condições para a construção de um projeto educacional inclusivo que reconheçam a diversidade humana como uma condição de vida. Afinal, pensar os processos pedagógicos numa lógica plural exige uma gama de suporte didático-pedagógico que não se limita a um método inclusivo, mas sim, é preciso que esses profissionais tenham, para além de um apoio pedagógico, a oportunidade de serem ouvidos em suas angústias e/ou dificuldades, como Vanda mesma nos clama no relato que se segue abaixo:

Tenho dúvidas acerca do que fazer com as outras crianças enquanto estou com os alunos com NEE. Talvez, se tivéssemos mais infraestrutura específica (bolas coloridas, túneis etc.) a coisa poderia melhorar. [...] O fato de sermos obrigados a trabalhar 40 horas semanais nos CMEI, pois à tarde estou acabada. Tenho consciência de que os alunos do turno vespertino perdem com isto, principalmente pelo fato de, no vespertino, ter muito mais crianças do que no matutino. Neste sentido penso que o fator tempo também é algo a ser discutido, afinal, o tempo do Berçário deveria ser diferente do tempo do Jardim II.

Entretanto, pegando carona na fala da própria professora quando diz: *“Vejo também que a questão da subjetividade do professor interfere neste processo, ou seja, alguns tomam esta questão para si e aí a coisa anda!”*

É preciso salientar que nada disso justificava o fato desta professora, pelo menos, não tentar se aproximar de Mateus, bem com o fato de não compreender que a estagiária, ali está, para aprender junto com ela, e não para assumir uma responsabilidade que é também dela!

Os motivos que me levam a evidenciar tal afirmativa apoiam-se no fato de que, no 2º semestre, pela lógica muito particular do Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória-ES, chega ao CMEI um outro professor de Educação Física para ocupar a vaga da professora de Artes⁴ e, apesar da pouca ou nenhuma formação pedagógica que ele tinha com esse segmento de ensino, em poucas semanas víamos que Mateus ia livremente para suas aulas, bem como buscando esse professor pelo pátio sempre que o via.

Em Kupfer (2001), ao discorrer sobre a necessidade que têm as crianças autistas e psicóticas de frequentar uma escola regular, ela nos diz o quanto algumas escolas regulares se apresentam como “[...] fabricantes dessa nova categoria de crianças, as excluídas do sistema regular de ensino” (p.86). Para a autora, apesar de reconhecer que essa não é uma tarefa fácil, bem como que há a necessidade de se analisar caso a caso, é preciso reavaliar tal condição, pois a escola pode favorecer a retomada de uma estruturação perdida:

[...] a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar de trânsito. Além do mais, do ponto de vista da representação social, a escola é um instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a normalidade social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta. É assim que muitos de nossos psicóticos púberes ou adolescentes reclamam que querem ir à escola como seus irmãos, precisamente porque isso funcionaria para eles como um signo de reconhecimento de serem capazes de circular, numa certa proporção, pela

⁴ No ano em que este estudo foi realizado, existia no Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória/ES, a figura do dinamizador, cuja função tanto pode ser ocupada pelo professor de Educação Física quanto pelo professor de Artes.

norma social. E efetivamente isso acaba tendo um efeito terapêutico (JERUSALINNSKY apud KUPFER, 2001, p. 89).

Assim sendo, é preciso redobramos o cuidado em relação aos discursos postos em circulação em virtude do poder de subjetivação que estes operam, com vistas a resguardarmos lugares sociais saudáveis para estas crianças, como Kupfer (2001, p.92) mesmo diz: “Afinal de contas, as crianças poderão ter sido preparadas para ir à escola, mas a escola pode não estar preparada para recebê-las”.

Entretanto, apesar de todo este contexto desfavorável, logo que cheguei à sala de Mateus, percebi algo diferente naquela paisagem. A começar pela postura desejante tanto de Ana (professora) quanto de Carla (estagiária) em relação a Mateus. Afinal, ambas haviam escolhido a turma por causa de Mateus e não apesar dele, ou seja, estava instaurado ali o desejo de uma aposta naquela criança e, a meu ver, isto fez a diferença.

Direcionando o foco da análise para mim, a pesquisadora não podia negar que aquela criança me fazia lembrar de alguém muito significativo em minha vida: um sobrinho e, também afilhado, cujas semelhanças físicas e de nome remetiam-me ao período em que mais nos aproximamos ao longo de nossas vidas.

Acredito ter sido este o motivo para o olhar diferenciado que lancei sobre Mateus. Certa vez, quando fui à casa de Mateus entrevistar Marlene, sua mãe, sobre a percepção dela acerca do processo de inclusão de seu filho naquele CMEI, ocorreu uma coisa interessante que surpreendeu a nós duas ocorreu, no momento em que Marlene falava do quanto Mateus percebia e se ressentia dos olhares preconceituosos dirigidos a ele, Mateus chega à casa e, imediatamente, senta-se no meu colo. Esta identificação, no meu entender, favorecia-o na sua constituição da imagem de si pela via do empréstimo de meu corpo, conforme os relatos que se seguem abaixo extraídos do diário de campo.

[...] O grande achado deste dia refere-se a uma situação que sei que “marcou e marcará” profundamente minha pesquisa neste CMEI. Tudo começou quando cheguei à sala e vi Ana distribuindo uma matriz

para as crianças pedindo que inicialmente pintasse uma figura.

Todos se encontram à mesa com o texto, exceto Mateus que, por conta disso, começa a rodar e a bater palmas desordenadamente. Pego uma folha e chamo-o para se sentar à mesa comigo. Ofereço-lhe a folha e digo a ele para pintá-la. Ele devolve o lápis a mim para que eu pinte o desenho para ele, porém, devolvo-lhe também o lápis e reafirmo que é para ele pintar. Mateus, então, risca todo o desenho sem seguir as margens. Troco o lápis e ele continua a fazer o mesmo movimento até virar a folha para continuar os seus riscos. De repente, ele me devolve o lápis a fim de que eu escreva para ele. Escrevo o seu nome e, em seguida, ele passa o dedo em todas as letras para, a seguir, riscar por sobre o escrito. Como desejava avançar a essa condição que sempre se repetia, lembrei-me de sua mãe dizendo para mim que ela pontilhava algumas palavras para ele seguir os pontos. Escrevo, então, seu nome pontilhado e dou a ele o lápis. Ele traça corretamente o U e, em seguida, risca todo o nome. Comento com Carla, ela me diz que ele sempre faz isso. Penso comigo, então: talvez ele saiba escrever as letras de seu nome e não somente a letra A que sempre escrevia!

Pego o lápis novamente, mas deixo minha mão bem leve para que ele a conduza, como se emprestasse a ele o meu corpo para que se representasse graficamente. Minhas suspeitas são confirmadas: ele conduz minha mão e escreve seu nome (ver foto 5). Fico surpresa e resolvo ir além, dou a ele o lápis e ele escreve corretamente as letras MAT, construindo a seguir, hipoteticamente, vários símbolos representando as letras de seu nome. Mostro a Carla e a Márcia (sua babá que veio buscá-lo) a escrita e repito a ação junto com Mateus que escreve novamente seu nome e não quer ir embora. Ele toca em minhas mãos como forma de me dizer que deseja continuar. Todavia, Márcia o leva para casa (24-5-2007).

Tomou este momento como bastante significativo neste estudo, pois pude perceber o quanto Mateus havia avançado. Afinal, antes ele vivia pelos corredores e agora permanecia em sala e, mais do que isso, especialmente neste momento, quando lá se encontrava, buscou, numa tentativa de autorreconhecimento pela via do papel e da escrita, em que a minha mão operou não só no sentido do empréstimo de meu corpo a Mateus, mas, principalmente, numa tentativa de quebra da condição de não

alienação de si,⁵ se permitir a instauração de uma condição de demanda do *Outro* (KUPFER, 2001; LAZNIK, 2004).

A partir de então, percebi que esse contexto transferencial instituiu efetivamente um ambiente pedagógico mais inclusivo, trazendo ao nosso encontro a mãe de Mateus que tinha uma postura bem crítica em relação ao CMEI, afinal, segundo falas não só dela, mas também da professora Ana e da pedagoga Kely, Mateus estava lá há dois anos e, nesse período, havia sofrido bastante discriminação, pois uma das suas professoras anteriores teve dificuldades para incluí-lo, no passado, deixando-o sempre à margem das atividades em sala.

Gostaria de afirmar que, talvez por causa de tudo isso, ao final do ano, Mateus permanecia em sala por todo o tempo, sentava-se para assistir filmes, passou a compreender algumas regras sociais de convivência, por exemplo, esperar na fila para descer, atendia às orientações da professora e da estagiária, interagia com a maior parte das crianças, considerando suas afinidades, como todas as outras crianças. Em relação à escrita, ele escrevia seu nome em todos os lugares que podia, inclusive em sofás e paredes de casa.

Aproveito para chamar a atenção sobre o valor tomado pela cultura na estruturação simbólica dessas crianças, destacando o fato de a linguagem oral e escrita vir a reboque da sua expressividade como sujeito, de forma que as artes, a educação física e todo o acervo cultural que se utiliza de ações simbólicas para se comunicar são significativos, sendo, por isso, imprescindíveis.

Ao concluir tal apresentação, não poderia deixar de destacar o fato de que, seja pelos nossos erros, seja pelos nossos acertos, essa criança foi, aos poucos, instaurando uma estrutura sgnica de tal forma pela via transferencial que a despertou para a busca pelo saber/aprender, manifestando o desejo pela escrita, conforme apresentamos os trechos extraídos do diário de campo abaixo descritos:

⁵ Na perspectiva psicanalítica, apesar de esse conceito etiológico ser polemizado por algumas correntes contrárias à Psicanálise, a instauração das manifestações de autismo ocorre, dentre outros fatores, pela não condição de alienação de si, que perpassa às crianças nos primeiros anos de vida, em virtude de falha na função materna, ao apresentarem dificuldades para olhar essa criança num sentido de investimento libidinal de presença, impossibilitando aí a instauração de um desejo do *Outro* e, por consequência, inviabilizando a constituição de imagem de seu corpo (KUPFER, 2001; LAZNIK, 2004).

[...] fui para a sala de Ana e, quando lá cheguei, tive uma grata surpresa, isto é, apesar de termos ficado sem nos ver por uns 15 dias, em virtude dos feriados, percebi que ela, efetivamente, seguiu as pistas que vislumbramos juntas e produziu muita coisa com Mateus desde a última vez em que estive em sua sala.

Ana produziu um caderno para que ele tentasse escrever outras palavras para além do seu nome, sentou-se com ele em atividades de Matemática, fazendo-o relacionar e pintar objetos e n^o correspondentes, entre outras coisas. De acordo com os relatos, a mãe de Mateus lhe escreveu contando da felicidade que ela está em tê-lo em casa colocando seu pai para escrever seu nome, dentre outros avanços, a todo momento (15-6-2007).

