

DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Mariangela Lima de Almeida
Ines de Oliveira Ramos
(organizadoras)

Alexandro Braga Vieira
Ariadna Pereira Siqueira Effgen
Daniela Côrtes Pereira Borges
Marta Alves da Cruz Souza
(colaboradores)



DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA
INES DE OLIVEIRA RAMOS

(ORGANIZADORAS)

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN
DANIELA CÔRTEZ PEREIRA BORGES
MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

(COLABORADORES)

Ficha Técnica:

DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS Mariangela Lima de Almeida (org.)
Ines de Oliveira Ramos (org.) Editora Appris Ltda.
1ª Edição - Copyright© 2012 Todos os Direitos
Reservados.

Editor Chefe:
Vanderlei Cruz
editorchefe@editoraappris.com.br

Coordenação Editorial:
Marli Caetano
editorial@editoraappris.com.br

Coordenação Administrativa:
Eliane Andrade
administrativo@editoraappris.com.br

Diagramação e Projeto Visual:
Sara Coelho
Bruno Braz

Catálogo na Fonte
Elaborado por Sônia Magalhães
Bibliotecária CRB9/1191

D536 Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas / Mariangela Lima de Almeida,
2012 Ines de Oliveira Ramos (organizadoras). – 1. ed. – Curitiba : Appris, 2012.
194 p. ; 21 cm. – (Coleção Educação)

Vários colaboradores
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-8192-047-4

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Direito à educação. 4. Ensino
fundamental. I. Almeida, Mariangela Lima de. II. Ramos, Ines de Oliveira.
III. Série.

CDD 20. ed. – 371.9

Editora Appris Ltda.
Avenida Nossa Senhora Aparecida, 29, Sala 02
Curitiba/PR - CEP: 80.440-000
Tel: (41) 3408-2380 | (41) 3030-4570 | (41) 3151-1450
<http://www.editoraappris.com.br/>

EDITORA
Appris

DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

MARIANGELA LIMA DE ALMEIDA
INES DE OLIVEIRA RAMOS

(ORGANIZADORAS)

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN
DANIELA CÔRTEZ PEREIRA BORGES
MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

(COLABORADORES)

EDITORA
Anppis

CURITIBA
2012

Comissão Editorial
Coleção Educação: Políticas e Debates

Diretora Científica:

Andréa Barbosa Gouveia

Consultores Científicos:

Amarildo Pinheiro Magalhães - IFPR
Ângela Mara de Barros Lara - UEM
Angelo Ricardo de Souza - UFPR
Cláudia Cristina Ferreira - UEL
Dalva Valente - UFPA
Denise Ismênia Grassano Ortenzi - UEL
Edcleia Aparecida Basso - UNESPAR
Elisa Bartolozzi - UFES
Fernanda Coelho Liberali - PUC-SP
Gilda Araujo - UFES
Gladys Barreyro - USP
Juca Gil - UFRGS
Magna Soares - UFRN
Marcia Jacomini - USP
Marcos Alexandre Santos Ferraz - UFGD
Maria Antonieta Alba Celani - PUC-SP
Maria Dilnéia Fernandes Espindola - UFCE
Maria Teresa Celada - USP-FFLCH
Maria Vieira Silva - UFU
Marisa Duarte - UFMG
Nalu Farenzena - UFRGS
Odair Luiz Nadin - UNESP
Rosana Evangelista Cruz - UFPI
Rosana Gemaque - UFPA
Savana Diniz - UFMG



DEDICATÓRIA



À amiga, professora Denise Meyrelles de Jesus, com quem aprendemos o verdadeiro sentido da colaboração e a crença na busca de outras possibilidades.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
CAPÍTULO 1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUSTENTAM NOSSAS PROPOSTAS: PRINCÍPIOS PARA UMA NOVA/OUTRA PRÁTICA EDUCATIVA <i>Ariadna Pereira Siqueira Effgen</i> <i>Mariangela Lima de Almeida</i>	15
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGO COM OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA ESCOLA <i>Alexandro Braga Vieira</i> <i>Ines de Oliveira Ramos</i>	55
CAPÍTULO 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: O ENSINO EM MULTINÍVEIS COMO POSSIBILIDADE <i>Mariangela Lima de Almeida</i>	71
CAPÍTULO 4 AÇÃO COLABORATIVA DE PEDAGOGOS E PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Ines de Oliveira Ramos</i>	101
CAPÍTULO 5 A SALA DE AULA COMUM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE COLABORAÇÃO <i>Ariadna Pereira Siqueira Effgen</i>	127
CAPÍTULO 6 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO REFLEXÕES INCLUSIVAS <i>Alexandro Braga Vieira</i>	147

CAPÍTULO 7

**A PRÁTICA AVALIATIVA COM ALUNOS QUE APRESENTAM
DEFICIÊNCIA: UM MOVIMENTO POSSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR**

Daniela Côrtes Pereira Borges

Marta Alves da Cruz Souza

171

APRESENTAÇÃO

Tenho um enorme prazer ao apresentar uma coletânea cujos textos focam o trabalho pedagógico realizado na escola em que alunos da educação especial participam desse contexto.

Uma longa história de caridade e filantropia marca a vida de pessoas com deficiência em nosso país. Os movimentos sociais organizados pela sociedade civil reivindicando os direitos humanos às pessoas com deficiência estiveram presentes desde o início do século XX, como nos revela recente publicação da Secretaria de Direitos Humanos, intitulada *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*¹. No entanto, a garantia de direitos humanos ainda se inscreve num campo acirrado de luta para a maioria de nossa população, inclusive às pessoas com deficiência.

Assim, estar na escola é conquista recente! A Constituição Brasileira, promulgada em 1988 afirma na letra esse direito, muito embora a implementação de políticas públicas na área permaneça com os entraves históricos do precário financiamento destinado à educação.

Nessa tensão, dados oficiais da última década mostram significativo avanço no número de matrículas de alunos com deficiência na escola. Muito embora, a realidade ainda revele que a maioria das pessoas com deficiência em idade escolar permanece fora da escola de ensino regular.

A luta pelo direito à educação compreende a matrícula e a permanência na escola, assim como a apropriação do conhecimento para participação social.

Aqui esta publicação revela sua enorme contribuição para a área! Todas as reflexões do livro pautam-se em caminhos para a construção de uma educação escolar que cumpra sua função, que é a de socializar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

1 **Lanna Júnior**, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

Reunindo mais quatro autores, Mariangela Lima de Almeida e Ines Oliveira Ramos organizaram o livro *Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Todos os autores estão ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, Programa que tem vasta e relevante produção na área da educação especial, com significativa expressão na problematização do contexto e cotidiano escolar em que alunos com deficiência se inserem matriculados.

Os autores são jovens e competentes pesquisadores comprometidos com a escola, engajados na construção de pesquisas com relevância científica e social. Ao problematizar as práticas sociais escolares se inserem no cotidiano escolar, complexo e tenso, e no coletivo produzem conhecimentos. Nesse movimento, a escola é ponto de saída e de chegada; das perguntas iniciais que justificaram o estudo, novas práticas emergem e consequentemente novos problemas, no pulsar incessante da ação humana inquieta e responsável.

Assim, ao convidar o leitor à leitura desta importante publicação faço uma breve apresentação dos conteúdos abordados em cada capítulo.

No primeiro capítulo, Ariadna Pereira Siqueira Effgen e Mariangela Lima de Almeida, apresentam os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa ação, adotados pelos autores-pesquisadores em seus estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, reunidos nesta obra. Neste capítulo, as autoras, apresentam os diferentes enfoques epistemológicos que caracterizam tipologias de pesquisa-ação; discutem as bases teóricas que sustentam a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*, tendo como referencial teórico-epistemológico os autores Carr, Kemmis e Habermas e apontam as contribuições dessa metodologia para as *ações colaborativas* entre profissionais do ensino comum e da educação especial. Elegem algumas questões do currículo educacional e as colocam em diálogo com a educação especial. Ao final, discutem a perspectiva de um currículo comum a todos os alunos que possa garantir uma prática pedagógica diferenciada.

Na sequência, há dois capítulos com o foco na formação

continuada. No capítulo dois, Alexandro Braga Vieira e Ines de Oliveira Ramos, apresentam uma pesquisa realizada em uma escola pública, nas séries finais do ensino fundamental, que envolveu professores e gestores preocupados com os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Pelo diálogo com Nóvoa, Meirieu e Arroyo, os autores afirmam que nos desafios da sala de aula, partilhados entre professores e pesquisadores é possível

recuperar a esperança, o sonho, a crença na educabilidade humana, o papel social da instituição escolar e de uma configuração profissional que entenda o ato educativo como ato político e social, distanciando as práticas desenvolvidas em sala de aula de uma concepção ingênua de educação.

Defendem que para isso, a formação continuada de professores numa perspectiva colaborativa se dá tanto nos encontros agendados como na intervenção partilhada em sala de aula. No capítulo três, Mariangela Lima de Almeida, apresenta os resultados de sua dissertação de mestrado em que enfatizou os processos de colaboração nas mudanças de práticas pedagógicas. Para tanto, apresenta-nos os desafios que a Profa. Cristina enfrenta e supera na organização do trabalho pedagógico. Com a parceria colaborativa, ora na elaboração de planejamento, ora na partilha das intervenções em sala de aula, emerge uma proposta de trabalho pela qual o aluno com necessidades educativas especiais pode, finalmente, participar do processo de ensino aprendizagem e se apropriar de um conhecimento sistematizado que faz sentido em sua vida. A partir do diálogo com outros professores e com a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, retoma um dos momentos vividos com a professora Cristina para problematizar a identificação dos níveis/percursos de aprendizagem dos alunos.

Ines de Oliveira Ramos, apresenta no quarto capítulo a intensa imersão realizada em uma escola pública de ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Nesse processo, entrevistou professores, gestores, alunos; participou de reuniões pedagógicas com os profissionais da escola e com pais; observou o contexto escolar, a sala de aula e coletivamente elaborou um projeto de intervenção

com práticas pedagógicas diferenciadas, com o ensino em multi-níveis. A autora defende que essa proposta ao mesmo tempo em que favorece um currículo comum na sala de aula, garante um ensino em níveis diversificados, o que possibilita aos alunos que apresentam níveis diferenciados a oportunidade de se envolverem de forma relevante nas atividades de sala de aula.

No quinto capítulo, Ariadna Pereira Siqueira Effgen, socializa os resultados de sua dissertação de mestrado, em que analisa a complexa relação entre o professor da sala de aula e o professor do atendimento educacional especializado. Tema central no debate atual na área da educação especial, a definição do papel e das funções do professor especialista no espaço escolar está em construção. Ariadna nos revela o quanto uma relação colaborativa e participativa entre os professores é profícua no ensino do aluno com necessidades educativas especiais. Mas também nos revela como as condições de trabalho e de vida dos professores têm dificultado o trabalho coletivo na escola. Muitas vezes, as dificuldades do aprender são justificadas pelas marcas biológicas ou sociais dos *alunos diferentes*, a autora nos revela que a trama do contexto escolar é muito mais complexa e, também, multideterminada.