Diante desse contexto, a Psicanálise poderá, então, auxiliar a educação no sentido de pensar os processos pedagógicos, não como um percurso que psicanalise os que ali habitam, mas, sim, que lhes possibilite pensar para essas crianças, para além de uma metodologia de ensino hegemonicamente generalizada, a abertura ao inesperado, pela via da proposição de formas de ensino criativas e/ou alternativas que ofereçam condições reais para que tais crianças estruturem a sua psique humana e, conseqüentemente, sua inserção social. No entanto, isso pode ocorrer por diferentes caminhos, logo, é preciso ampliar a nossa percepção para a diversidade a fim de captarmos tal movimento (CUNHA, 1990; KUPFER, 2001; RICKES, 2006).

Vislumbro, no lugar ocupado pelos professores, um importante laço nas teias que ligam o inconsciente à realidade vivida de seus alunos. Afinal, para além de utilizarem conteúdos e metodologias de ensino, entre outras estratégias, operam também no campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar como serem passíveis de formar laços de criação de vida. Para Freud, o(a)s professore(a)s são para as crianças os sucessores de seus pais (FREUD apud RONDAS, 2004).

Está exatamente aí o grande nó dessa teia! Afinal, se, para Freud, é na relação com o outro que aprendemos a nos ver como sujeitos desejantes, então, após as inscrições iniciais produzidas na/pela família dos indivíduos, nós, professore(a)s, podemos não só reafirmar, mas também contribuir para ressignificar desejos tanto de apostas como de não-apostas.

REFERÊNCIAS

AMY, M. D. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica Tradução de Sergio Tolipan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001

ARAUJO, Conceição A. Serralha de. **A perspectiva winnicottiana sobre o autismo no caso de Vitor**. *Psyche (Sao Paulo)*, jun. 2004, v.8, n.13, p.43-60. ISSN 1415-1138.

BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BOSA, Cleonice. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. *Psicologia Reflexão Crítica* , Porto Alegre, v. 15, n. 1, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 july 2008. doi: 10.1590/S0102-79722002000100010

CABASSU, Graciela Palavras em torno do berço IN. WANDERLEY, DANIELE DE BRITO. **Palavras em torno do berço**: intervenções precoces bebê e família. Salvador, BA: Agalma, 1977, p.21-35

CASSOL, A. M. C. S. **O não brincar na primeira infância**. 2008. No prelo.

COSTA, T. **Psicanálise com crianças**. Rio de Janeiro: Jorge Zaher, 2007.

CUNHA, L. G. **Psicanálise e educação**: uma leitura das relações pedagógicas. 1990. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1990.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro. NAU Editora. 2004.

FREUD, S. **O método psicanalítico de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v.7. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

_____. **O estranho**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13).

_____. **A interpretação dos sonhos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 5).

FREUD, S.. **Além do princípio do prazer**. Tradução de Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 2 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

LACAN, J. **O Seminário**. Livro 1 – os escritos técnicos de Freud: textos estabelecidos por Jacques-Alain Miller. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

LAZNIK, Marie-Christine. **A voz da sereia**: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Texto compilado por Daniele Wanderley . Tradução de Claudia Fernandes Rohenkol et al. Salvador: Agalma, 2004.

LECHTE, J. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Tradução de Fabio Fernandes. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

LEBOYER, M. **Autismo Infantil**: fatos e modelos. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.

MARQUES, C. F. F. da C. & ARRUDA, S. L. S. Autismo infantil e vínculo terapêutico. **Estudos de psicologia I**. Campinas, v. 24, n.1, p. 115-124, jan./mar. 2007.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____ **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

RICKES, S. M. Educação e inclusão: invenção ou espanto? In. BAPTISTA, C.R.; BEYER, H.O. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 43-52.

RONDAS, A. **Psicanálise e educação**: caminhos cruzáveis. Brasília: Plano, 2004.

ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro Editora Zahar, 2000.

RUBLESKI, A., F.; BAPTISTA, C., R., Reflexões sobre a educação integrada de crianças com autismo e psicose infantil. In. GURSKI, R., DALPIAZ, S.; VERDI, M; **Cenas da infância atual**: a família, a escola e a clínica. Spalding Verdi – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.166 – 174.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C., R. Relevos do coelho...pela construção de um outro olhar na escolarização de sujeitos com psicose infantil. In: GURSKI, R., DALPIAZ, S.; VERDI, M. **Cenas da infância atual**: a família, a escola e a clínica. Spalding Verdi – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.155-164.

IVO VIU... OU A PROFESSORA VIU IVO? O ENSINO EM MULTINÍVEIS COMO POSSIBILIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Ines de Oliveira Ramos Martins¹

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Nos últimos anos, estamos presenciando diversas mudanças significativas na educação. Essas mudanças profundas, rápidas e imprevisíveis vêm exigindo cada vez mais uma reorganização não só da escola, mas também de todos os profissionais que estão envolvidos com o processo educacional.

Com o princípio da escola inclusiva, de que todas as crianças aprendam juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, a exigência que se faz presente é um novo projeto de pensar a concepção escolar, ou seja, a necessidade de se “[...] recriar o modelo educacional vigente” (MANTOAN, 2003, p. 60-61).

¹ Grupo de Pesquisa Educação Especial/Inclusão Escolar Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista CAPES.

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao 'que' ensinamos aos nossos alunos e ao 'como' ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter a situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano.

Segundo Mittler (2003, p. 25), o conceito de inclusão “[...] envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento”. Portanto, para que a educação atenda a todos temos que buscar identificar “[...] as práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer práticas que facilitem esse acesso”.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo pensar/discutir as práticas pedagógicas diferenciadas sem perder de vista que para que elas se efetivem temos que construir/implementar políticas públicas de educação que garantam a todos condições de participar do processo de escolarização, sendo contemplados em suas necessidades/possibilidades.

Além disso, busca contemplar a discussão de práticas pedagógicas que não se restrinjam ao empenho de um ou outro professor. Essas práticas precisam ser garantidas a partir de políticas públicas de Educação que assegurem processo de formação não só dos professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas de todos os profissionais da educação.

Nesse sentido, as políticas públicas, bem como as práticas dos profissionais da educação precisam tomar como ponto de reflexão crítica os direitos humanos a serem garantidos a todos e, nesse caso, aos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência. Além disso, é fundamental a problematização e definição da perspectiva de inclusão, de Educação Especial e o aluno a ser atendido nessa modalidade e contemplá-lo nas políticas públicas e práticas pedagógicas.

Para pensarmos o sujeito com necessidades educacionais especiais dentro das políticas públicas de educação, nos

apropriamos dos apontamentos de Boaventura² (2006, 2007) e de outros teóricos que nos mostram a importância dessas políticas quando se fala de acesso, permanência e educação de qualidade social para todos os alunos, sem esquecermo-nos aqueles com necessidades educacionais especiais.

Dos Direitos Humanos à definição de Educação Especial e aluno com necessidades educacionais especiais: do que estamos falando?

Pensar hoje práticas pedagógicas diferenciadas para os alunos com necessidades educacionais especiais é pensar uma educação que não segregue estes alunos e tenha como premissa os princípios éticos básicos dos Direitos Humanos.

Segundo Bobbio (1992, p. 79-80),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo onde por 'existência', deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Bobbio (1992) menciona que o desenvolvimento dos direitos humanos, nas últimas décadas, representou uma importante expressão na transformação do pensamento jurídico em um número crescente de países.

² Boaventura de Sousa Santos é o nome completo do autor. A forma correta de referir-me a este autor nas referências seria Santos, porém, optei por chamá-lo de Boaventura para facilitar o reconhecimento do mesmo no meio acadêmico.

Nesse contexto, direitos humanos e democracia são elementos necessários do mesmo movimento histórico: sem os direitos do homem reconhecidos e protegidos não há democracia; sem democracia não existem as condições mínimas para o desenvolvimento dos direitos do homem.

Para Bobbio (2004, p. 223), não basta enunciarmos os direitos humanos, necessitamos efetivar esses direitos. A efetivação dos direitos humanos passa pelo reconhecimento e pela proteção do direito dos homens que são, segundo o autor, “[...] a base das constituições democráticas, e, ao mesmo tempo, a paz é o pressuposto necessário para a proteção efetiva dos direitos dos homens em cada Estado e no sistema internacional”.

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários. [...] sem direitos do homem reconhecidos e efetivamente protegidos não existe democracia, sem democracia não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos que surgem entre os indivíduos, entre grupos e entre grandes coletividades tradicionalmente indóceis e tendencialmente autocráticas que são os Estados, apesar de serem democráticos como os próprios cidadãos (BOBBIO, 2004, p. 223).

Boaventura (2006, p. 441), com relação aos direitos humanos, levanta uma questão muito complexa. Para ele, tal complexidade “[...] reside em que estes podem ser concebidos e praticados, [...] quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica”. Isso significa dizer que enquanto os direitos humanos forem concebidos como abstratos estes tenderão a “[...] operar como um localismo globalizado”, ou seja, como uma forma de globalização hegemônica.

O conceito de direitos humanos assenta num bem conhecido conjunto de pressupostos, todos eles tipicamente ocidentais, designadamente:

existe uma natureza humana universal que pode ser reconhecida racionalmente; a natureza humana é essencialmente diferente e superior à restante realidade; o indivíduo possui uma dignidade humana absoluta e irreduzível que tem de ser defendida da sociedade ou do Estado; a autonomia do indivíduo exige que a sociedade esteja organizada de forma não hierárquica, como soma de indivíduos livres (BOAVENTURA, 2006, p. 444).

Se atentarmos para a história dos direitos humanos, vamos perceber, segundo Boaventura (2006, p. 444), que estes sempre estiveram a “[...] serviço dos interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemónicos”. O que vemos hoje em todo o mundo são milhares de grupos e organizações não-governamentais lutando pelos direitos humanos, buscando defender as classes sociais e os grupos oprimidos, que, de certa forma, são vítimas dos Estados autoritários por conta das práticas económicas, políticas e culturais que excluem tais indivíduos do convívio social.

Para Boaventura (2006, 2007), o mundo globalizado exige que outras concepções de dignidade humana sejam consideradas, para que os direitos humanos deixem de ser hoje um conceito “culturalmente Ocidental”. Dessa forma, enfocar direitos humanos remete-nos a termos conhecimento do que se pretende buscar/alcançar com relação a esta não-segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais. De que direitos humanos estamos falando? A partir de que perspectivas o enfocamos? Direitos humanos para que, para quem ou por quê?

Para além dos direitos humanos não podemos deixar de pensar que é de suma importância termos referenciado nas políticas públicas de Educação Especial/Inclusão Escolar, a conceitualização de Educação Especial e do aluno que demanda atendimento nessa modalidade de ensino.

Os estudos de Boaventura (2006, p. 281) nos ajudam a compreender que a não-conceitualização do aluno com necessidades educacionais especiais, sujeito este da Educação Especial pode acarretar a

[...] desqualificação como inferior, louco, criminoso, ou pervertido [que] consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. Na base da exclusão está uma pertença que se afirma pela não-pertença, um modo específico de dominar a dissidência.

Por outro lado, o aluno da Educação Especial, quando não definido, pode gerar uma não-existência, ou mesmo uma não-pertença, ou seja, segundo Boaventura (2006, p. 102), “[...] o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe”.

Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, inteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferenças lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional (BOAVENTURA, 2006, p. 102).

Não deixar explícito o que é a Educação Especial e, mesmo, não definir o sujeito da educação especial, levamos a pensar que isso nos pode falar de algo mais complexo. Boaventura (2006, 2007), em suas reflexões, argumenta que, quando temos consciência de que a desigualdade e a exclusão são um fenômeno cultural e social, percebemos que esse processo histórico, durante anos e ainda hoje, por via de um discurso de verdade, busca criar um interdito e rejeitar todos aqueles que não se enquadram no modelo imposto pela sociedade.

Por outro lado, esta discussão leva-nos a outra questão de extrema relevância - pensar a questão da Educação Especial num momento em que se levanta a bandeira por uma Educação Inclusiva, ou seja, uma educação para todos. O que isso significa? Poderíamos pensar que, ao falar em educação para todos, estaríamos contemplando todos os alunos, inclusive aqueles

com necessidades educacionais especiais. Não teríamos, então, que pensar uma “modalidade de atendimento”³ (BRASIL, 1996), exclusivamente para esses sujeitos, garantida numa legislação.

Porém, Ferreira (1998, p. 1) coloca que assegurar na LDB “[...] um capítulo exclusivo para a Educação Especial parece relevante para a área que é tão pouco contemplada historicamente,” no que diz respeito às políticas públicas. Para Ferreira, o registro legal por si só não garante tais direitos, isso porque a Educação Especial tem se mostrado como uma

[...] reduzida expressão política no contexto da educação geral, reproduzindo talvez a pequena importância que se concebe às pessoas com necessidades especiais – ao menos aquelas denominadas deficientes – em nossas políticas sociais (FERREIRA, 1998, p. 1).

Ferreira (1998) entende que a referência à Educação Especial na legislação reflete um crescimento na área e, de certa forma, se faz importante no nosso País, uma vez que o acesso à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente por deficiência, ainda se faz escasso e revestido de um caráter de concessão e de assistencialismo. Além disso, o fato de a Educação Especial se fazer presente na legislação sinaliza que a área está mais próxima das novas discussões, “[...] assumindo que sua contribuição específica visa mais do que a simples afirmação do especialismo educativo ou burocrático” (FERREIRA, 1998, p. 5).

A garantia de uma legislação que atenda aos alunos com necessidades educacionais especiais, por outro lado, pode estar relacionada ao fato de que, mais do que nunca, o discurso, hoje, sobre uma educação para todos, ou mesmo, o discurso da Educação Inclusiva, esteja ocorrendo num contexto no qual a exclusão social se veja ampliada, aumentando ainda mais os desafios para se assegurarem os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

³ Estamos referindo-nos à modalidade de Educação Especial, que tem como objetivo atender aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sabemos que ao longo dos séculos a “não-existência” dos sujeitos com necessidades educacionais especiais se fez/faz presente. Essa não-existência, historicamente, esteve/está marcada pelo afastamento desses sujeitos do contato social e de outras formas de contato, como, por exemplo, o contato com o conhecimento.

Quando evocamos essa discussão, entendemos que, apesar de os dispositivos legais garantirem a esses alunos o acesso à escola por via da matrícula, frequentemente eles enfrentam a sua “não-existência” dentro da sala de aula, ou seja, estão incluídos na escola, porém excluídos dos processos de ensino-aprendizagem.

Para pensarmos essa questão, nos apropriamos dos estudos de Ferraro (1999) quando mostra que a noção de exclusão se desdobra em duas categorias. A primeira categoria é denominada por ele de exclusão *da* escola. Esse tipo de exclusão reporta-se desde ao não-acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais à escola até a evasão destes por falta de atendimento/apoio às suas necessidades. Já a segunda categoria, que Ferraro (1999, p. 24) chama de exclusão *na* escola, trata de uma questão muito mais complexa, pois “[...] dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar”. Esta exclusão pode se dar por meio de mecanismos, como a reprovação, a repetência ou, mesmo, o não-atendimento/acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, o aluno encontra-se na sala de aula, mas não participa do processo de ensino-aprendizagem.

Essa forma de exclusão, a *exclusão na escola*, mostra-nos a necessidade de uma mudança na forma de pensar tal fenômeno na perspectiva tanto científica quanto política. Isso porque, a partir do momento em que o aluno com necessidades educacionais especiais tem garantido em Lei seu acesso à escola e permanência nela com uma educação de qualidade, não podemos mais nos perguntar “Por que tantas crianças são excluídas da escola?” Temos, sim, que nos indagar: “[...] por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem?”, ou mesmo “[...] por que tantas são repetidamente submetidas à exclusão no processo escolar?” ou “por que essas mesmas crianças/adolescentes não conseguem ser aprovadas?” (FERRARO, 1999, p. 24). Ou seja, já não se trata de procurar o

culpado, o errado, aquele que não dá conta de aprender, aquele que não se encaixa na escola; precisamos pensar o que está por detrás desses mecanismos de exclusão.

Nesse diálogo/análise sobre as políticas públicas de Educação Especial/Inclusão Escolar vemos que, mais uma vez necessitamos rever as estruturas organizacionais e curriculares das escolas com o objetivo de pensar práticas pedagógicas diferenciadas que vão de encontro ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência.

Se pensarmos que um aluno com necessidades educacionais especiais por deficiência requer um trabalho diferenciado devido às suas necessidades, o mesmo deve acontecer com relação ao currículo. Temos que ter claro que não se trata de um currículo específico para os alunos com necessidades educacionais especiais, mas os documentos normatizadores devem conter algo que oriente os profissionais quanto à proposta de currículo.

Desde 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) o movimento pela transformação do sistema educacional brasileiro vem sendo intensificado. Isso porque mais do que nunca se busca a tarefa gigantesca de transformá-lo num sistema que reconheça a diversidade e que a ela responda com qualidade, favorecendo a todos o acesso ao conhecimento e ao uso funcional desse conhecimento na determinação da consequente transformação da própria sociedade.

Para que esse processo se efetive, são inúmeras as tarefas que se impõem. Entre algumas delas não podemos deixar de mencionar a necessidade hoje presente de uma reestruturação organizacional das escolas e dos currículos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que se encontram matriculados. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula comum, juntamente com alunos dito “normais”, requer princípios que assegurem e oportunizem a esses alunos a aprenderem uns sobre os outros, reduzindo assim o estigma experienciado pelo qual estiveram separados anteriormente.

Para que isso ocorra, as escolas necessitam reestruturar-se a fim de formar profissionais responsáveis por educar tanto as crianças “ditas normais” quanto aquelas com necessidades

educacionais especiais. Além disso, as escolas precisam assegurar que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam membros integrantes e valorizados na sala de aula e na escola. Mais do que isso, os alunos com necessidades educacionais especiais precisam aprender no mesmo contexto curricular e instrucional com os demais colegas de sala de aula. Dessa forma, os materiais curriculares comuns precisam adequar-se para que as necessidades de aprendizagem de qualquer aluno sejam atendidas.

Falamos de formas de atendimento diversificado, como projetos em multiníveis, educação bilíngue, aprendizagem por cooperação, aprendizado baseado em atividades, entre tantas outras formas. Essa forma de trabalho vai exigir maior colaboração e apoio mútuo entre professores e profissionais da educação para que esses alunos sejam atendidos na própria sala de aula ao invés de terem de ser retirados de lá, o que não beneficia/beneficiaria uma prática inclusiva.

O que percebemos diante disso é que, se de fato não fazemos referência à organização escolar e à organização do currículo na Educação Especial em documentos normativos, podemos evidenciar um sério problema: o reconhecimento da não-existência do aluno com necessidades educacionais especiais na vida social da escola.

Segundo os apontamentos de Boaventura (2006, p. 110),

[...] a sociologia das ausências parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades e de que diferentes culturas geram diferentes regras temporais. [...] pretende libertar as práticas sociais do estatuto residual que lhe é atribuído pelo cânone temporal hegemônico, desenvolvendo a sua temporalidade específica, possibilitando assim o seu desenvolvimento autônomo.

Precisamos também, quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência, pensar nos serviços, procedimentos e materiais de apoio e não somente

em salas com recurso e no professor itinerante. Normalmente as salas de recurso têm como meta atender os deficientes visuais, auditivos, intelectuais, os alunos com distúrbios de aprendizagem e os superdotados. Sabemos bem que apenas esses dois tipos de serviços não são suficientes, pois alguns alunos com necessidades educacionais especiais demandam outros tipos de atendimento, como, por exemplo, metodologias diferenciadas. Outro fator importante é reconhecer que a formação de professores é hoje um fator fundamental para se atender as necessidades educacionais dos alunos e enfrentar os desafios impostos pelo paradigma da Educação Inclusiva.

Diante do que foi apresentado, vemos que se faz necessário um diálogo/análise das políticas públicas de Educação Especial para pensarmos as práticas pedagógicas diferenciadas para que não sejamos construtores das “ausências”. Boaventura (2006, p. 104) nos diz que a produção social dessas ausências vai resultar na “[...] subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência”. O que precisamos, segundo o autor, é que “[...] as experiências produzidas como ausentes sejam libertadas dessas relações de produção e [...] se tornem presentes”.

O ensino em multiníveis como possibilidade para práticas pedagógicas que atendem a diversidade

O ensino em multiníveis é uma prática pedagógica diferenciada que proporciona uma abordagem inclusiva do currículo. Para Porter (1997), essa forma de trabalho favorece um currículo comum a todos os alunos, garante um ensino em níveis diversificados, possibilitando assim aos alunos que apresentam níveis diferenciados a oportunidade de se envolverem de forma relevante nas atividades de sala de aula.

As boas práticas pedagógicas são apropriadas a todos os alunos uma vez que todos os alunos têm aspectos fortes e estilos de aprendizagem individual. Isto aplica-se a alunos com necessidades educacionais especiais e aos outros (PORTER, 1997, p. 45).