No sexto capítulo, Alexandro Braga Vieira, nos conta que durante a graduação no Curso de Letras, já professor de língua portuguesa em escolas públicas, se inquietava com questões relacionadas ao *como ensinar?* Neste texto, descobrimos que no mestrado ele ampliou o olhar ao se propor, em colaboração, a trabalhar com as práticas de leitura e escrita na sala de aula em que há alunos com deficiência intelectual. A proposta de trabalho coletivo se concretizou com os processos de formação continuada em contexto, organização de espaços de planejamento e ações colaborativas em sala de aula. Em diálogo com Vygotsky, Paulo Freire e Philippe Meirieu, o autor/pesquisador envolveu e comprometeu os professores em práticas significativas que impulsionaram todos os alunos na apropriação e magia do ler e do escrever.

Daniela Côrtes Pereira Borges e Marta Alves da Cruz Souza, no sétimo capítulo, abordam o complexo tema da avaliação escolar de alunos com necessidades educativas especiais. Ao problematizarem o contexto escolar, se inquietam na busca de respostas para conhecer: como o professor concebe a avaliação

para os alunos com deficiência? Quais práticas avaliativas estão presentes no cotidiano escolar? Como a avaliação pode retroalimentar a prática pedagógica e torná-la inclusiva? Dialogam com Sacristan, Gomez e Esteban, que defendem uma avaliação para descobrir os caminhos do que o aluno já sabe, daquilo que o aluno ainda não sabe e o que ele é capaz de aprender. E nessa direção, as autoras nos trazem exemplos de uma prática avaliativa que é construída com o apoio de outros, num processo de colaboração, principalmente do professor de educação especial, que constrói uma prática de ensino pautada nos caminhos da aprendizagem de alunos com deficiência dentro do cotidiano escolar pela via da avaliação investigativa demonstrando o potencial e a capacidade de aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial.

Sem dúvida é uma leitura importante para professores em serviço, profissionais da educação e para alunos de licenciaturas que nos estágios curriculares encontram *os alunos chamados da inclusão!*

Ao encerrar a leitura deste livro, o autor concordará comigo que o eixo central desta publicação se revela no posicionamento pelo potencial humanizador da escola e pela capacidade de aprender que todas as pessoas trazem, porque são humanas. Na reflexão que os autores fazem sobre os novos caminhos que podem ser traçados no cotidiano escolar, desvelam a instituição escola como produção de homens datados e comprometidos com um dado projeto de sociedade. Portanto, se construção humana, pode ser reconstruída!

Kátia Moreno Caiado

Agosto de 2012

CAPÍTULO 1

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SUSTENTAM NOSSAS PROPOSTAS: PRINCÍPIOS PARA UMA NOVA/OUTRA PRÁTICA EDUCATIVA

Ariadna Pereira Siqueira Effgen¹

Mariangela Lima de Almeida²

Por muitos anos, o paradigma positivista sustentou o processo de produção de conhecimentos no campo da Educação. A ideia de neutralidade científica, de separação sujeito e objeto e do distanciamento entre teoria e prática balizou muito dos saberes e fazeres produzidos no âmbito das práticas escolares e da formação de professores. A instituição escolar, marcada pela racionalidade técnica e pela eficiência industrial, estruturou-se “[...] 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).

No contexto regido pela homogeneização, a educação construiu e sustentou modos de ser/estar como aluno e como professor. De um lado, a escola produz o “não aprender”, institucionalizando o “aluno-não”, justificando o “não ensino” a partir de uma suposta “não aprendizagem”. O aluno, constituído por seus múltiplos sentidos, na medida em que não responde aos padrões prefixados pela homogeneização e pela padronização, é constituído como “aquele que não aprende na escola”.

De outro lado, é preciso considerar que as práticas homo-

1 Mestre em Educação – PPGE/UFES. Professora da Rede Estadual do Espírito Santo e do Ensino Superior atuando na Faculdade São Geraldo Cariacica/ES. Email: siqueiraariadna@yahoo.com.br

2 Mestre e Doutora em Educação – PPGE/UFES. Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: mlalmeida.ufes@gmail.com.

geneizadoras na escola e a institucionalização do “não aprender” retratam uma determinada concepção sobre o conhecimento e a formação docente. Habermas (1987b, p. 146) esclarece que a concepção positivista do conhecimento “[...] tende antes a substituir a ação ilustrada pelo controle técnico”. Na concepção da racionalidade técnica, os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, com a aplicação da teoria e da técnica. O professor é visto como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas.

Nesse cenário, observa-se que a filosofia de valorização do indivíduo, sua liberdade e autonomia ficam encobertas nas práticas educativas, pela pretensão da homogeneidade, inibida pelo currículo classificatório e graduado do tempo, o qual exige respostas únicas e uniformes em momentos precisos da escolaridade.

É sob esse contexto que o século XX trouxe consigo movimentos que buscam um *contra-script* desse panorama. Os movimentos de *inclusão social* e *escolar* foram impulsionados e passaram a ganhar sustentação político-ideológica no cenário internacional. A prática de inclusão requer princípios considerados incomuns em nossa sociedade: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, ao mesmo tempo, a garantia de alguns consensos provisórios que garantam o respeito à vida humana.

Vivenciamos, desse modo, a necessidade de que para instituímos práticas educativas que atendam a todos os alunos garantido a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos antes, sustentá-las. Para isso, torna-se necessário discutir e refletir crítica e coletivamente, os princípios que engendrarão os pilares dessa construção. Meirieu (2005) nos traz uma importante reflexão sobre os sentidos da palavra *princípios*. Em sua origem, refere-se ao fundamento, ou seja: “[...] o fundamento de um edifício é o projeto que permite, ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção e a definição das condições de seu uso” (p. 21). O autor prossegue, afirmando que no sentido filosófico, um princípio é o que permite julgar a pertinência de uma criação humana em relação ao que constitui sua razão de ser, como por exemplo, o

princípio de um hospital é cuidar dos doentes para que restabeleçam sua saúde. Ao mesmo tempo, um princípio é “[...] necessariamente abstrato, visto que pretende ter um alcance geral” (p. 21). Nesses termos, a busca pela ressignificação ou reconstrução das práticas pedagógicas exige a elaboração de propostas e projetos construídos a partir de princípios amplamente debatidos, refletidos e argumentados. Talvez, assim, nossas construções possam ter sustentação e raízes profundas que, não permitam que as tempestades as levem com o vento.

Este capítulo objetiva a partir do diálogo com a produção teórico-científica, sustentar a proposta de práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar, considerando as diferenças/singularidades dos alunos. Para isso, dois pressupostos sustentam nossas proposições: a pesquisa-ação numa perspectiva colaborativo-crítica como possibilidade para a formação e a prática docente e o currículo enquanto uma construção social que fundamenta as práticas educativas no cotidiano escolar.

Assim, assumimos a *pesquisa-ação colaborativo-crítica* como perspectiva teórico-metodológica em nossos estudos sobre formação de professores e práticas pedagógicas na área de educação especial/inclusão escolar. Traçamos um breve panorama das diferentes perspectivas de pesquisas-ações, focalizando as bases teóricas que sustentam a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*. Por meio do diálogo com autores de teses e dissertações na área de educação especial/inclusão escolar (ALMEIDA, 2010), problematizamos as contribuições da pesquisa-ação, sustentada pelo agir comunicativo habermasiano. Essa análise permite-nos pensar na constituição de *relações/ações colaborativas* entre profissionais do ensino comum e da educação especial, com vistas a constituição de práticas pedagógicas inclusivas.

Posteriormente, realizamos uma discussão no campo do currículo educacional em diálogo com a educação especial. No centro de nossos questionamentos evidenciam-se as relações existentes entre as propostas curriculares e a inclusão de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

e altas habilidades/superdotação³. Tomamos algumas reflexões históricas acerca do currículo educacional a fim de contextualizar a discussão entre as duas áreas de conhecimento, bem como as tensões e possibilidades das adequações curriculares.

1.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Diante dos desafios que se colocam para a Educação, entre eles pensar/fazer a *inclusão do outro*, o panorama tem exigido dos pesquisadores uma outra lógica de investigação. É nesse sentido que a perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas.

Muitos dos autores deste livro adotam esse sentido para a pesquisa-ação. Ao insistirmos nesse sentido filosófico e epistemológico para o processo investigativo, admitimos que quando falamos em pesquisa-ação, estamos considerando uma variedade de concepções.

1.1.1 A PESQUISA-AÇÃO E SUAS DIFERENTES PERSPECTIVAS

Na busca por produzir novos/outros conhecimentos a partir da crítica ao positivismo, diferentes programas e projetos de pesquisa presentificam-se e intensificam-se, apresentando propostas de pesquisa e intervenção no campo social. Uma dessas perspectivas é a pesquisa-ação, que tem início no século XX.

3 Neste texto, estaremos utilizando a nomenclatura deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação. Na escola em que realizamos o estudo, encontramos matriculados alunos com deficiência mental e múltiplas. Nesse sentido, nossa discussão contempla essas deficiências.



Kurt Lewin⁴, em 1946, num contexto pós-Segunda Guerra Mundial, produziu e publicou, pela primeira vez, o termo pesquisa-ação, seguindo uma abordagem experimental de campo⁵. A partir dos anos 1970, a pesquisa-ação se propagou nos diferentes países, acentuando-se na Europa, na Austrália e no Canadá, assumindo uma reflexão sobre sua própria natureza de forma variada e distinta. “Trata-se, na verdade, de um grande mosaico de concepções de pesquisa-ação, cuja abordagem qualitativa nas ciências sociais terá seu conceito, justificativa e explicação metodológica constituídos a partir de distintas vinculações teórico-metodológicas” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Portanto, de que pesquisa-ação falamos quando em nossos estudos quando fazemos a opção por essa perspectiva teórico-metodológica. Concordamos com Habermas (1987a) que diferentes interesses orientam os processos de elaboração do conhecimento, portanto, o processo de produção de conhecimentos não se reduz as técnicas e procedimentos. Logo, faz-se necessário discutirmos quais os interesses guiam os pesquisadores quando se utilizam da pesquisa-ação para produzir conhecimentos acerca dos processos de inclusão escolar.

A pesquisa-ação que busca a neutralidade, mantida pela tentativa de distanciamento do pesquisador e participantes, com vistas a produzir informações objetivas, com prescrições que se permita elaborar um prognóstico para a situação (HABERMAS, 1987a), pode ser caracterizada como uma *pesquisa-ação técnica*. Proveniente da abordagem empírico-analítico, assim como outras metodologias nas ciências humanas e sociais influenciadas pelo positivismo, foi/é utilizada em programas e projetos de capacitações/formações de professores previamente planejados pelo pesquisador, que visa intervir na realidade concreta para

4 Psicólogo de origem alemã, professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt, chegou aos Estados Unidos em 1933 fugindo do nazismo, sendo, então, naturalizado americano, durante a Segunda Guerra Mundial (BARBIER, 2002).