Além disso, trabalhar com o ensino em Multiníveis implica estar evidenciando para o grupo de profissionais envolvidos a importância de identificar os principais conceitos que têm de ser ensinados em um conteúdo; proporcionar aos alunos uma variedade de formas de atividades, possibilitando-lhes exprimir sua compreensão e desenvolver meios de avaliação que correspondessem aos diferentes percursos de desempenho dos alunos (PORTER, 1997).

A implementação de um Projeto em Multiníveis visa garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagem de cada um, independentemente das suas especificidades; garantir aos professores e, principalmente, aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e dos estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Conscientes de que o desafio colocado aos profissionais da educação envolvidos em um Projeto em Multiníveis é grande e que partes significativas desses profissionais ainda não trabalham no desenvolvimento deste tipo de projeto. Parece-nos que as ações para a viabilização desse projeto estão mais favoráveis no sentido do “mostrar como” (SANCHES, 1996) do que no sentido de “fazer junto”. Além disso, para que esse projeto tenha relevância, é necessário um clima de cooperação, ajuda mútua, planejamento e um bom relacionamento dos profissionais da escola para discutir, organizar, interagir e planejar.

Desse modo, numa tentativa de mostrar que formas diferenciadas de trabalhar poderiam ser desenvolvidas, em 2005 propusemo-nos assumir um Projeto em Multiníveis numa escola da Rede Municipal de Vitória/ES e a “mostrar como” essas ações diferenciadas se constituíam e, ao mesmo tempo, se

faziam relevantes. Naquele momento percebíamos que tanto os professores quanto a pedagoga “necessitavam de tanto ou mais apoio quanto os próprios alunos” na tarefa de trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 74).

O planejamento coletivo como disparador de práticas inclusivas

Diante dessa situação que emerge, em 2005 buscamos desenvolver um trabalho de intervenção/ação na tentativa de atender a diversidade dos alunos da 5.^a série de uma escola municipal de Vitória, partindo para a implementação de um Projeto em Multiníveis, que propunha estratégias educacionais diferenciadas da prática vivida pelos professores, pela pedagoga e pelos próprios alunos.

A escolha dessa turma se deu pelo fato de os professores se encontrarem totalmente desestimulados com o grupo de alunos, pois, segundo eles, os alunos mostravam-se desmotivados, desinteressados, apáticos e indisciplinados. Além disso, na percepção dos professores, o fato de não conhecer/saber como lidar com o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais presentes nas duas salas de aula se tornava outro agravante.

O planejamento inicial teve como objetivo promover um encontro com a professora de Ciências, a Coordenadora do Laboratório, a pedagoga, a estagiária e a professora especialista e, por meio do diálogo e do debate, discutir, decidir e assumir as realidades vivenciadas na escola.

Concordamos com Dalmás (2004, p. 29) quando nos fala que o planejamento participativo se configura como “[...] uma nova maneira de decidir e de agir, a fim de tentar uma saída para a difícil situação em que se encontra a educação formal”.

Além disso, segundo o mesmo autor, mediante esse planejamento participativo, a comunidade escolar estaria unida

em volta de “[...] uma ideia-força, nuclear, ampla, complexa e abrangente pela ação dialógica, integradora e participativa” (DALMÁS, 2004, p. 29).

Uma das decisões tomadas nesse planejamento foi a apresentação do conteúdo programático de Ciências para o 4.^o bimestre e das ações pedagógicas pensadas, que deveriam ser abordados pela professora da disciplina. Apesar do entusiasmo da professora quanto ao projeto e de sua responsabilidade em apresentar o planejamento, percebemos que as ações pedagógicas propostas por ela apresentavam dinâmicas que conduziriam as suas aulas apenas para a leitura de apostilas, atividades e correção.

Temos notado nas últimas décadas que uma das queixas mais frequentes nas escolas, por parte dos professores, se refere ao fato de se trabalhar com classes heterogêneas, com alunos em diferentes idades, alunos com necessidades educacionais especiais, além de alunos em diferentes percursos de aprendizagem. Esse fato tem causado um problema concreto para as escolas e para os professores.

De certa forma, essa situação de lidar com as necessidades diante da diversidade, segundo Ambroseti (1999, p. 82), faz com que os professores busquem “[...] trabalhar com um aluno “padrão”, uma generalização que lhes permitiria economizar esforço, evitando a dispersão da atenção e ignorando as necessidades e os interesses de cada criança”.

Mas concordamos também com a autora quando nos diz que, antes mesmo de procurarmos culpar o professor ou a escola por esses aspectos, precisamos reconhecer que trabalhar com a heterogeneidade de uma sala de aula é uma tarefa extremamente difícil, pois

[...] as situações de ensino implicam uma diversidade de tarefas, de solicitações, de decisões a serem tomadas em tempo real, num contexto interativo que envolve pessoas e universos diferentes e que tem fortes componentes afetivos (AMBROSETI, 1999, p. 82).

Juntamente com a professora de Ciências e a equipe de apoio, percebemos a necessidade de uma reestruturação do planejamento bimestral da disciplina de Ciências e das ações/práticas que deveriam ser desenvolvidas na sala de aula. Para alcançarmos os objetivos propostos pelo Projeto em Multiníveis, era preciso que cada profissional fosse responsável por buscar formas diferenciadas de trabalhar o conteúdo abordado naquele bimestre.

Na busca de atividades diferenciadas para o projeto, optamos por iniciar o trabalho com uma história, que tinha por objetivo diagnosticar os percursos de aprendizagem em que se encontravam os alunos daquelas séries. Passamos, então, a definir as atividades e os dias em que aconteceriam as intervenções em sala de aula com a elaboração e construção de um cronograma de trabalho.

O trabalho desenvolvido na 5.^a série A: atendendo a todos os alunos

Os movimentos desenvolvidos por nós, pelos alunos e pelos profissionais da educação no desenrolar do trabalho na escola fizeram-nos refletir sobre a relevância do Projeto em Multiníveis. Diante disso, propusemos uma atividade inicial que nos daria uma real ideia dos percursos de aprendizagem dos alunos para que nos momentos seguintes pudéssemos estar elaborando as atividades a partir do caminhar de cada aluno, independente de suas necessidades/potencialidades.

A partir da escolha do livro “O Boom da Poluição”⁴, o grupo optou por trabalhar com transparências para que os alunos, além de ouvir a história, tivessem a oportunidade de visualizá-la, já que esta se fazia com ilustrações bem interessantes e coloridas.

⁴ Livro de Milson Henriques – Adaptação livre da peça infantil do mesmo autor, vencedora do II Concurso Capixaba de Dramaturgia (categoria Infantil), em 1981.

A primeira etapa desse projeto foi com certeza o momento mais esperado pela equipe. Era muito importante que esse trabalho alcançasse êxito em seu primeiro dia. Optamos por desenvolver a atividade na sala-ambiente de Português, por apresentar uma acústica favorável. Tudo foi organizado e planejado, até mesmo a disposição das carteiras na sala de aula.

Ao iniciarmos o trabalho com a 5ª série A, contávamos com a presença da pedagoga, da estagiária e da professora de Ciências. Além desses profissionais, encontrávamos uma média de seis alunos com necessidades educacionais especiais, entre eles Ivo, um aluno com Síndrome de Down.

Iniciamos um diálogo com a classe sobre o trabalho que seria desenvolvido naquele bimestre e passamos a apresentar as pessoas que, dentro de suas possibilidades, estariam acompanhando o grupo durante o projeto no 4º bimestre.

Passamos a contar a história e percebemos que todos os alunos estavam atentos. Em determinados momentos, os alunos eram convidados a interagir no contexto abordado, isto é, a fazer parte desse processo. Ao término da história, abrimos espaço para comentários. Procurávamos saber dos alunos o que acharam da história, qual a parte mais interessante, se a história estava falando de um problema real, o que estava acontecendo, enfim, procuramos dar um espaço para os alunos expressarem-se quanto ao que haviam ouvido e presenciado.

Após esse momento, propusemos uma atividade na qual eles registrariam algumas opiniões a respeito do que para eles significava poluição, a forma como poderíamos evitá-la, além de desenhar a parte da história de que mais gostaram ou que acharam mais interessante.

Quem era Ivo e como ele participou do Projeto em Multiníveis?

A história de Ivo, o aluno com Síndrome de Down, se divide entre a APAE e a escola regular. Ele frequentava a APAE

em dias alternados. Segundo a coordenadora do Laboratório, o fato de este aluno estar alternando a escola regular e a APAE havia sido um pedido da mãe. Porém, segundo a mãe, teria sido uma proposta da escola, dada a impossibilidade de o aluno ser alfabetizado na sala de aula regular de uma 5ª série.

A mãe, durante uma conversa telefônica mostrava-se desiludida com os profissionais da escola e com tudo o que havia sido feito pelo seu filho até aquele momento. 'O lugar do meu filho deveria ter sido sempre na Pestalozzi ou na APAE'. Apesar da idade, 15 anos, ele ainda não se encontrava alfabetizado. "Eu não estou mais angustiada. Angustiada eu estava quando ele tinha 6 ou 7 anos. Agora ele tem 15 anos. Eu quero é alguém que resolva o meu problema.

Quando solicitamos a presença do aluno diariamente na escola para um trabalho coletivo, desenvolvido na própria sala de aula, a mãe questionou: 'Fazer um trabalho na sala de aula? Se ele não consegue ser alfabetizado nem fazer as coisas sozinho, como vão conseguir fazer com trinta e tantos alunos na sala de aula?'

Além disso, ela nos colocou: 'Ele não gosta de ir para a APAE. Ele diz que lá só tem gente feia'. Mas percebemos que a mãe buscava tal apoio quando argumentou: 'Lá na APAE tem um aluno com paralisia que já é alfabetizado, e o meu filho ainda não é'.

Durante o momento que estávamos entregando a atividade planejada para os alunos, a pedagoga disse-nos: "Você viu o Ivo. Assim que você estava entregando as folhas, o Ivo estava ansioso em pegar a folha para começar a fazer a atividade [...]".

A professora de Ciências aproximou-se de Ivo para interagir com ele. Naquele momento, todos os olhares se

voltaram para aquela cena. A professora então iniciou um diálogo com Ivo, procurando incentivá-lo. O que podíamos perceber de longe era que Ivo estava envolvido com a situação e com a atividade. Minutos depois, a professora aproximou-se da mesa, pegou uma transparência e a entregou para Ivo. A transparência apresentava a última cena da história. Nesta cena, “o menino estava feliz porque não precisaria mais mudar da cidade por causa da poluição”. Ivo pegou os lápis de cor e começou a desenhar.

Ivo, naquele momento, parecia querer mostrar-nos que estava feliz por se sentir acolhido, envolvido e, acima de tudo, vivendo o cotidiano de uma sala de aula inclusiva. Ele se sentia parte da atividade proposta, não tendo que encher o seu tempo/ espaço com atividades de séries iniciais em que ele apenas pintava os desenhos sem uma contextualização quanto ao que estava sendo abordado pela professora na sala.

Com a saída dos alunos da 5ª série A, a professora de Ciências aproximou-se com a atividade de Ivo e começou a mostrar e a narrar como aconteceu o momento de intervenção.

Cheguei perto dele e perguntei se ele havia gostado da história. Ele respondeu com a cabeça que sim e eu comecei então a perguntar o que é poluição. Ele começou a falar algumas palavras da história. Então pedi que ele escrevesse. Como ele disse que não sabia, comecei a falar: ‘é o A de Avião’ e ele escreveu [...] e assim por diante as palavras apareceram [...] ÁRVORE – MENINO – CASA. Daí, ele queria desenhar o menino feliz. Então peguei a transparência e dei para ele. Ele começou a falar umas coisas que não entendi. Chamei a estagiária para ajudar. A estagiária disse que ele queria todas as cores de lápis que estavam no desenho.

Este foi o momento em que a professora pode intervir e sentir o que era trabalhar com uma pedagogia diferenciada, que busca diminuir a distância entre o aluno e a turma e atendê-lo em sua diversidade.

Para Padilha, a questão está ligada ao aprendizado e é preciso:

[...] parar um pouco a corrida contra o tempo para que as questões apareçam e nos provoquem: quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? [...] ter um lugar na escola não significa apenas ter uma carteira, uniforme, material escolar, merenda, professor [...] Quem tem lugar na escola, que lugar tem? Que tipo de relação, vivência? (PADILHA, 2004, p. 126).

A estagiária dizia-se admirada porque, antes dessa atividade, Ivo só gostava de usar uma cor de lápis de cor e, naquela atividade, ele queria usar todas as cores.

A professora, inicialmente, não acreditava que essa interação e o fato de o aluno conhecer as letras do alfabeto fossem algo tão relevante. “Mas eu tive que falar que era o A de Avião”.

Segundo Padilha (2004, p. 21), “[...] o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Processos esses que, sem o aprendizado, seria impossível de acontecer”.

Nesse caso, faz-se necessário não apenas considerar o percurso de desenvolvimento já conquistado e consolidado por esse aluno, mas o nível de desenvolvimento possível. Esse nível permitirá que muitas das tarefas que o aluno não consegue realizar por si mesmo possam ser realizadas com o auxílio de uma pessoa, professora, colega, dentre outras. Ou seja, “[...] caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apesar de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social” (PADILHA, 2004, p. 22).

Refletimos com a professora e com os profissionais que se encontravam na sala de aula que as descobertas a respeito do processo de aprendizagem de Ivo eram extremamente relevantes para sua alfabetização. Os profissionais apreciaram a experiência

e, diante disso, a professora de Ciências, que estava diretamente ligada a Ivo na intervenção, expressou-se da seguinte forma: “É! Eu gostei. Muito bom!”.

Ao sairmos da sala para preparar a sequência da história para a apresentação na 5.^a B, a pedagoga chamou-nos a atenção para Ivo. Ele estava encostado na porta, como se não quisesse sair da sala, mas viver novamente aquela experiência. A pedagoga aproximou-se de Ivo e os dois saíram conversando.

Quando entramos na sala da pedagoga para organizar a história, encontramos Ivo, que procurava por um aparelho de som. Visto que não participava das aulas de Educação Física, ficava ouvindo seus CDs preferidos. Ao perceber que estávamos mexendo nas transparências, Ivo imediatamente esqueceu o aparelho de som, voltou-se para a mesa e ficou observando o que estávamos fazendo. Nesse instante, convidamos Ivo para nos ajudar, e ele prontamente aceitou. Colocamos então as transparências misturadas e, mostrando-lhe as cenas de acordo com a figura do livro, íamos pedindo-lhe que nos desse a transparência. A pedagoga, como que para entender o que ele estava pensando, tentou intervir, pedindo que ele fosse para a aula, porém ele não respondia. A cada página que passávamos do livro, Ivo procurava a transparência correspondente e respondia: “Aqui”.

Para nós, esse foi um dos únicos momentos em que conseguimos uma interação espontânea com Ivo. Só depois que as transparências estavam todas organizadas é que Ivo se virou para a pedagoga, pegou o aparelho de som e saiu da sala.

Esse momento fez-nos refletir e buscar respostas ao que levou Ivo a sentir-se incluído no processo de aprendizagem e produzir suas atividades contextualizadas com os demais alunos na sala de aula. Parecia que, para Ivo, aquele momento não poderia acabar. Indagávamo-nos por que Ivo havia buscado dar continuidade à atividade quando nos encontrou na sala da pedagoga e nos auxiliou na sequência das transparências.

Naquele dia, Ivo estava sendo respeitado/contemplado nas suas diferenças. “Diferenças, não nos conteúdos, não no ensino, mas no seu processo de aquisição da aprendizagem”, na sua forma de aprender.

Sanches (1996, p. 29) convida-nos a pensar que, se o problema reside na forma como cada aluno aprende/aprende,

por que não

[...] perdermos/ganhamos algum tempo a tentar descobriremo-nos, tentando encontrar mesmo ali como é que cada um chega ao ‘produto’ que pretendia? A explicação bem pormenorizada do caminho percorrido por cada um poderá abrir outros tantos caminhos a tantos outros que ajudaram a aventura da ‘descoberta’. Hoje em dia, há que valorizar e aprender o como se chega ao saber mais do que o próprio saber.

Encerrada esta primeira etapa do projeto, os comentários e análises que surgiram deixaram claro que o dia havia sido muito produtivo e que foi possível trabalhar com uma metodologia diferenciada num tempo determinado, ou seja, ter uma dinâmica de trabalho diferenciada em 50 minutos. Mas, por outro lado, o grupo acreditava que ainda era cedo para as pessoas entenderem/perceberem que essa seria uma boa forma de trabalhar com a diversidade dos alunos que estavam em sala de aula.

Esta contradição entre “esperança e descrença” mostrava-nos o quão sensíveis estão os profissionais da educação diante das “mudanças” e das novas formas de se trabalhar com práticas pedagógicas inclusivas. Da mesma forma que eles vibravam pelas “pequenas vitórias” observadas e acreditavam ser possível, parecia que acordavam de um sonho, colocavam o pé no chão e falavam: “E depois?” “Vou ficar sozinho?” “Quem vai me ajudar?” “Vou continuar tendo o apoio de alguém?” “Sou capaz de fazer sozinho?”.

Esses eram questionamentos que nos levavam a pensar sobre “a escola real”, a escola que temos e que ainda não encontrou um caminho apropriado para a valorização das diferenças, nem dos alunos, tampouco dos profissionais que lá trabalham.

Segundo Mantoan (2003 p. 60), “[...] não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar – daí a necessidade de se recriar essa escola”.

Outro momento/movimento de Ivo

Outro momento relevante para Ivo no Projeto em Multiníveis diz respeito à atividade proposta de leitura do texto “O problema da poluição atmosférica”. Após a leitura do texto, os alunos, em grupos aleatórios, deveriam confeccionar três cartazes, um sobre cidades poluídas, um sobre cidades não poluídas e outro sobre ações que poluem a atmosfera. Colocar Ivo em um grupo representou trabalhar com sua resistência, pois ele não queria sentar-se com os colegas. Insistimos e pedimos a um colega para convidá-lo, mas ele não aceitou, preferia estar sozinho, uma prática normal para Ivo. Conversamos sobre as vantagens de trabalhar em grupo, mas ele nem nos deu atenção. A professora de Ciências interveio, mas Ivo resistiu à proposta.

Ao perceber que todos procuravam por gravuras, Ivo resolveu pegar uma revista. Auxiliado pela estagiária, conseguiu achar as gravuras e recortar. Como Ivo não tinha tesoura e estava trabalhando com a de uma colega, ao ter que devolvê-la cruzou os braços e ficou parado. A professora, percebendo isso, emprestou-lhe a sua tesoura dizendo que ele poderia continuar recortando as gravuras, o que ele fez prontamente.

Durante a confecção dos cartazes, um episódio nos mostrou a importância da interação da professora com as ações dos alunos e como “enxergamos” os alunos com necessidades educacionais especiais.

Ivo, de posse das gravuras pesquisadas com o auxílio da estagiária, quis colá-las em uma folha separada. A professora interferiu, dizendo: “Ah não! Você já não quis sentar em grupo, então agora tem que colar sua gravura em um dos cartazes”.

Nesse momento, ela chamou por uma aluna de um grupo e falou: “Fernanda! Passa cola na gravura do Ivo e diz onde ele pode colar”.

Ivo prontamente levantou-se da carteira e aproximou-se do grupo da menina. A colega passou cola na gravura e indicou o local onde ele devia colar. Ao voltar ao seu lugar, Ivo pegou outra de suas gravuras, como se quisesse mostrar para a professora que tinha outra e que esta pertencia a outro grupo. A professora, então, percebendo essa atitude, disse: ‘Marina, passa cola e mostra o lugar para ele colar’.

Desta vez, porém, foi diferente. Ivo não aceitou que a colega fizesse por ele. Foi logo pegando a cola, passando na gravura e escolhendo o local para colar. Depois disso, sentou-se, pegou outra revista e começou a procurar mais gravuras.

Num primeiro momento, Ivo apenas precisava saber o que fazer com aquela gravura. De posse dessa informação, por via da visualização das etapas desenvolvidas por uma colega, ele foi capaz de ter uma atitude autônoma e colar a sua segunda gravura.

O aluno com necessidades educacionais especiais, assim como os demais, demandam um tempo e alguém que lhes ensine, ou seja, que lhes mostre “[...] o que existe para ser aprendido, que o provoque no sentido de ir mais a fundo no que já sabe [...]” (MANTOAN, 2003, p. 60).

Não havendo conclusão, mas ainda o que refletir...

Na tentativa cotidiana de (re)inventar a escola, muitas vezes imaginamos que o fato de termos ideias novas e visões objetivas da educação e das atribuições da escola e de trabalharmos com os profissionais da educação para que as aceitem seja suficiente. No entanto, o paradigma educacional emergente, na perspectiva

de uma escola inclusiva, vem mostrando-nos que apenas essas ideias não são suficientes. Para além dessa visão, requer-se também a inserção de políticas públicas, de novas práticas curriculares e de práticas pedagógicas inovadoras, que venham a atender a todos os alunos hoje matriculados nas escolas regulares, com seus diferentes percursos de “escolarização”.

Uma escola que se diz inclusiva está aberta às diferenças, mas, acima de tudo, utiliza-se da “desconstrução” de uma prática de exclusão e aceita que os alunos sejam ímpares, singulares. Não nos parece ético colocar um aluno com necessidades educacionais especiais numa sala de aula regular e deixá-lá.