5 Sua pesquisa mais conhecida é a que tinha por finalidade mudar hábitos alimentares da população e também as atitudes dos americanos diante de grupos étnicos minoritários.

modificar concepções/saberes. Para isso, prioriza-se o controle/acompanhamento das intervenções a partir de instrumentos de pré-teste e pós-teste.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica traz para as ciências humanas a busca por ir além da mera representação da realidade, procura compreender e interpretar os fenômenos. A pesquisa-ação que se inspira nessa abordagem, busca a aproximação sujeito e objeto, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção para descobrir os sentidos da realidade. Tem, portanto, recebido o termo de *pesquisa-ação colaborativa*.

As relações entre os participantes da pesquisa são marcadas pela parceria. “A investigação proposta nesta pesquisa apresenta as características da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador e professores trabalham juntos em todas as fases da investigação” (ZANATA, 2004, p. 83). Logo o foco da ação está na compreensão mútua, nos sentidos que constituem a realidade.

No que concerne ao problema de investigação, em alguns parece ser definido *a priori* e comunicado aos participantes da pesquisa, aproximando-se da perspectiva técnica, em outros deixam claro que, a partir dos contatos iniciais com o campo, o pesquisador busca negociar ou flexibilizar o problema de pesquisa a partir das demandas dos atores da prática buscando entendimento mútuo.

A *pesquisa-ação crítico-emancipatória* sustenta-se na abordagem crítico-dialética. Segundo Habermas (1987a), seu método é a reflexão, que se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis, por meio de uma relação interacional, crítica e socialmente construída entre sujeito-objeto. O poder da emancipação está no grupo e é guiada por interesses coletivos.

A definição do problema ocorre a partir de processos de negociação com os profissionais do contexto investigado. Observa-se que, embora os pesquisadores da academia tenham previamente uma temática de pesquisa, o problema vai se constituindo na fase de compreensão e vivência no campo. Algumas pesquisas realizam estudos prévios e/ou exploratórios com essa intenção de construção do problema a partir das demandas do contexto (ALMEIDA, 2010).

Em análise dos argumentos trazidos pelos autores, observamos um crescente número de estudos que têm proposto diálogos entre as abordagens hermenêutico-fenomenológica e crítico-dialética. Assim, a colaboração e a crítica são enfatizadas de diferentes formas. No cruzamento dessas perspectivas, “[...] 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” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4); assumindo a crítica reflexiva como condição imanente à transformação das práticas educacionais.

1.1.2 A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO-CENTE EM PROCESSOS INCLUSIVOS

Em nosso grupo de pesquisa⁶ temos nos desafiado a produzir conhecimentos acerca da pesquisa-ação na área da Educação Especial: Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), Jesus (2006, 2008), Almeida (2008, 2009, 2010, 2011a, 2011b), Jesus, Almeida, Martins e Vieira (2009) e Almeida e Oliveira (2008). Nesses estudos, temos problematizado os fundamentos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação e o conhecimento por ela produzido. Além disso, nessas e outras pesquisas temos sustentado a ideia por um processo investigativo sustentado pelo entendimento mútuo entre pesquisador/autor e participante/ator e pela crítica propositiva. Assumimos, assim, a *pesquisa-ação colaborativo-crítica*, perspectiva teórico-metodológica adotada pelos autores-pesquisadores em seus estudos, sobre práticas pedagógicas inclusivas, reunidos nesta obra.

Suas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre profissionais e redes de ensino. Ao nos referirmos a **crítica** necessária no processo investigativo na pesquisa-ação, reportamo-nos à Carr e Kemmis (1988) que inspirados na teoria crítica da sociedade de

6 Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão.

Habermas, definem a pesquisa-ação como uma forma de indagação autorreflexiva, que envolvem os participantes em situações sociais, com o objetivo de “[...] melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais ou educativas, assim como a compreensão de suas práticas e das situações em que estas estão inseridas” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 174, tradução nossa).

A pesquisa educacional crítica tem como meta o autocohecimento consciente e a ação política eficaz. Habermas, ao desenvolver uma ciência social crítica, entende que a emancipação somente será possível pela mediação de uma teoria crítica que possibilite aos indivíduos as condições para se conscientizarem das limitações e distorções de suas condições de existência. “O meio para alcançar essas intenções é o da crítica ideológica, tal propôs Marx” (HABERMAS, 1987a, p. 8). Nessa perspectiva, espera-se que a pesquisa-ação se constitua em um processo que leve os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas práticas, visando a transformá-las.

Desse modo, na pesquisa-ação busca-se a aproximação entre sujeito e objeto, assumindo a **colaboração** como essencial ao processo de intervenção para descobrir sentidos da realidade. A ênfase está no processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação dos problemas vividos, muito deles distorcidos pela lógica positivista que ainda predomina nas práticas educativas, pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola buscam a transformação das práticas educativas e sociais.

Nessa perspectiva, “[...] 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” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 4); assumindo a crítica reflexiva como condição imanente à transformação das práticas educacionais.

Os estudos, na perspectiva colaborativo-crítica, assumem, preponderantemente, em seus pressupostos, principalmente na relação sujeito e objeto e no conhecimento produzido, ora a tendência colaborativa, ora a crítica. Assim, cumpre desta-

car, conforme enfatiza Franco (2005), que nem toda pesquisa-ação colaborativa é necessariamente crítica. Observamos que, na área da Educação Especial e inclusão escolar, alguns estudos de pesquisa-ação colaborativa não trazem a crítica como foco e, muitas vezes, aproximam-se da pesquisa-ação estratégica. O que realmente definirá o processo de pesquisa será a adoção das bases teórico-filosóficas.

No panorama de repensarmos a formação e a prática docente, a pesquisa-ação em educação vem sendo muito difundida em países da Europa, Estados Unidos e, nos últimos anos, no Brasil, como caminho privilegiado de desenvolvimento profissional de professores.

Zeichner (1998) nos diz que a valorização e a autonomia profissional docente deverão ter um “acento” sociopolítico e cultural, o que distingue das proposições hegemônicas do capitalismo neoliberal. Segundo o teórico, essa formação está inserida e só pode ser compreendida no contexto social, político, econômico e cultural do país que a promove, destacando, portanto, a importância dos aspectos contextuais na formação profissional do professor. Essa formação continuada é disparada, de acordo com as discussões dos pesquisadores, pelos princípios da pesquisa-ação crítica, entendida como forma de promover a autorreflexão crítica coletiva que possa interpretar e transformar as práticas distorcidas ideologicamente.

Nesse sentido, conforme defendem Zeichner e Diniz (2005), a pesquisa-ação precisa ser tratada com seriedade, reforçando os laços de seu movimento com as lutas mais amplas por justiça social, econômica e política. Nessa linha, é válido considerarmos que, numa concepção sociocrítica do conhecimento e da formação docente, a reflexão crítica envolve dimensões que ultrapassam a prática imediata do professor. Envolve, assim, o contexto institucional, social, político de atuação docente. Pensar a pesquisa-ação sem pensar tais contextos e dimensões implicaria uma visão acrítica de todo o processo, perigo de retorno ao tecnicismo positivista, mas também as “armadilhas do pragmatismo”.

Entendemos assim, a pesquisa-ação como uma forma de

investigação socioeducativa, a partir de processos coletivos de colaboração, de autorreflexão crítica com vistas a: possibilitar mudanças no cotidiano escolar; promover a constituição de novos conhecimentos para docentes e discentes e instaurar ações políticas educacionais que tomem como referência as necessidades dos processos de escolarização locais.

1.1.3 O PROCESSO FORMATIVO DA PESQUISA-AÇÃO PELA VIA DO ENTENDIMENTO MÚTUO/COLABORAÇÃO

Nos últimos anos, a discussão acerca da colaboração entre profissionais da educação ganhou destaque nos estudos e propostas na área de educação especial. Em âmbito internacional e nacional, as pesquisas e experiências desenvolvidas acerca do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência apontam o trabalho colaborativo como uma estratégia de ascensão, que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (MENDES, 2005).

As pesquisas destacam as possibilidades de construção do conhecimento pela via da colaboração e, grande parte delas, aponta o trabalho colaborativo como subsídio indispensável a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Muitas são as possibilidades de constituição de práticas colaborativas, seja na pesquisa acadêmica, seja nas práticas escolares. Os pressupostos epistemológicos e filosóficos assumidos pelos sujeitos é que darão combustível a engrenagem do processo desenvolvido por pesquisadores e profissionais.

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa de doutorado (ALMEIDA, 2010) construímos diálogos com pesquisadores da área de educação especial, baseados em processos argumentativos, na busca por entendimentos e acordos sobre os fundamentos e princípios da pesquisa-ação em estudos que versam sobre a inclusão escolar.

Assumimos que as ações empreendidas na pesquisa-ação

e no contexto escolar são *ações sociais*, ou seja, são definidas pela orientação que o sujeito imprime a ela e que se constitui na comunicação intersubjetiva (HABERMAS, 1987b). Habermas considera que, quando o sujeito se utiliza de um saber em ações não comunicativas, ocorre uma pré-decisão do falante a favor de uma racionalidade cognitivo-instrumental, possibilitada pela capacidade de manipular e adaptar-se às condições de um determinado contexto. No caso tanto das pesquisas, como nas práticas escolares, observa-se que a comunicação é cerceada pelas intenções unilaterais dos sujeitos.

Quando as ações são guiadas pelo *agir estratégico*, são conduzidas por interesses individuais que se materializam em planos de intervenção. O conhecimento é construído com foco em resultados e consequências predefinidos. Nesse caso, não há preocupação com processos de entendimento, tampouco com a autorreflexão e as implicações do contexto. A ênfase está em solucionar um problema prático e emergencial. As *mudanças* tendem a ser imediatas e pragmáticas (ALMEIDA, 2010).

Assim, caso haja supremacia dessas ações no processo de pesquisa, poderemos contribuir para a constituição de práticas pedagógicas individualizadas, mantendo as marcas históricas da educação especial, centralizada em espaços outros (como, por exemplo, as salas multifuncionais) e no trabalho isolado do professor de educação especial.

Numa outra perspectiva, Habermas (1987b) defende a *racionalidade comunicativa* que possui conotações que remontam à experiência central da capacidade dos sujeitos juntarem-se sem coações e de gerarem consenso a partir de uma fala argumentativa. Os participantes superam a subjetividade inicial e passam a constituir-se em uma comunidade de convicções racionalmente motivada pela intersubjetividade.