Dessa forma, viver o cotidiano da escola pesquisada possibilitou-nos conhecer os sujeitos e descobrir que eles estão imersos em uma produtiva rede de relações de saber/poder, por meio da qual seus discursos, que continuamente se articulam e circulam, constituem sua identidade como pedagogo, professor, alunos, enfim, como sujeitos dos processos de escolarização. Como nos sugere Manhães (2002), tínhamos que ter uma visão desses sujeitos como “crescentes”; fios que, ao se tecerem em redes, permitem-nos visualizar o seu crescimento para todos os lados e para frente.

Ainda refletindo sobre nosso estudo, precisamos lembrar que o cotidiano escolar é vivido por indivíduos em relação, que produzem e reproduzem encontros e, simultaneamente, desencontros. Os sujeitos que estão inseridos no cotidiano da escola não deixam do lado de fora o conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos que têm vontade; sujeitos em um determinado tempo/espço. Com isso, compreender que o que acontecia dentro da escola pesquisada era muito mais resultado das relações que se construíam no dia a dia do pedagogo, do professor, do aluno, na sua relação com o conhecimento, do que nas atitudes e decisões isoladas de alguns elementos.

Assim, reforço que esse mesmo cotidiano mostrou-nos que as ações para a viabilização deste projeto foram mais favoráveis no sentido do “mostrar como” (SANCHES, 1996) do que no sentido do “fazer junto”. Dessa forma, “assumimos” muitas vezes as ações/atribuições do pedagogo e passamos a articular o projeto.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. O “eu e o nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. E. D., A. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999, p. 81-106.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

_____. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, Campus, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, J. R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos CEDES v.19, n.46, Campinas, set. de 1998.

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Universidade Católica de Pelotas. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1999.

MANHÃES, L. C. S. Rede que te quero redes: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I. B. de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 69-90.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário:** ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PORTER, G. Organizações das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: Instituição de Inovação Educacional, 1997. p. 33-48.

SANCHES, I. R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor.** Porto: Porto , 1996.

SANTOS, B. de S. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A construção intelectual da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. de S. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes In: SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

COSTURANDO OS FIOS DE UMA REDE COM O TRABALHO COLABORATIVO. DISCURSOS QUE CONTAGIAM

Rosana Carla do Nascimento Givigi¹

1. Introdução

A escola é um rico espaço de diversidade. Porém, historicamente os grupos minoritários vêm sendo excluídos de várias formas da sociedade. Entre esses grupos está o dos chamados deficientes. Essa exclusão percorre diferentes tempos e acontece de diferentes modos. Diante disso, vários movimentos buscam tornar a sociedade mais inclusiva. O princípio fundamental da inclusão social é o da igualdade de oportunidades e da educação para todos.

Neste trabalho assumo a ideia de uma escola que se constitua na/pela diversidade, que reinvente sua organização e seus modos de funcionar para que possa ser espaço de todos. A democratização do acesso aos saberes depende dessa reinvenção.

Numa escola onde a heterogeneidade seja um fator positivo para aprendizagem, as inter-relações tornam-se essenciais. Para isso, é preciso romper com a instrução mecanizada, pois ela não prevê a mediação como imprescindível para a aprendizagem escolar. Porém, Vygotsky vê o aprendizado como processo social e mediado que focaliza as capacidades.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe e pesquisadora do Grupo de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências da Universidade Federal do Espírito Santo. rgivigi@uol.com.br

Apesar dos trabalhos de Vygotsky terem sido escritos nas décadas de 1920 e 1930 do século passado, ainda guardam a marca da contemporaneidade. Um dos aspectos é seu destaque ao papel do outro, afirmando que o desenvolvimento cultural acontece graças à mediação e que ninguém pode prescindir sem o outro. Dá sinais que seu entendimento sobre a mediação vai muito além de uma simples interferência, e que na relação entre as pessoas todos são ativos e ocupam lugares circulares, ora de aprendiz, ora de mediador.

O conceito de mediação é aqui entendido como intervenção, que é então propulsora de sentidos e aprendizagens. Aqui a mediação não é entendida como um espaço “entre”, mas como relação que “faz parte”. Essa forma de olhar vygostikyano nos permite fazer uma ponte entre o que Vygotsky entendia por mediação no século passado e o que Kastrup coloca como mediação, tomando como ponto comum o fato de ambos entenderem os mediadores como conectores e não como intermediários. Kastrup (1999, p. 43) assim nos fala desse mediador que ocupa um lugar diferente do intermediário:

Eles (os intermediários) não possuem qualquer efetividade, limitam-se a uma função de transportar, veicular o que se encontra nos extremos, garantindo que entrem em relação. A cognição é, nesse contexto, um intermediário exemplar, pois se considera que através dela um sujeito entra em relação com um objeto, mas ambos possuem existência prévia ao processo de conhecer. O resultado é um conhecimento que é representação do objeto. Os mediadores, ao contrário, participam de forma efetiva do trabalho inventivo que tem lugar no “meio”. São, em verdade, os operadores desse trabalho. Funcionam como conectores dos elementos aí distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas. Diferentemente dos intermediários que colocam em relação sujeito e objeto, assegurando a representação, os mediadores

são dotados da capacidade de traduzir aquilo que transportam, de redefini-lo, desdobrá-lo e também traí-lo.

Portanto, estar no meio, participar do trabalho inventivo, é o papel do mediador, tanto para Vygotsky, quanto para Kastrup. Não estabelecem nesse conceito uma relação hierárquica; a relação é entrecortada por diferentes redes que operam juntas. Ser mediador de um sujeito com deficiência parece, em nossa cultura, ser diferente de ser mediador do sujeito dito normal.

O professor, na maioria das vezes, se sente perturbado por achar que não sabe ensinar a esse aluno. Para que o educador seja mediador é preciso que acredite no que, segundo Meireiu (2005), se chama de “postulado da educabilidade”: se recai no que está colocado em senso comum, que é a separação dos alunos em categorias, dos aptos e dos inaptos, então se perde a possibilidade de criação de alternativas. Corre-se o risco de criar uma imagem estática do que é a pessoa e suas possibilidades. Desse modo, estaremos contribuindo para produzir o fracasso, que não se restringe ao fracasso escolar, mas se estende ao fracasso na própria vida.

Aqui a tentativa é de dar visibilidade ao movimento dos discursos dos professores e demais educadores de uma escola que se propõe a ser inclusiva. Para isso, serão usados fragmentos de um trabalho de pesquisa desenvolvido numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Vitória-ES, durante um ano, três vezes por semana.

A intervenção tinha como objetivo efetivar práticas reflexivas sobre as práticas educativas e de inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, por deficiência. Para que isso fosse possível, foi feito um trabalho junto às salas de aula, demais espaços escolares e com um grupo de professores, num total de 15 (quinze) encontros. O desejo era acompanhar o movimento do grupo e pensar sobre os efeitos desse movimento na escola. Esse movimento era traduzido em discursos e ações. Discursos que falam dessa história da inclusão e seus sentidos nessa escola.

2. Teoria do discurso

O discurso é constituído pela enunciação. Esse enunciado, para Bakhtin (2003), não é apenas uma frase, nem várias frases juntas; deve conter um sentido. É sempre realizado num determinado contexto e na interação verbal. Não se produz um enunciado sozinho. Pressupõe-se que haja sempre uma relação, um diálogo. Diálogo, para o autor, não são apenas as relações de comunicação imediatas; envolve uma relação com outros tempos e espaços. Não se trata de um esquema elementar em que se tem o emissor, o receptor, o código e a mensagem, que funcionam como elementos lineares. O discurso, nessa concepção, não vê linearidade na disposição dos elementos da comunicação, pois todos estão realizando-se ao mesmo tempo. Assim, temos um complexo processo de constituição desses elementos e de produções de sentidos.

A enunciação é um ato de linguagem em que o sentido é sempre influenciado pelo contexto situacional, produzido numa relação de alteridade, que é da ordem do *entre*, de uma intersubjetividade. O enunciado sempre tem um autor. Por ser da ordem dialógica, é da ordem do sentido. O sentido sempre se constrói nas relações dialógicas. Ao discutir a natureza individual ou social do enunciado, Bakhtin (2003) afirma que o enunciado é quase sempre social. Ele se relaciona aos enunciados passados e também aos que lhe sucedem na cadeia de comunicação.

Trabalhando o conceito de enunciado, Bakhtin (2003) vai dedicar parte dessa discussão ao que denomina gêneros do discurso. Os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados conforme o campo de utilização da língua.

O autor salienta que esses gêneros do discurso são muito heterogêneos, podem ser orais ou escritos. Sendo orais, podem ser, por exemplo, as réplicas do diálogo ou o comando militar padronizado. Sendo escritos, podem referir-se, por exemplo, a

uma carta ou a um romance. Cada gênero possui um determinado estilo, uma determinada função, uma determinada condição de comunicação, que vão envolver a relação entre os falantes, ou a relação do falante com o participante, seja ele leitor, seja ouvinte, seja outro. Como nos diria Bakhtin (2003, p. 268): “[...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Um enunciado faz parte de uma corrente de enunciados, em que o outro sempre tem papel ativo no processo de comunicação discursiva. Os limites dos enunciados são definidos pela alternância dos falantes. Quando um falante termina, passa a palavra ao outro e, mesmo que a resposta seja o silêncio, ele ocupa seu lugar no diálogo.

Há diversas formas de diálogo. A forma mais comum é aquela em que se alternam as enunciações, chamadas de réplicas. A réplica diz de certa conclusibilidade, espera uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003).

A diversidade de gêneros é determinada por alguns fatores: posição social, tipo de situação, relações entre os participantes da comunicação. Um exemplo seria a diferença de gênero que se usa numa reunião formal e numa conversa entre amigos. Cada situação requer certa entonação, o uso de determinado linguajar, entre outras particularidades.

Neste trabalho, o destaque do enunciado cabe, especialmente, por se entender que não existe um discurso que pertença só a um sujeito. Podemos manter maior ou menor eco com as enunciações alheias, mas sempre são desdobramentos das interações com os outros.

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas),

é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003, p. 294-295).

Nessa cadeia de comunicação discursiva, o enunciado é determinado pela alternância de sujeitos, em que as reações responsivas são variadas, pois existem diversas formas de atitudes responsivas. Esses enunciados são confrontados em um plano de sentido. O enunciado pleno é uma unidade na comunicação discursiva, por isso, como já foi dito, o enunciado não é dotado de significado, mas de sentido.