A análise dos argumentos dos autores evidenciou que a pesquisa-ação voltada ao entendimento com os outros, constitui-se como um processo

[...] eminentemente pedagógico e político [...], o que leva a possibilidades de envolvimento, troca, modificações nas práticas pela via da demonstração e participação, em um movimento de **fazer com** e, ao mesmo tempo, em uma forma diferenciada de fazer pesquisa. É uma parceria que envolve todos os atores que partem de uma **demanda concreta** (grifo nosso) (CAETANO, 2007, p. 58).

Para esse grupo de autores, a pesquisa-ação possibilita o envolvimento do pesquisador no campo, apoiando os profissionais do contexto escolar. O pesquisador é visto como um participante ativo nas situações; seu papel pressupõe o estabelecimento de vínculos colaborativos entre os participantes (OLIVEIRA, 2007).

Assim, o princípio da colaboração aparece nos estudos como um argumento importante para muitos dos autores. O tipo de colaboração estabelecido é determinante dos papéis exercidos pelo autor e pelo ator ou por eles determinados, como nas estratégias compreendidas durante o processo de pesquisa.

Reportando-se a Barbier (2002), Devens (2007, p. 70) argumenta que:

[...] nesse tipo de pesquisa, não pode haver isolamento, separação entre o individual e o grupal, pois os indivíduos (seres humanos) são sistemas entrelaçados que, para funcionar, necessitam de constante articulação entre si. [...] por ser eminentemente de caráter participativo, requer para sua efetivação, que todos os membros (que conhecem a realidade) se envolvam nos processos de tomadas de decisões e discussões coletivas.

Como, então, o processo de entendimento mútuo – a colaboração – ocorre em momentos da pesquisa?

[...] durante o processo de construção do caso, não houve distinção entre os parceiros do trabalho. Éramos colaboradoras num trabalho de construção profissional da prática do ensino. Queríamos aprender juntas a fazer um estudo de caso, a trabalhar adequadamente com o aluno surdo e discutir com outras pessoas a importância da pesquisa docente. S., a professora-pesquisadora, enfatizava que o estabelecimento de uma relação afetiva e amigável com certeza influenciou todo processo: 'Pois não houve aquela situação hierarquizada entre pesquisador e sujeito de pesquisa. Foi um momento de partilha, de troca e aprendizagem mútua' (ALMEIDA, 2004, p. 206).

A autora relata-nos ainda que a professora-pesquisadora participou do momento de definição do problema a ser investigado, do processo de coleta e análise de dados e da escrita do capítulo referente ao trabalho desenvolvido (um estudo de caso sobre uma aluna surda).

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação enquanto processo formativo pela via do entendimento mútuo entre os autores e atores, possibilita apreender o sentido do trabalho colaborativo, no próprio fazer da pesquisa. Isso porque, os participantes-atores tornam-se também autores da pesquisa, visto como sujeito de conhecimento, “[...] membros ativos da investigação, onde cada um dos envolvidos contribuiu para a transformação dos problemas levantados” (MELO, 2006, p. 220).

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho (CAETANO, 2007, p. 147).

Esse olhar para o ator, como sujeito de conhecimento, ativo no processo de pesquisa-ação, é salientado por alguns dos autores-pesquisadores, principalmente ao se reportarem ao processo de parceria e colaboração.

Observa-se que, as relações estabelecidas no campo de pesquisa entre autores e atores possibilitam, ao mesmo tempo, o aprendizado de modos de relações no contexto escolar. Destacam a necessidade de instauração do *trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas*, ou seja, outros modos de conceber/fazer as relações/ações entre professores de sala comum e professor de educação especial. Desse modo, a pesquisa-ação quando sustentada pelo entendimento mútuo pode contribuir para o aprendizado de práticas colaborativas e, assim, engendrar outros modos de instituir as práticas pedagógicas em educação especial.

1.2 CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Nos últimos anos, a discussão em torno dos processos escolares de alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação ganhou centralidade ao ser pensada a inclusão escolar dessas pessoas que, por anos, frequentaram, prioritariamente, as instituições especializadas. Atualmente, o movimento de professores, de pesquisadores e da família tem sido para que eles tenham acesso à escola comum e que sua escolarização ocorra nesse espaço destinado à educação de todos. Nesse sentido, o currículo assume um papel relevante nessa discussão, uma vez que ele é o elemento pelo qual o conhecimento é trabalhado nos ambientes escolares, bem como as práticas pedagógicas que são a materialização do currículo.

Diante disso, retomamos um pouco da história do campo do currículo, pois o currículo, tal como o conhecemos hoje, não foi estabelecido de uma vez por todas em algum lugar privilegiado do passado, ao contrário, está em constante fluxo e transformação. Essa perspectiva histórica nos dá pistas para percebermos que o currículo não é apenas evolução.

Pacheco (2005, p. 33) define currículo como “[...] um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano da sua realização no seio de uma estrutura organizacional”. A origem do termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, que significa curso, ou pista, a ser percorrido. No campo educacional, esse termo vem sendo entendido como curso a ser seguido (GOODSON, 1995).

Moreira e Silva (2008), ao teorizarem a história da constituição do currículo no âmbito educacional, salientam que foi no final do século XIX, nos Estados Unidos, que os educadores começaram a sistematizar e aprofundar os estudos sobre o tema. Segundo esses autores, tal movimento originou um novo campo de estudo, pois essa preocupação se estabeleceu com as demandas surgidas da expansão da industrialização e da urbanização.

É interessante perceber que o campo do currículo no Brasil teve grande influência da produção norte-americana. Com o processo de urbanização e de industrialização, a escola e o currículo

sofreram forte impacto da ordem capitalista que se consolidava. O Capitalismo passa a ser, então, a principal preocupação do pensamento curricular da década de 1920 até a década de 1970. Bobbit (1918), como um dos precursores dessa perspectiva extremamente técnica, que visava a atender ao processo de industrialização, tenta fazer da escola “uma indústria”, buscando os princípios do processo de industrialização defendidos por Frederick Taylor para serem aplicados às práticas dos educadores. Procurou trazer também para o contexto escolar a racionalidade técnica e as ideias de eficiência, pois são características que marcam fortemente o período da década de 1920 até a década de 1970.

Assim, a teoria crítica surge como uma possibilidade de crítica à teoria tradicional, mostrando que o currículo carrega uma ideologia, não é neutro e está a serviço dos interesses dominantes. Dois de seus mais influentes teóricos foram Henry Giroux e Michael Apple, que foram os primeiros a romper com a perspectiva tradicional de currículo tão defendida por Bobbit e Tyler. Para Silva (2009), o currículo, dentro da teoria crítica, diz respeito ao conjunto de experiências e práticas nutridas de aspectos políticos de contestação e de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções.

Ao longo da história, as teorias sociais sofrem mudanças e ampliam suas discussões de modo que respondam às demandas que lhe são apresentadas. Assim, na década de 1970 surgiu um novo movimento denominado e reconhecido como “virada linguística” ou “virada epistemológica”, a qual desalojou essa perspectiva e começou a discutir a questão da linguagem como agente estruturador. Posteriormente, na década de 1990 no Brasil ganha força o currículo numa perspectiva sociológica.

Ao relembramos um pouco da história do currículo, percebemos que os estudiosos desse campo vêm se preocupando com os benefícios e os malefícios do currículo na manutenção ou na modificação da ordem social. Normalmente, ele vem oprimindo as minorias sociais e negando os seus direitos. Fica a questão: como romper com perspectivas de currículo que promovem e

reproduzem a exclusão das populações desprivilegiadas socialmente por conta de condições físicas, afetivas, culturais e econômicas no contexto escolar?

1.2.1 CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O currículo é na escola um dos elementos centrais no processo de mediação do conhecimento, pois é por meio dele que conteúdos são selecionados para serem ou não trabalhados com os alunos, que as ideologias são veiculadas, que as políticas são implementadas, o saber é distribuído, a ordem é mantida, o poder continua estabelecido. Nesse sentido, esse campo está em constante tensão, uma vez que representa um local de lutas para que, por meio dele, a mudança possa ser construída, e a ordem vigente possa ser questionada, discutida e novas possibilidades surjam como forma de anunciar outras potencialidades de trabalhos.

Diante disso, ao refletirmos sobre os processos de inclusão escolar, o currículo ganha notoriedade, pois a tensão está posta e, na tentativa de construir uma escola para todos, esse elemento acaba muitas vezes por ser uma tensão a ser pensada e discutida para que de fato a escola possa se tornar uma escola para todos, recebendo e garantindo a permanência a todos os alunos que nela chegam e por ela são recebidos, acesso não só ao espaço físico, mas aos conhecimentos que lá são construídos. Stainback e Stainback (1999, p. 237) destacam que

[...] o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender) [...] para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem está aprendendo (daí o enfoque em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno).

Então, nossa perspectiva de trabalho precisa centrar-se em práticas pedagógicas diferenciadas e em ferramentas que possibilitem acesso aos conhecimentos disponíveis a todos que frequentam a escola. O educador precisa distanciar-se das apostas que o

leva a pensar na oferta de currículos mais ricos em possibilidades de conhecimento para alguns alunos enquanto aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ficam à margem do processo, pois esse contexto caracterizaria uma exclusão produzida dentro do próprio processo de inclusão e não favoreceria o movimento em prol de garantia de direitos a todos os alunos.

As escolas comuns têm-se desafiado a buscar possibilidades e caminhos que possibilitem a construção de uma escola capaz de acolher a diversidade existente no contexto social e promover o acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos. Essas tentativas vêm se esbarrando em currículos, estruturas físicas e organizacionais, práticas pedagógicas, perspectivas de formação docentes, processos de avaliações que, infelizmente, não contemplam a heterogeneidade presente nas escolas.

Desse modo, ao pensarmos a tensão entre o currículo e a inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, temos que trabalhar com uma perspectiva de currículo que nos permita considerar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. Um currículo capaz de acolher a diferença humana para que todos possam ter direito à educação, garantindo, para tanto, diferentes possibilidades de participação nos processos educativos. Um currículo capaz de ser organizado a partir da heterogeneidade e não da homogeneidade. Nessa direção, Mittler (2003, p. 158) aposta que um “[...] currículo escolar acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experimentar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

Os currículos de escolas que dialogam com os processos de inclusão precisam ser problematizados permanentemente pela comunidade escolar para que todos possam estar atentos aos processos de seleção de conteúdos. Isso é necessário, pois essa seleção não é uma tarefa desprovida de intenções e está carregada de processos excludentes. Provocar a problematização do currículo é uma aposta na formação continuada dos educadores, pois eles poderão refletir sobre algumas questões que atravessam a relação existente entre o acesso ao conhecimento e a pessoa com defi-

ciência, ou seja: como o poder está posto nos currículos escolares? Por que naturalizamos o fato de termos grupos excluídos dos processos educativos? Como temos praticado o currículo escolar diante da diferença humana? Esses processos formativos podem ser uma possibilidade de subverter a ordem vigente e trilhar novos caminhos diferenciados diante da necessidade de constituir propostas curriculares comprometidas com o desenvolvimento de todas as pessoas. No entanto, precisamos colocá-las em pauta e não simplesmente implementá-las como já vem prescrito pelos livros didáticos ou documentos legais. “Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2009, p. 194).

Sendo assim, nós, que atuamos nas escolas e praticamos o currículo, podemos provocar “pequenas revoluções” para fazer contemplar as necessidades de todos os alunos nos currículos escolares. Para tanto, tomaremos como pressuposto básico o direito à educação. Contudo, não podemos ser ingênuos e ter a consciência de que o currículo é campo de lutas, portanto precisamos “[...] compreender o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo pelo qual os/as professores/as acolhem as experiências e as vozes dos estudantes” (MOREIRA, 2001, p. 11).

1.2.2 CURRÍCULO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

As temáticas currículo e educação especial são complexas e nos desafiam intensamente ao tentarmos estabelecer o diálogo entre as duas áreas de conhecimento, o que é necessário para que o processo de inclusão escolar possa ser efetivado, tendo como princípio o direito de acesso e permanência com qualidade dos alunos da modalidade da Educação Especial. Diante disso, buscamos destacar estudos que discutem a temática com as mais diferentes interfaces. Tentamos organizar dois eixos centrais, são eles:

- a) flexibilidade curricular, adaptação curricular, adequação curricular: do que estamos falando?
- b) currículo escolar e práticas pedagógicas: possibilidades de trabalhos inclusivos pela via de currículos vividos
- Flexibilidade curricular, adaptação curricular, adequação curricular: do que estamos falando?

Os termos *flexibilidade curricular*, *adaptação curricular* e *adequação curricular* nos remetem a aspectos históricos, conceituais, sociais, políticos e culturais que fundamentam o momento histórico em que vivemos hoje. Assim, não nos parece simples a tarefa de distinguir tais termos, mas nossa intenção é trazer elementos que nos ajudem a compreender essas concepções. Cabe destacar que essas expressões têm aparecido com frequência em documentos orientadores e legais da educação nacional e internacional.

Desse modo, trataremos as contribuições dos estudos de Garcia (2007, 2008), no sentido de problematizar essas questões conceituais, ou seja, as adaptações curriculares, a flexibilidade curricular e as adequações curriculares. A partir de uma análise bibliográfica, a autora recorre a documentos normativos nacionais e internacionais que discutem as questões do currículo na Educação Especial no período de 1994 a 2005.

Em seus estudos, a autora apresenta a constituição dos termos acima citados e mostra como eles têm aparecido nos documentos analisados. Assim, em documentos datados de meados da década de 1990, fica evidente o uso de palavras e expressões que remetem à ideia de “adaptações curriculares”. A “Declaração de Salamanca” é um exemplo de texto em que aparece tal referência. Já a terminologia adaptação curricular, “[...] historicamente no campo da Educação Especial ganhou o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir de suas deficiências: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades” (GARCIA, 2007, p. 15).

O trecho a seguir foi retirado da Declaração de Salamanca e traz a necessidade de adaptação do currículo e destaca que

não se deve criar um currículo diferente ou paralelo para atender a esse público:

Os currículos devem **adaptar-se** às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos. As crianças com necessidades especiais devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não um *curriculum* diferente. O princípio orientador será o de fornecer a todas a mesma educação, proporcionando assistência e os apoios suplementares aos que deles necessitem (UNESCO, 1994, p. 22, grifo nosso).

O termo flexibilidade curricular passou a ser utilizado em documentos na área de Educação Especial ao se discutir o currículo. Garcia (2007) destaca que o uso do termo flexibilidade curricular nos documentos está associado à ideia de adaptação, relacionada com o “[...] significado prático instrumental dos conteúdos básicos. E que ambas as palavras, adaptação e flexibilidade, são centrais no debate sobre currículo, na área de Educação Especial”. Assim, na Declaração de Salamanca, os dois termos ficam evidentes: a) a defesa de que os currículos sejam adaptados às crianças e às suas necessidades de aprendizagens; e b) a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos alunos (GARCIA, 2007). A seguir, registramos os recortes que retratam o que destacamos como tarefa da escola que busca implementar a inclusão:

[...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, **adaptando-se** aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO, currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola [...]. A adoção de sistemas mais **flexíveis** e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão (UNESCO, 1994, p. 11, grifo nosso).

Nesse sentido, de acordo com os PCNs, as adaptações curriculares são definidas como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades educacionais dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

Oliveira e Machado (2007, p. 36) chamam a atenção para o fato de que

[...] as adaptações curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

O conceito de flexibilidade curricular, ao ganhar visibilidade nos documentos normativos, dentre eles a Declaração de Salamanca, evidencia que os

[...] os sistemas educacionais se tornem mais flexíveis e adaptados para atender às diferentes necessidades das crianças e contribuir para o sucesso educacional e a inclusão. Isso implica que as escolas devam proporcionar oportunidades curriculares para as crianças com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994, p. 28).

Outro documento importante nesse sentido é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que também destaca como tarefa do professor ser capaz de “[...] liderar e apoiar a implementação de estratégias de **flexibilização, adaptação curricular** [...]” (p. 78, grifo nosso).

Sacristán (2002, p. 21) nos alerta que precisamos ter um olhar crítico sobre a questão da flexibilização curricular e que isso pode chegar a ser algo perigoso do ponto de vista da ideologia das políticas curriculares, pois

[...] os responsáveis pela política curricular vêm insistindo na conveniência de flexibilizar as diretrizes que regulam conteúdos, exigindo, ‘obrigando’ os professores a tornarem concreto o currículo nas escolas e nas salas de aulas. Nessa proposta, podemos confundir uma falta de regulação do currículo real, que o torna diferente e desigual para diferentes escolas, com a flexibilidade com que deve ser entendida a organização dos conteúdos escolares do ponto de vista de quem os regula [...].

Segundo Garcia (2007, 2008), nos documentos de 1994 e 2005, respectivamente, “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) e “Documento Subsidiário à Política de Inclusão” (BRASIL, 2005), mantêm-se os termos adaptações curriculares e flexibilidade curricular, mas aparece uma nova terminologia associada às anteriores – as chamadas adequações curriculares –, que precisam ser pensadas dentro de cada contexto escolar e não como uma proposta universal que se aplica a qualquer escola.

O termo *adequações curriculares* tem sido utilizado nos documentos orientadores como sinônimo de flexibilidade curricular. Veja o trecho contido no “Documento subsidiário à política de inclusão” (BRASIL, 2005, p. 27)

[...] flexibilização e adequações curriculares são a mesma coisa, só que o termo flexibilização curricular a partir de 2005 integra a noção de adequações curriculares que o transforma em um termo mais amplo, significando [...] modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas [...]. As flexibilizações curriculares são fundamentais no processo de inclusão educativa. Porém, é necessário pensá-las a partir do grupo de alunos e a diversidade que o compõe e não para alguns alunos tomados isoladamente.

Percebemos que não há uma definição clara que diferencie os termos adaptação curricular, flexibilidade curricular e adequação curricular, mas sim a ideia de complementaridade entre eles, que revela o ir e vir das terminologias e nomenclaturas neste momento de inclusão das minorias no contexto escolar. Os documentos analisados nos convocam a pensar como esses diferentes termos que aparecem nos documentos orientadores

e normatizadores têm se efetivado nas práticas escolares, ou seja, ou pensamos um currículo reconhecendo a heterogeneidade presente entre os alunos concretos ou “[...] estamos frente a propostas curriculares para uma escola de massas que promove relações despersonalizadas ao enfrentar a diversidade?” (SAM-PAIO, 2002, apud GARCIA, 2007, p. 19).

Assim, ao discutir o currículo em interlocução com a Educação Especial, muitos autores⁷ vêm evidenciando que o diálogo entre os dois campos de conhecimento tem nos provocado, uma vez que se apresenta como uma tensão no processo de inclusão, mas, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de mudança de postura em frente ao que temos chamado de inclusão ou de garantia de ensino para todos os alunos.

Nesse sentido, ao longo dos anos, a discussão sobre a relação entre Educação Especial e o currículo tem sido pensar a possibilidade de construção de um currículo comum que atenda aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, procurando diversificar as práticas pedagógicas e tensionar as adaptações curriculares, a flexibilidade curricular e as adequações curriculares, que, muitas vezes, se apresentam como um esvaziamento de conteúdo na escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Dentre os pesquisadores interessados na produção de conhecimento para a Educação Especial, não há consensos quando se trata desses conceitos. Temos grupos que defendem, fortemente, as adaptações curriculares, e outros que as criticam. Inicialmente, traremos alguns autores, entre eles Garcia (2008), que têm se posicionado de forma crítica em relação à utilização das adaptações curriculares, flexibilidade curricular e adequação curricular na escolarização desses. Para a pesquisadora, os termos vêm representando um apêndice ou um remendo do currículo comum ou, ainda, um segundo currículo de qualidade inferior que colabora com os processos de exclusão dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

7 Antunes (2008), Garcia (2008), Glat, Moreira e Pletsch (2008), Rodrigues e Zwetsch (2008), Oliveira e Machado (2007), Buytendorp (2006a, 2006b).

Portanto, não se trata aqui de buscar apenas uma melhor adaptação de crianças e jovens com deficiência às estruturas escolares e seus currículos ou de adaptar currículos aos alunos com deficiência. O problema que nos é apresentado em termos curriculares, também a partir das políticas educacionais, é modificar as condições sociais e educacionais que limitam, oprimem e violentam professores e estudantes na forma de processos escolares, na presença e/ou na ausência de estudantes com deficiência. Na sua presença, podemos identificar limites, opressão e violências muito particulares. Mas também podemos perceber formas peculiares de relacionamento com o conhecimento, as quais representam, ao mesmo tempo, limites e possibilidades e sobre as quais precisamos produzir críticas vigorosas que possam orientar e contribuir para a reflexão sobre as práticas educacionais (GARCIA, 2008, p. 592).

Diante disso, percebemos o cuidado que precisamos ter em relação aos termos adaptações curriculares, flexibilidade curricular e adequação curricular. A flexibilidade curricular e o que ela representa, do ponto de vista político, ao ser efetivada no cotidiano escolar, tem recebido análises críticas, pois esses autores defendem que precisamos investir, de maneira ampla, na reformulação curricular para que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos elaborados trabalhados em sala de aula.

O grupo que tem defendido a necessidade das adaptações curriculares sempre destaca alguns cuidados que precisamos ter. Para Rodrigues e Zwetsch (2008), as adaptações curriculares precisam ser vistas como uma possibilidade de desenvolvimento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no plano social e pessoal. Elas deverão ser feitas pelos professores somente quando considerarem sua necessidade. Os autores ainda nos alertam que precisamos ter cuidado para que as adaptações curriculares sejam assumidas como uma possibilidade de assegurar o acesso ao conteúdo básico para os alunos e não a um pseudoconhecimento.