Assim, o outro ganha papel preponderante na realização do discurso, pois mesmo quem ouve um discurso tem para com ele uma atitude “responsiva ativa”; não ouve apenas, mas toma posição, concordando, discordando, argumentando. Para ele, há sempre uma compreensão responsiva ativa, que não se dá apenas pela fala ou pela escrita, mas também por atitudes ou pelo silêncio. Esse é o papel ativo do outro, num processo sempre bilateral, num dispositivo que se chama dialogismo. Bakhtin ressalta que não se refere apenas ao que habitualmente chamamos de diálogo, onde as pessoas alternam a fala, mas ao que chamamos de dialogismo constitutivo, em alternância de posições, papéis, fala e sujeitos, assim, dessa maneira, se constroem com os outros. Ao aproximar-se do social, assume o homem histórico, recupera os acontecimentos histórico-sociais como fundamentais na constituição do sujeito e de sua história.

Diálogo e enunciado são dois conceitos interdependentes. Um enunciado provoca outro enunciado. O diálogo é uma das formas de interação verbal, mas não a única. Ele traz sempre marcas históricas e sociais de uma determinada cultura. O significado de um diálogo vai estar relacionado a um contexto, exprimindo assim a sua natureza social.

3. Discursos que circulam, falam da vida e dão vida

Na escola em questão, os discursos sobre o sujeito com necessidades especiais e sobre a inclusão era uma mistura de naturalizações constituídas ao longo da história e do discurso oficial, aquele ditado nas leis. Na prática, portanto, era muito difícil perceber as ações inclusivas. Isso transparece na fala dessa professora:

“Você acha mesmo que dá para ficar com esses alunos o tempo todo na sala de aula? Eu acho que eles deveriam ter uma atenção maior, podiam ficar uma parte do tempo no laboratório com um trabalho especializado.” ou

“Olha, ele ‘tá’ me dando muito trabalho, não faz nada e não entende. Eu não tenho tempo para ficar do lado dele.”, ou ainda

“Acho melhor ele ficar mais tempo no laboratório, ele vai aprender bem mais.”

O discurso trazia sentidos dados pela grande maioria das pessoas aos sujeitos com necessidades especiais e à sua aprendizagem; sentidos que despotencializam o professor, como se fosse preciso um saber muito diferenciado, distante do que eles têm, para ensinar a esses alunos. A naturalização dos discursos é algo que estaciona o fazer, que coopera para não emergir outros discursos e novos fazeres.

O discurso se constitui na tensão entre a polissemia e a paráfrase. “A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2003, p. 38). É da ordem da língua como sistema abstrato, mas leva-nos a várias possibilidades de significação que se deslocam permanentemente. A multiplicidade é a condição necessária para o discurso, pois a todo tempo, durante todo o percurso da linguagem, existem diferentes sentidos para um mesmo objeto. Nessa concepção de discurso, existe uma

oposição à evidência dos dados, bem como a uma concepção idealista de sujeito.

Já a paráfrase é um conceito da linguística que inicialmente dá ênfase às relações entre formulações linguísticas. Estudos sobre a paráfrase vêm sendo desenvolvidos em diversas perspectivas teóricas. De forma geral, a paráfrase é o retorno, a reformulação. Numa perspectiva enunciativo-discursiva, a paráfrase leva o sujeito a fazer incursões sobre o seu próprio dizer, num processo de retomada. O efeito do sentido está nas relações, e os funcionamentos parafrásticos dão-se nas formações discursivas historicamente dadas, opondo-se a uma concepção puramente sintática da paráfrase (SERRANI, 1997).

Orlandi (2003), estudando esses conceitos, diz que a paráfrase e a polissemia trabalham juntas e que o discurso se faz nessa tensão, entre o já-dito e o a se dizer, num movimento constante. Enquanto a paráfrase diz respeito ao já-dito, a polissemia relaciona-se à produção de novos sentidos. Por isso dizemos que

[...] a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados; eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2003, p. 37).

As palavras podem mudar de sentido conforme as posições que ocupam aqueles que as usam. Toda palavra faz parte de um discurso, e o discurso se faz nas relações, nas palavras dos outros, dos outros presentes e dos outros que se alojam na memória.

Assim, na escola, da mesma forma que os discursos se conservavam num já-dito, havia também a produção de novos sentidos, como na fala da professora abaixo.

“Talvez a solução seja acabar com essa história de laboratório e aí não vai ter mais essa de não querer o aluno em sala.”

O discurso da professora já não era tão cristalizado. Questionava uma prática antes naturalizada, que era de outorgar ao laboratório a responsabilidade para com o aluno com deficiência. Se antes carregava uma visão muito organicista e hegemônica do aluno com deficiência, agora, a partir das discussões, já pensava as práticas, tentando desvencilhá-las das patologias. Era o diálogo produzindo outros textos.

O discurso de uma pessoa carrega a memória de outros discursos, o que dá a ele certa descontinuidade, heterogeneidade e polissemia. A atividade dialógica produz texto e gera outros textos, balança a estabilidade do dizer e do pensar, e é capaz de produzir outras formas de ver e analisar as questões relacionadas à prática cotidiana. Bakhtin atribui extrema importância ao discurso, afirmando que ele é constituinte do sujeito, que o outro é condição para o discurso e que o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. O discurso apresenta-se como uma forma de conhecer o ser humano, mas na sua condição de sujeito múltiplo, inscrito na história, no social e no cultural. É no entrecruzamento entre discurso, história e sociedade que os saberes se modificam. Foi assim que a professora, a partir de outras relações, pôs em xeque a posição tão estável que tinha sobre as práticas do laboratório, de modo que novos efeitos de sentido foram se constituindo.

A escola tem sido espaço de solidão, os trabalhos coletivos demoram a se efetivar e as dificuldades impulsionam a atitudes individualistas, mas o resultado disso tem sido o enfraquecimento do professor e, conseqüentemente, o enfraquecimento da escola. Quando cheguei nessa escola era vista como alguém estranho, mas outros espaços foram se construindo. Passei a ocupar o lugar de alguém com quem poderiam dividir seus medos, de quem estava ali não para julgar seu fazer ou seu não-fazer, mas para trabalhar junto. Queria pensar junto novas formas de fazer. Isso fortalece a ideia do grupo como gerador de força, propulsor de mudanças, e do diálogo como ponto de tensão entre o eu e o outro.

Não só o professor precisava desnaturalizar conceitos, também haviam conceitos fixos e desqualificadores sobre a pessoa com deficiência, no grupo de alunos, estagiárias, assessores de serviços gerais (ASG), dentre outros. Na maioria das vezes, os alunos com necessidades especiais eram favorecidos em não

seguir as regras da escola. Um exemplo disso era o acesso a lugares proibidos no horário do recreio a todos os alunos, regra vigiada pela ASG, mas quando o pedido vinha de um aluno com necessidades especiais as regras eram quebradas e os portões eram abertos. Quando questionada por que o havia deixado passar, a resposta foi:

“Só o deixei entrar porque ele tem problema. Lá no laboratório é mais seguro, ninguém vai derrubar ou machucar.”

Na fala da ASG, aparece a imagem negativa da pessoa com deficiência, a imagem da impossibilidade, da fragilidade, como se a deficiência determinasse características. Esses sentidos atribuídos ao sujeito com necessidades especiais, colocam-no num lugar, impõem-lhe um papel, impedindo algumas vezes que enfrente situações de conflito. Enfim, os sentidos atribuídos podem ser propulsores ou não do processo de inclusão.

Comparece no discurso da ASG a interdiscursividade que atravessa o sujeito, que não deixa que exista um absoluto, uma homogeneidade na forma de agir e pensar. Suas palavras são carregadas de história. Pode-se dizer que, nesse caso, o que aparece como consciência individual se construiu na interação com a cultura. Seu texto se faz no contexto do diálogo com diferentes histórias, com a memória de muitos outros discursos (FARACO, 2001).

Os discursos têm os sentidos construídos e desconstruídos a partir das relações dialógicas, pois remetem ao âmbito social, isto é, o interdiscurso é o que vai constituir o intradiscurso, e não é possível dissociar o funcionamento discursivo da relação com o discurso do outro. Por isso, para que possamos perceber os sentidos, é necessário entender o dialogismo que dá o contorno, que está em volta. Sempre existem confrontos entre os enunciados produzidos nesses diálogos e eles são produzidos em determinado tempo histórico, que se relaciona com outros tempos, em determinado contexto cultural e social (BAKHTIN, 2003).

O trabalho colaborativo se baseou na ideia de que a relação com o outro é construída dialogicamente, pois as relações sociais são fundantes do indivíduo. Na interação com as pessoas, podemos confrontar, afirmar, rejeitar e criar posições.

Esse era o papel do grupo, mas fazer-se grupo não é tarefa fácil. Um amontoado de pessoas não forma um grupo, é preciso que elas partilhem múltiplas experiências.

Pode-se descrever o movimento do grupo em vários momentos. Num primeiro momento, as falas eram apenas sobre a própria sala, sobre os próprios alunos. Diziam:

“Eu tenho três alunos que não aprendem, são muito diferentes, não deviam estar na minha sala” (professora).

“O J. não atrapalha, mas também não aprende, é como se ele não estivesse lá” (professora).

Cada um com seus problemas, como se fossem individuais. Tornar-se grupo é um grande exercício, um trabalho árduo, por vezes desanimador, por vezes instigante, cheio de enfrentamentos. Apesar de a proposta inicial ter-se constituído, no dizer dos próprios membros do grupo, como uma demanda das dificuldades dos alunos, foi preciso parar e repensar ações, desmontar a máquina dos individualismos, abrir brechas para uma troca de saberes, desenvolver a capacidade de escutar e, por que não dizer, exercitar a humildade para lidar com essas relações de poder/saber.

Especialmente nos três primeiros encontros, eu não via brechas para destravar, oxigenar aqueles dizeres. Foi preciso um grande esforço da minha parte para não me contaminar, para impulsionar outras posições e sairmos daqueles lamentos:

“Na escola não temos estrutura para estar com esses alunos.”

“O professor tem a sala cheia, como pode olhar as especificidades?”

Os enunciados conservavam-se relativamente estáveis. Era a paráfrase que se destacava nas falas dos sujeitos. Isso acontecia por causa de determinadas condições de comunicação discursiva, que são específicas para cada campo, o que quer dizer que o campo se conservava semelhante (BAKHTIN, 2003).

Não estamos aqui simplificando a vida do discurso (o fluxo discursivo) com uma ativa posição entre os falantes e a transformação contínua da realidade. Nas enunciações concretas do sujeito do discurso, reafirmam-se formas de pensar que são condizentes com a realidade da vida desse sujeito.

A partir do quarto encontro, resolvi ser mais provocadora, fiz isso na tentativa de ativar outros discursos, outras formas possíveis de se pensar, de trazer o incômodo como forma de quebrar certa paralisia. Fazia perguntas como: “E você, o que está fazendo diante disso?”, ou “Vejo pouco seu aluno em sala, ele tem ficado mais no laboratório, por quê?”, ou “Esqueçamos as dificuldades, vamos pensar ações?”.

Estabelecíamos um diálogo ainda preso a justificativas, reafirmavam posições, mas as falas caminhavam na busca por certa coerência. Éramos interlocutores, mas nem sempre ouvíamos uns aos outros. Tínhamos uma situação concreta de comunicação discursiva, os enunciados eram apenas desdobramentos de circunstâncias individuais relacionadas a enunciados antecedentes, isto é, o discurso era entrecortado pelo passado, pelo presente e pela antecipação do futuro.

O gênero do discurso era visível nas respostas, não apenas pela representação semântica do que era dito. O discurso é também visto pelo volume, por uma determinada construção composicional. Variavam as entonações expressivas, algumas falavam de forma mais afetada, outras pareciam mais distantes. A diversidade dos gêneros do discurso é muito grande. Os gêneros estão difundidos no cotidiano, variam desde uma simples saudação a uma informação, uma resposta.

Algumas das reuniões eram tensas. O diálogo era uma coisa difícil no nosso grupo. Os confrontos, na maioria das vezes, não eram produtivos, as pessoas afetavam-se, ressentiam-se, muitas falas eram personalizadas.

Algumas falas eram muito autoritárias e impositivas. Observe que os gêneros do discurso variam conforme a posição social, a situação e as relações estabelecidas pelos participantes da comunicação. Conforme o gênero do discurso ativa-se determinado tom, usam-se determinadas expressões.

A partir do 9º encontro, as falas tinham um novo tom e, era possível capturar os efeitos da polissemia do discurso.

“Entendi. Tenho que ver o que eles já sabem.”

“Tenho diferentes níveis na turma; estou preparando diferentes tipos de atividades e eles não estão se queixando.”

Os enunciados mudavam aos poucos, e as ações também.

Os enunciados agora faziam eco com outros novos. Uma vontade de fazer. Palavras que não são de ninguém; palavras alheias, ecos de outras enunciações; palavra minha, porque eu a tomei no discurso, já faz parte de minha expressão; palavra que só nasce no contato com a realidade, num determinado contexto situacional. Assim nasceram aquelas palavras, aqueles enunciados. No contexto do grupo, no exercício do fazer.

No décimo encontro, o movimento do grupo era outro, assumiam responsabilidade por seus alunos. Mostravam-se interessados em tomar a frente, de resolver os problemas, não era mais apenas minha a responsabilidade.

Nesse mesmo encontro, uma professora deu o seguinte depoimento:

“Já entendi que é o mesmo objetivo para todos, com formas diferentes de ensinar; estou tentando, é difícil, mas não faço mais o que fazia antes.”

Por isso foi preciso acompanhar o movimento do grupo entendendo seus tempos, suas resistências, suas estagnações e potências. Essa foi a minha proposta, mas, quando nos deparamos com práticas repetitivas e destrutivas, queremos mudança rápida. Nesse grupo, isso não foi possível, e o maior trabalho foi construir histórias coletivas, lidar com uma intensa estagnação, com sentidos endurecidos e despotencializadores.

Havia novas formas de funcionar, de fazer a inclusão, tornavam-se profissionais que se sentiam capazes de trabalhar o aluno com necessidades especiais, mesmo que esses alunos tivessem diferentes percursos, precisavam ser pensados, na busca de uma educação de qualidade social para todos.

Na perspectiva com que trabalhei, ser mediador significa entender os processos, descobrir potências, envolver-se e investir nas relações com o outro, pois é nelas que outras formas de ver e viver são disparadas. Significa abrir mão de certo poder, de relações hierárquicas, da verdade absoluta. É estar aberto ao incerto e das brechas abrir grandes rachaduras. Provocar não uma mudança prescrita e ideal, mas as mudanças possíveis naquele grupo.

Como mediadora, vi-me por diversas vezes mudando de lugar: mudei estratégias, provoqueei, silencieei. Foram momentos

de angústia, de solidariedade, de vontade de fazer e de vontade de desistir, muitas misturas.

“Está tudo errado, a professora deixar o aluno sair, o laboratório acolher, o aluno se sentir assim... sabemos que precisamos mudar essas relações e tem que ser já.”

“Antes eu achava que os alunos do laboratório não deveriam estar na sala de aula. Descobri que não é assim, eles aprendem muita coisa, são capazes.”

“Precisei do grupo para entender que eu tinha responsabilidade com esses alunos; eles não eram do laboratório, eram meus.”

O discurso vinha carregado de confrontos de pensamentos, a busca por um culpado, pelo discurso que simplificasse a questão, já não bastava. Falavam de um contexto novo, mas ainda era muito tênue a linha que separava um discurso carregado de reclamações e justificativas para o que era mais prospectivo, circulavam juntos. Como diria Bakhtin, era a multivocalidade carregando memórias de outros discursos.

O incômodo gerado pelos encontros perdurava. Sempre que me encontravam, fosse nas salas, nos corredores, no pátio, tentavam retomar os assuntos. Torna-se impossível pensar esse incômodo longe das relações que se estabeleciam na escola. Nessa intersubjetividade, iam-se construindo outras forças na escola. Íamo-nos construindo, numa interação conflitual de sujeito histórico, numa ideia bakhtiniana, afastada do sujeito transcendental.

Na avaliação do próprio grupo, eram refletidas as formas possíveis naquela situação social e histórica. Era possível perceber como as formas de ação e a interação social tinham produzido outras formas de pensar e de falar. Os enquadres institucionais, as relações de poder, os papéis sociais assumidos iam apontando para relações interpessoais na escola. Conforme esses elementos se iam modificando, também eram visíveis as modificações das relações (ROJO, 2001).

Não existia uma simetria entre o que se dizia e o que se respondia, pois havia uma circulação de vozes que, muitas vezes, eram apropriadas pelo outro e davam movimento aos discursos, discursos em transição, num processo contínuo de construção social. Ainda que as mesmas palavras fossem ditas, que as frases

fossem as mesmas, cada vez que eram ditas recebiam um sentido diferente, que dependia da situação histórica concreta em que ocorriam, isto é, quando se dizia: “Esse menino não tem jeito...”, o sentido dessa enunciação variava conforme a situação, e isso era demarcado pelo tom de voz, pelo ritmo, pela expressão, e não só pelas palavras.

4. Discursos sem fim... Contagiamos!

Quando “universalizamos marcadores identitários”, naturalizamos esses marcadores de forma que se tornam imutáveis. Com isso não se leva em conta o contexto, as situações. Naturalizamos como a existência humana deve ser e o espectro tem sido construído a partir de uma visão simplista e descontextualizada. São muitas as condições para ser aceito nessa sociedade, condições fortemente marcadas pelo paradigma positivista, pela criação de instrumentos que agrupam similaridades e criam diferenças, definindo grupos e quem faz parte deles (AMORIM, 2006). No caso da deficiência, essa definição é dada de diversas formas e as práticas discursivas vem marcadas pela visão biologizante, interferindo na forma da sociedade, da escola e da família se relacionar com esses sujeitos.

A diferença existe. Os discursos circulam. No movimento da inclusão damos um passo para romper com a lógica homogeneizante do capitalismo. Não podemos identificar o outro pela aparência, pelo nível social, pelo comportamento, pela diferença. Temos dificuldade em conviver com o outro quando este não se enquadra nas expectativas construídas. Precisamos aprender.

Na circulação dos discursos, na diversificação das práticas, outras linguagens eram incluídas, era possível ver outro movimento da escola. Quando as explicações naturalizadas se desmontam é possível pensar de forma menos determinista e ver que o aspecto biológico por si só não é capaz de definir o humano e seu desenvolvimento.

As práticas eram articuladas a polissêmicos discursos que

falavam de vontade, medo, saber e não-saberes. Contribuíam para colocar professores em conflito com relação às suas práticas. Como resultado desse jogo de forças, o que tínhamos era a visão da escola como lugar adequado para os alunos com deficiência, ou lugar prejudicial, ou, ainda, um mal necessário. Esse embate que acontecia em torno da situação dos alunos não carregava apenas a visão de uma professora. Nas vozes de seu discurso era possível ver variadas reações resultantes da situação, ou melhor, do desenvolvimento da situação ao longo dos tempos.

O reposicionamento dos sujeitos deve-se ao fato de as múltiplas histórias se cruzarem. Nesse cruzamento, existem divergências e convergências, numa grande multiplicidade de formas. Por vezes, os confrontos fazem com que se tenha a necessidade de negociações que se dão a partir dos campos dialógicos. Essas negociações nem sempre são possíveis, dependem de processos que pertencem às pessoas que vão participar desse diálogo, isto é, nosso desejo não determina a mudança do outro, ele é livre para as escolhas, apesar de estas estarem continuamente sendo constituídas e desenvolvendo-se. Como é possível ver abaixo:

Prof^a. da sala de aula: *“Não penso assim, essa não é minha função, não sou professora da educação especial”.*

Prof^a. especialista: *“Olha, eu não posso concordar com você, esse aluno tem direito de estar na sala e é seu aluno sim, está na escola, matriculado, é a realidade”.*

Ao utilizarmos as formulações de Bakhtin foi possível encontrar sustentação para pensarmos os discursos, suas significações e sentidos, sendo a significação polifônica e o sentido gerado pela vida. Portanto, era nesse entendimento que as análises tentavam extrapolar o que era dito, ver a linguagem dos gestos, das ambivalências do dizer, não deixando que houvesse uma imposição semântica para os discursos.

Não significa que eu, como pesquisadora, tivesse domínio sobre a produção dos discursos. Como diz Bakhtin (2003), o discurso é o cruzamento de outros discursos, que reiteram marcas históricas e sociais, em cujo processo o outro nunca é passivo. Ele se desconstrói e se reconstrói, mas não é possível

ter domínio sobre ele. Verdadeiros espaços de tensão são travados nas relações dialógicas entre os enunciados. Na nossa escola, por diversas vezes, vivenciei essas tensões. E mesmo nas mudanças de discursos, nem sempre a voz que se sobrepunha era a que eu desejava; por vezes, as vozes incorporadas eram despotencializadoras. Porém, outros discursos ecoaram, fizeram vibrar, balançaram conceitos, dando chance de novas produções e sentidos menos desagregadores. Foi o contágio!

5. REFERÊNCIAS

AMORIM, Kátia de Souza. Para além da naturalização, em busca de redes de significações. In: SPINK, Mary Jane; SPINK, Peter (Org.). **Práticas cotidianas e a naturalização da desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 189-208.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Fapesp, 2001, p. 27-38.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. São Paulo: Papirus, 1999.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ORLANDI, Eni de Lourdes Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil, histórias e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Puebloy Educación, 1989b. (Obras Completas, Tomo 5).