Outro aspecto que precisa ser evidenciado é o fato de o currículo não ser apenas prescritivo. Ele também ganha novos elementos ao ser concretizado, como nos diz Oliveira (2008, p. 305):

Concordamos todos com a ideia de que os currículos em ação, em nossas escolas, não se constituem apenas dos conteúdos curriculares formais nem das propostas curriculares oficiais, mas incorporam, no cotidiano da atividade pedagógica, saberes e valores de professores e alunos e comunidade escolar, tecidos em espaços não formais de aprendizagem e através de processos não lineares e muitas vezes, não passíveis de explicitação formal.

Nesse sentido, os elementos nele incorporados influenciam diretamente a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, bem como os processos desencadeados por tais escolhas podem representar redes complexas da constituição dos processos educativos. Justamente nessa direção, Glat, Moreira e Pletsch (2008) buscam compreender como têm sido realizadas as práticas pedagógicas em nome da inclusão nas escolas comuns e como o currículo e as adaptações curriculares vêm sendo promovidos nesses ambientes educativos. Para tanto, buscam entender as estratégias pedagógicas diferenciadas e aquelas que, muitas vezes, não atendem aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas, ao contrário, deixa-os à margem do processo de ensino-aprendizagem. Assim, as autoras defendem a necessidade das adaptações curriculares como uma possibilidade de inclusão desses alunos, considerando o currículo como aspecto fundamental nos processos educativos.

Nesta direção, o currículo, enquanto inerente ao processo educacional, assume relevância na medida em que legitima práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes. Construído sob um outro olhar, flexível e dinâmico, o currículo abarcará uma prática cotidiana atenta aos ritmos de aprendizagem dos sujeitos da escola, sejam eles com NEEs ou não (RODRIGUES; ZWETSCH, 2008, p. 2).

Discutir sobre as adaptações curriculares, a flexibilidade curricular e as adequações curriculares é sempre complexo. Fazer proposições que contribuam com o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, tendo como premissa o currículo escolar, é um dos maiores desafios educacionais na atualidade. O constante

debate tem sido: fazemos ou não as adaptações curriculares? Como já sinalizado, precisamos tomar cuidado para não prescrevermos soluções ingênuas e simples para algo complexo, que é a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial ao considerar o currículo. Nesse olhar, buscamos sustentar nossa aproximação com o tema.

- Currículo escolar e práticas pedagógicas: possibilidades de trabalhos inclusivos pela via de currículos

A escola, durante muito tempo, atendeu a um público restrito, que tinha como premissa central pensar a partir do nível econômico, social, cultural e político comum. Nesse sentido, a clientela da escola apresentava-se “relativamente homogênea” (ROLDÃO, 2000). O recebimento da diversidade pela escola causou alguns desajustes, mas também ampliou oportunidades e trouxe mudanças para a sociedade. Roldão (2003, p. 25) destaca que

[...] a expansão comportou em si o agravamento dos fenômenos de insucesso e desajuste entre a escola e a instituição curricular e os seus destinatários [...] por outro lado [...] expansão da escola se constituiu num avanço considerável no desenvolvimento das sociedades e na concepção de democracia alargada [...].

Ao lançarmos o olhar para a escola, muitas vezes, vemos essa instituição como impotente dada a realidade com a qual ela precisa lidar e o legado que ela possui, mas, ao mesmo tempo, vemos como um lugar de aposta, de possíveis mudanças e de possibilidade. Assim, há uma contradição estabelecida que nos provoca a pensar e percorrer caminhos significativos de mudança. Temos, segundo Roldão (2001, p. 127) a necessidade urgente de

[...] superar esse primeiro tempo de quebra, por efeito da massificação, para avançar para respostas renovadas – e renovadoras da própria lógica da instituição escolar e do seu funcionamento curricular. Lógicas que não se limitem a tentar um nível de segurança aceitável, mas cada vez mais perto de rupturas de fundo que se afectam de forma grave a estabilidade da vida das sociedades e, não o esqueçamos, os interesses políticos e econômicos do mundo global [...].

Os atores que na escola estão têm o papel fundamental de buscar a mudança e, às vezes, a renovação pela via de um debate político, para que a instituição e os profissionais evoluam “[...] para níveis mais elaborados e focados de actuação que combinem de forma consistente a indispensável *contextualização significativa* das aprendizagens curriculares para cada aluno com a garantia de consecução de níveis de aprendizagem e competência mais elevados para todos” (ROLDÃO, 2001, p. 126). Na escola e com os atores que lá estão, o debate, como organização escolar e curricular, precisa ser colocado em pauta, pois é

[...] a escola, enquanto organização curricular, uma instituição vocacionada para o trabalho específico de ensinar, ou seja, de fazer aprender aquilo que constitui, em cada tempo e local, o currículo [...]. Situa-se na escola, portanto um campo de decisão que ainda permanece largamente intocado [...] (ROLDÃO, 2001 p. 129).

Diante disso, o currículo é uma possibilidade de aposta ao pensarmos a escolarização, uma vez que

[...] currículo se define em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam. O currículo não é, deste ponto de vista, aquilo que na cultura escolar e no senso comum se julga ser o currículo – um conjunto de disciplinas, ou módulos, ou unidades. Portanto não é aquele conjunto de unidades que define o currículo. É sim, aquilo que elas traduzem como aprendizagens que se julgam necessárias (ROLDÃO, 2000, p. 12).

Então, ao falarmos sobre currículo, temos um elemento central que é a aprendizagem dos sujeitos que acessam o currículo. Aprender pressupõe que, “[...] ensinar não é passar uma informação, ensinar é garantir que um interlocutor-aprendente está a apropriar-se de um determinado conhecimento, ou conceito, ou técnica, ou competência que eu quero que ele domine” (ROLDÃO, 2000, p. 24). E mais: “[...] trata-se sempre de desenvolver uma acção que *tem por fim a aprendizagem do outro e nela se justifica*, e relativamente a um qualquer conteúdo [...] sendo assim importante a transitividade entre ensinar e aprender” (ROLDÃO, 2003, p. 44).

Um aspecto relevante da discussão ensinar-aprender é que sempre salientamos e justificamos a necessidade de que, para ensinar, é preciso que haja aprendizagem. Ao destacarmos isso, estamos, implicitamente, por outro lado, admitindo que há a possibilidade de se “ensinar” sem que haja efetiva aprendizagem. Isso revela a concepção que muitos professores possuem em seu processo de educar alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades, sendo recorrente a fala: “Eu ensino, eles que não aprendem”, responsabilizando, assim, o aluno por não aprender.

Logo, o diálogo entre currículo e a Educação Especial se faz necessário, destacando uma concepção de currículo com elementos que possibilitem a todos acesso ao conhecimento. Sacristán (2001, p. 83) sinaliza que

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

A escola que aposta na possibilidade de todos aprenderem busca criar dispositivos para que tal fato se efetive pela via de práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento e formação continuada. Para tanto, os educadores procuram indícios e pistas que colaborem tentando garantir que percursos diferentes sejam seguidos para acesso ao conhecimento de qualidade, contudo, se o currículo estabelecido não possibilita isso, aí está uma grande tensão.

A nossa aposta é no currículo para que a inclusão ocorra no ensino comum. Sabemos das tensões existentes, mas acreditamos ainda mais nas possibilidades de diálogo entre as áreas de conhecimento, para buscar aspectos congruentes e relevantes que promovam acesso e qualidade ao conhecimento pela via do currículo para alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades/superdotação.

Foi esse olhar nos orientou, ou seja, a busca por indícios e pistas que nos ajudassem a construir junto com os atores que lá estavam novos caminhos e possibilidades pela via do currículo

para garantir a escolarização de alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades/superdotação. Assim, ao pensarmos a escolarização desses sujeitos, precisamos lançar um olhar sobre a escola e a história vivida por essa instituição.

Nesse sentido, exploramos ainda estudos das linhas de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Almeida (2004), Martins (2005), Vieira (2008), Givigi (2007), Devens (2007), Gonçalves (2008).

O estudo de Vieira (2008) busca instituir, por meio da formação continuada em contexto, possibilidades de implementação de ações favorecedoras da aquisição da leitura e da escrita para alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, buscou diálogos possíveis entre as teorizações de Freire, Meirieu, Vygotsky, pautando-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica como metodologia de investigação. Vieira (2008) trabalhou com professores de língua portuguesa, pedagogos e professor de Educação Especial como grupo sistematizador da pesquisa, criando possibilidades de contágio para a inserção dos outros educadores dos movimentos de pesquisa.

O estudo evidenciou que a formação continuada em contexto pode abrir canais de diálogo e criação de novas estratégias de trabalho docente. Sinalizou que a leitura e a escrita necessitam ser assumidas como conhecimentos acessíveis a todos os alunos, tendo, nesse caso, as práticas pedagógicas diferenciadas grandes contribuições no processo. A colaboração entre professores do ensino comum, de Educação Especial e pesquisador externo se configurou como um dispositivo capaz de possibilitar ações docentes no contexto da inclusão escolar.

A adoção [...] [da] pedagogia diferenciada configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula, que necessita ser construída coletivamente por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, convivem com esses desafios, uma vez que trabalhamos com sujeitos concretos que portam 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 que, às vezes, parecem retiradas de ‘manuais ou receitas’ de como ensinar e aprender (VIEIRA, 2008, p. 221).

O trabalho de Devens (2007) buscou investigar as contribuições colaborativas que professores especializados em Educação Especial podiam trazer ao cotidiano escolar. Tomou a formação continuada como um dos elementos disparadores dessas reflexões com grupo, construindo um conjunto de saberes que apontam novas perspectivas para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. A autora levanta questões sobre a necessidade que temos de construir novas abordagens sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar determinado conteúdo aos alunos. Acredita também que as práticas pedagógicas, quando levam em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos, se tornam mais significativas, pois é a partir de cada indivíduo que a ação docente precisa se concretizar.

[...] é preciso ultrapassar a dimensão mecânica do ‘fazer’, ou seja, passar da dimensão que se utiliza mecanicamente o fazer pedagógico, para a dimensão ‘saber é fazer’, que envolve múltiplas dimensões do ser professor e da ação docente. Envolve o pensar e o agir coletivamente de todos os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos e, dentre eles, os que apresentam NEE (DEVENS, 2007, p. 198).

Trazemos a pesquisa de Givigi (2007), que, pautado nos estudos da matriz histórico – cultural, busca instituir, pela via da pesquisa-ação, possibilidades de ensino e aprendizagem para alunos sem oralização em processo de inclusão escolar. Esse estudo também conclama a necessidade de a escola significar os conhecimentos trabalhados no currículo escolar, bem como as práticas docentes, pois considera esses estudantes como sujeitos de direito que precisam estar na escola assimilando os conhecimentos historicamente acumulados. Apoia-se na formação contínua e na intervenção em contexto, criando possibilidades para esses alunos se envolverem nas atividades curriculares de-

envolvidas pela escola selecionada para o estudo.

Givigi (2007) assume o contágio como categoria disparadora de movimentos na escola, pois acredita que ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas.

Inegavelmente, haviam rupturas que iam infiltrando pequenas mudanças. As mudanças eram consequências do caráter interativo do grupo de discussão, eram as ideias em movimento, no movimento da palavra, no movimento do discurso. Esse movimento é o que garante a instabilidade dos significados, a possibilidade de mudanças de sentidos (GIVIGI, 2007, p. 213).

O estudo de Gonçalves (2008), pensado em uma matriz histórico-cultural, buscou investigar, pela via da pesquisa-ação, tendo como principal pilar a ação do “pesquisador coletivo”, a implementação da inclusão escolar no que se refere às políticas públicas, formação continuada de professores e práticas educativas e organizativas na escola. Gonçalves (2008, p. 315) destaca que foi possível

[...] visualizar a realidade do campo, conduzindo-nos à reflexão acerca das políticas públicas, impulsionando-nos, dentro de um coletivo, a repensar a formação continuada, as práticas educativas dos docentes e as práticas organizativas da escola, tendo como foco os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esse estudo mostrou que a formação continuada é uma possibilidade de diálogo dentro dos diferentes contextos como forma de criar novas/outras estratégias que garantam a aprendizagem de todos os alunos que demandam os processos de educação.

Almeida (2004), em seu estudo, procurou investigar as transformações que podem ocorrer na prática educativa, a partir da reflexão e da pesquisa em um grupo de formação continuada em contexto. Para tanto, buscou diálogos possíveis entre as teorias de Habermas (1987a, 1987b) e Carr e Kemmis (1988), que destacam a importância constante da dialética teoria e prática. A autora pautou seus estudos na metodologia investigativa da pesquisa-ação crítico-colaborativa. Almeida (2004, p. 8) destaca:

As reflexões e análises do processo de pesquisa evidenciam a importância da colaboração entre todos os envolvidos no fazer educativo, bem como a implementação de grupos autorreflexivo-críticos, como possibilidade de efetivação e ressignificação da formação continuada em contexto. Além disso, foi possível vivenciar o desenvolvimento profissional docente a partir da pesquisa de sua própria prática, com vistas à consolidação da inclusão educacional, envolvendo: ensino/pesquisa, saber/fazer, teoria/prática, diálogo e uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

O trabalho de Almeida (2004) nos potencializa pensar a questão da colaboração como fundamental, ao discutirmos o processo de escolarização e o acesso ao currículo, principalmente quando vem à tona o dispositivo AEE, como uma das possibilidades.

Quando direcionamos nosso olhar a este último eixo, percebemos que há movimentos sendo elaborados, pensados, desenvolvidos e instituídos. São movimentos que não concluem este tema, mas que nos instigam a continuar este diálogo. O cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas pedagógicas que necessitam de “olhares” reflexivos, críticos e prospectivos. É, portanto, necessário criar novas formas de estabelecer mudanças nesse espaço para que todos os alunos possam se beneficiar de boas aprendizagens. Esse fator torna-se fundamental para a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pois o currículo e sua materialização nas práticas pedagógicas apresentam contundentes implicações nesse processo.

1.2.3 ALGUMAS PALAVRAS... FINAIS?

Entendemos o currículo e as práticas pedagógicas fundamentais ao processo de inclusão escolar, uma vez que o currículo é um canal por onde o conhecimento é distribuído e as práticas pedagógicas representam as infinitas possibilidades de garantia do direito de acessar o currículo por parte dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação buscando garantir assim o direito ao conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, Sacristán (2002, p. 16) nos ensina que

É fato empírico comprovável a partir do senso comum, antes de ser uma constatação do pensamento científico, que nós, seres humanos, somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, psicológico, social e cultural. Cada um de nós constitui uma individualidade única ao lado de outras tão singulares quanto a nossa. O dom particular com que viemos ao mundo, o uso que fazemos de nossas qualidades, a singularidade dos contextos pelos quais transitamos, a assimilação peculiar que fazemos desses contextos e as nossas iniciativas individuais fazem de cada um de nós uma pessoa com uma biografia e uma idiossincrasia singulares.

Assim, esses elementos merecem uma constante reflexão de modo que possamos lançar um olhar prospectivo para o cotidiano da sala de aula, transformando os desafios em lógicas de ensino.

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, TGD e altas habilidades/superdotação, 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 pistas e os indícios de 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 sós [...] devem ser tornados públicos. É preciso expandi-los [...] **É necessário transformá-los em identidades coletivas.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

_____. Análise epistemológica da produção científica em inclusão escolar na perspectiva da pesquisa-ação. In: III Seminário de Epistemologia e Teoria do Conhecimento, 2008, Campinas. **Anais** Campinas/SP: Unicamp/Paideia/Episteduc, 2008, p. 01-10.

_____. A Produção Científica em Educação Especial/Inclusão Escolar na Perspectiva da Pesquisa-ação: reflexões a partir de seus contextos. In: Seminário Nacional 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação/UFES, 2009, Vitória. **Anais...** Vitória, UFES, 2009a.

_____. De que pesquisa-ação estamos falando? Uma análise a partir da literatura acadêmica. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009b.

_____. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

_____. ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS USOS DA PESQUISA-AÇÃO EM PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: AS RELAÇÕES/AÇÕES ENTRE AUTOR E ATOR. In: 10^º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pós-Graduação em Educação na Região Sudeste em suas Múltiplas Dimensões, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a, v. 1, p. 1-15.

_____. A Contribuição da Pesquisa-Ação para os Modos de Conocer/Fazer a Formação e Prática do Professor do Atendimento Educacional Especializado. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade educacional especializado, 2011, Nova Almeida. **Anais...**



Vitória: PPGE – UFES, 2011b, v. 1, p. 1-19.

ALMEIDA, M. L.; OLIVEIRA, L. D.. Reunindo vozes da história de dissertações e teses na perspectiva da pesquisa-ação em trabalho sobre processos de inclusão: reflexões teórico-metodológicas. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, **Anais...** Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, p. 01-20.

ANTUNES, R. A.. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGEM, 4., 2008, Gramado. **Anais...** Gramado/RS: SNPEE, 2008.

BARBIER, R.. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/01**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, 2005.

BUYTENDORP, A. A. B. M.. **Currículo em educação especial**: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 2006a (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

_____. **Conceito de escola e as adaptações curriculares**: uma abordagem das relações escola e currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Trajetórias de pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão, 2., 2006b, Domingos Martins. **Anais...** Domingos Martins/ES, 2006b.

CAETANO, E. de S.. **Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pedagógica**: forjando caminhos em/com uma

turma multisseriada. 2007. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

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

DEVENS, W. M.. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; MARTINS, I. O. R.; VIEIRA, A. B.. A Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do(a) educador(a). In: SILVA, C. M. S. S. et al. (Orgs.). Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra e sustentabilidade. Vitória: UFES/MEC, 2009.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C.. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005, v. 1, p. 1-20.

JESUS, D. M.. Inclusão Escolar na Escola Básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. Cadernos de Pesquisa em Educação PPG. UFES, v. 12, p. 87-104, 2006.

_____. 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. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-160.

GARCIA, R. M. C.. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-20.

_____. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: PERES, E. et al. (Org.). **Processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3.

GIVIGI, R. do N.. **Tecendo redes, pescando ideias**: ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, R.; MOREIRA, P. S.; PLETSCH, M. D.. **Educação inclusiva & cotidiano escolar**: uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

GONÇALVES, A. F. S.. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GOODSON, I. F.. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, J.. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

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

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

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

MELO, F. R. L. V. de. **Do olhar inquieto ao olhar comprometido**:

uma experiência de intervenção voltada para atuação com alunos que apresentavam paralisia cerebral. 2006. 271f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MENDES, E. G.. A pesquisa sobre inclusão escolar: velhas questões e novas direções. Palestra proferida no **Seminário de Pesquisa em Educação Especial**, Vitória, mar. 2005.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A.. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

MITTLER, P.. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyza Brasão Ferreira. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MOREIRA, A. F.. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T da.; MOREIRA, A. F.. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S.. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT. R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na educação infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, G. F.; ZWETSCH, P.. **(Re)pensando o currículo na educação inclusiva**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

ROLDÃO, M. do C.. **Currículo e gestão das aprendizagens**: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In: ROLDÃO, M. do C.; MARQUES, R.. **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto Editora: 2001.

_____. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora: 2003.

SACRISTÁN, J. G.. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da. MOREIRA, A. F.. **Territórios contestados**: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. 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.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009, p. 190-207.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VIEIRA, A. B.. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

ZANATA, E. M.. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZEICHNER, K. M.. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI,

D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, K. M.; PEREIRA-DINIZ, J. E.. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.



CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR: DIÁLOGO COM OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA ESCOLA

*Alexandro Braga Vieira*⁸

*Ines de Oliveira Ramos*⁹

INTRODUÇÃO

[...] Pera aí. Agora essas coisas deram um nó na minha cabeça. Na verdade, acho que precisamos fazer tudo de novo. Se eu tirar o menino da sala de aula e colocá-lo na sala de recursos, eu não estou excluindo essa criança da sala de aula? Agora quero saber se isso é inclusão. Ele não tinha que ficar na sala de aula? Se ele sai, não é exclusão? Onde ele tem que ficar? (PEDAGOGA).

O discurso em epígrafe é fruto de um processo de formação continuada desenvolvido com professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental mediante a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A questão que nos movia constituir esses espaços de diálogo com os docentes era a questão: quais as contribuições da formação continuada de educadores para a constituição de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar de alunos com indicativos à Educação Especial?

É justamente a capacidade humana de criar possibilidades para ensinar e aprender e produzir novas formas de estar e

8 Doutor em Educação PPGE/UFES. Professor da Rede Municipal de Vitória/ES e Pedagogo da Rede Estadual do Espírito Santo. Email: allexbraga@hotmail.com.

9 Doutora em Educação PPGE/UFES. Professora Substituta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora da Faculdade Estácio de Sá/ES. Email: inesram@oi.com.br.

compreender o mundo nos fez apostar na formação continuada como um caminho propício para assumirmos o educador como um investigador crítico capaz de instituir contextos de significativas aprendizagens para seus alunos.

Nossa aposta na formação continuada de professores ganha sustentação nas teorizações de Nóvoa (1992) quando diz que necessitamos falar de professores críticos, reflexivos, pesquisadores, detentores de conhecimentos e, nessa mesma linha de raciocínio, em investimentos na formação docente por serem esses processos necessários para se estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Para o autor, há necessidade de se investir positivamente nos saberes do professor, explorando-os de um ponto de vista teórico e conceitual, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; comportando situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Em suas palavras, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Corroborando essa discussão, Freire (1996) também enfatiza que a formação docente é contínua, pois os conhecimentos construídos no processo de formação inicial de educadores se entrelaçam com os construídos no dia a dia da sala de aula, configurando a formação docente como movimento processual, uma vez que a docência requer discência, rigor metodológico, curiosidade e pesquisa, respeito ao educando e à realidade, criticidade, estética e ética, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e o reconhecimento e assunção da identidade cultural.

A garantia de espaços de formação continuada da escola requer que os sistemas de ensino instituem políticas públicas que favoreçam esses espaços na escola, pois muitas vezes, privilegia-se o trabalho docente em sala de aula, disponibilizando pouco espaço e oportunidades para a reflexão individual e cole-



tiva entre os professores.

Como alerta Jesus (2008, p. 224), o desafio das escolas inclusivas é acreditar que é “[...] possível um trabalho com todos os alunos concretos, sem negar as especificidades de alguns, a partir de um trabalho coletivo de colaboração crítica de toda a escola”. Portanto, há de se investir na formação do educador, pois nesses espaços, esse profissional tem a oportunidade de “[...] conhecer funções, papéis, atitudes de cada um e o espaço ocupado por todos os envolvidos para que, de fato, possamos intervir pela via da formação e do trabalho em colaboração” (JESUS, 2002, p. 9).

Nesse sentido, para o trabalho pedagógico em diálogo com a diferença humana, há de se garantir, tanto na formação inicial quanto continuada discussões que problematizem o fato de as pessoas terem trajetórias diferenciadas de existência, portanto, o acesso ao conhecimento se dará em diálogo com esse contexto, necessitando o educador ter a sensibilidade de não transformar as diferenças entre os estudantes em processos de desigualdade.

Para tanto, precisamos assumir a formação docente como um movimento que permite ao professor se colocar em estado de pesquisa, munindo os educadores dos conhecimentos que explorarão em sala de aula, mas também de saberes didáticos que os possibilita tornar esses conhecimentos acessíveis aos alunos. O olhar crítico e reflexivo sobre as questões cotidianas da sala de aula pode colaborar para o educador dispor de ferramentas de diagnóstico para gerir a diversidade, propor agrupamentos provisórios entre os alunos e diferenciar a pedagogia para que cada estudante desenvolva a autonomia necessária em relação à aprendizagem.

Para Meirieu (2005, p. 112), o desafio da escola é forjar um sujeito “[...] capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo: pois é nesse confronto que um sujeito deixa de ser ‘um aluno’ para se tornar progressivamente um cidadão”. Nesse sentido, a formação continuada se configura em uma ação que permite ao professor estudar, pesquisar, dialogar com seus saberes e organizar sua ação didática para dar conta de ensinar cada estudante que busca na escola uma experiência significati-

va com a produção do conhecimento.

Para tanto, nos diz Prieto (2009, p. 75),

[...] na formação inicial e continuada de professores, é preciso garantir ênfase na construção de repertórios pedagógicos que respondam às exigências do cotidiano de classes com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, portanto, que os auxilie no planejamento de situações de aprendizagem e na organização de estratégias de ajuda pedagógica para todos os alunos.

Corroborando as reflexões desses autores, entendemos que na formação inicial e continuada o desafio é forjar um professor que assuma a articulação teoria e a prática como o motor de seu trabalho na escola. Essa articulação traz contribuições para o trato com o conhecimento em sala de aula, a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e novos direcionamentos para a avaliação, relacionando essa construção ao percurso de cada aluno.

Nessa articulação, os professores poderão traduzir conhecimentos, experiências e práticas já construídas com outras que emergirão a partir da reflexão-ação das questões presentes no cotidiano da sala de aula, e, principalmente, sobre as que dizem respeito à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois como alerta Santos (2006, p. 49) “[...] muitas vezes precisamos migrar de um campo a outro, de um estrato a outro, de uma linguagem a outra [...]. Temos ainda de buscar conceitos que venham de outros conhecimentos”.

A tradução de conhecimentos e práticas para a escolarização desses alunos poderá apontar pistas sobre como articular o currículo escolar à diversidade humana. Poderá trazer contribuições para pensarmos o currículo como um artefato vivo e contextual. Muitas vezes, nos prendemos a prescrições que não apontam possibilidades de outros conhecimentos serem incorporados no currículo escolar, mesmo que o aluno demonstre essa necessidade em sala de aula. Por isso, Ferraço (2010, p. 125) defende que as redes tecidas pelos alunos em seu dia a dia “[...] são mais amplas e complexas do que a organização hierárquica e



linear dos conteúdos de um documento curricular. Isso não significa desqualificar os conteúdos em relação às redes e vice-versa, mas significa considerá-las em sua relação com essas redes”.

Nesse contexto, Arroyo (2000, p. 64) defende a importância de investimentos na formação do professor, pois além de potencializar a ação desse profissional, traz contribuições para que seja resgatada sua imagem e uma postura de respeito no contexto social. Para o autor, a precarização do trabalho docente desumaniza o aluno e o professor, pois ao primeiro é negada a possibilidade de acessar com maior qualidade os conhecimentos necessários a sua humanização e ao segundo é subtraído o compromisso ético assumido de colocar a Educação como uma possibilidade que tem o humano de reconstruir essa sociedade para torná-la menos desigual e excludente.

[...] A categoria tem colocado todos seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas, por aí vai um dos caminhos para torná-las mais educativas, para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho nas escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente.

Essas reflexões até então construídas, também nos aproximam de Meirieu (2002, p. 213) quando fala que, muitas vezes, para educar, temos que investir na “[...] pedagogia da coragem que [constitui] a necessidade de suspender qualquer sentimento de ignorância, incapacidade ou medo, pela confiança, pela reserva do educador e pelo ‘acionamento’ dos dispositivos de formação”. Fala-nos ainda que “[...] sempre que se tenta educar, sempre há ‘resistência’ e uma forte resistência. Qualquer um que assuma a tarefa de educar [...] sabe que se vive o tempo todo no fio da navalha” (MEIRIEU, 2002, p. 67). Neste movimento, vencer resistências faz parte do processo de ensinar/aprender, sendo esse processo, construído nos espaços de planejamento e de formação, pois neles o professor descobre seu poder criador, sua

criatividade e articulações colaborativas para ensinar os alunos em suas diferenças.

Pensando sobre os processos de formação inicial, Zeichner (1993, p. 17) afirma que, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a lecionar”, uma vez que “[...] o que não podemos é [...] parar de aprender e buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar [...] em torno de como fazer concreto o ‘inédito’ viável demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 98).

É centrada na configuração do educador, que se forma em processo, que Jesus (2006, p. 100) defende os investimentos na formação inicial e continuada de educadores como caminhos para esses profissionais 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”.

Investir na formação docente é também investir na instituição escolar como espaço de produção de conhecimento para alunos e professores, principalmente ao considerarmos que “[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer [...] porque seu fazer é reflexão e ação. É a práxis. É a transformação do mundo [...]. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...]” (FREIRE, 1987, p. 121).

Pensando nesses investimentos, falaremos de professores que se formam em processo (MEIRIEU, 2002), em escolas onde todas as crianças têm a oportunidade de efetivamente aprender juntas e de professores que tomam os desafios da prática como momentos ápices de sua atuação docente, ou seja, como nos diria Meirieu (2002), em profissionais que transformam os desafios da prática no “momento pedagógico”, ou seja, na busca incessante de envolver todos os alunos, sem nenhuma reserva, no currículo trabalhado na coletividade da sala de aula comum.

2.1 FALANDO DA METODOLOGIA ADOTADA PARA O ESTUDO

Os processos de formação continuada desencadeados com os professores que participarem desse estudo se desenvolveram através da dissertação de mestrado do primeiro autor desse texto. Para o alcance do objetivo proposto, adotou-se a pesquisa-ação colaborativo-crítica como metodologia de investigação e formação, uma vez que

Obriga o pesquisador a **implicar-se**. Ele percebe como está **implicado** pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e interesses de outros [...] o pesquisador descobre que na pesquisa ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas *com* os outros (BARBIER, 2004, p. 14, grifo nosso).

Tomando por pressuposto que a pesquisa-ação colaborativo crítica tem como fundamento levar a escola pensar sobre possibilidades de mudanças para as situações desafiadoras, desenvolvemos o estudo em uma unidade de Ensino Fundamental, localizada no município de Vila Velha – ES, envolvendo professores, pedagogos e uma docente especialista em Educação Especial em processos de formação continuada em contexto, pois o desafio do grupo era envolver os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas práticas pedagógicas desenvolvidas na coletividade da turma.

A escola contava com a matrícula de dezoito alunos com indicativos à Educação Especial e os momentos de formação ocorriam nos espaços de planejamento já instituídos pela Secretaria Municipal de Educação. O processo de pesquisa foi desenvolvido pela via de três frentes de trabalho, não lineares, e que se entrelaçam a todo o momento – período de observação do cotidiano escolar, instituição de contextos de formação continuada/potencialização dos planejamentos escolares e intervenção em sala de aula, articulando os saberes-fazeres dos professores de ensino comum em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental, de Educação Especial, dos pedagogos e do pesquisador externo.

Para apresentação das experiências formativas desenvolvi-

das com a escola, elegemos os espaços em que reuniam os docentes de Língua Portuguesa, pedagogos e professora de Educação Especial. Cada grupo de professor contava com um dia para planejamento e formação em contexto, segundo as orientações da própria Secretaria Municipal de Educação. O grupo que aqui apresentaremos, reuniam-se às segundas-feiras, no período das 07:00 às 09:00hs.

No primeiro encontro realizado com o grupo, trabalhamos com algumas falas de Philippe Meirieu (2005) sobre a educabilidade humana, fazendo um diálogo com o texto “Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais?”, da autora Ana Maria Lunardi Padilha (2005). As reflexões sobre educabilidade, processos de inclusão e exclusão social provocavam o grupo, fazendo-o pensar nas ações instituídas pela escola para o trabalho educacional com crianças com indicativos à Educação Especial. O grupo mostrava-se inquieto, confuso, pensativo, perguntando-se se os trabalhos desenvolvidos com as crianças com necessidades educacionais especiais as incluíam ou excluíam das propostas curriculares da escola:

Falando sobre inclusão e exclusão, estou aqui com minha cabeça fervendo. Teve um dia que passei umas atividades de alfabetização para Ana que a professora de Educação Especial me arrumou e aí, assim, eu ajudava, mas eu sentia a necessidade dela. Ela queria a minha atenção. Ela queria que eu ajudasse, mas eu não conseguia, porque a turma não deixava. Então, assim, aquele dia para mim foi terrível. Nossa! Que eu a vi olhando para mim assim, dizendo: ‘Ajuda!’. E não teve como, ficou a desejar naquele dia. E aí fico me perguntando: ‘Eu não excluí minha aluna?’ (PROFESSORA CARMEM – LÍNGUA PORTUGUESA).

Questionavam o trabalho desenvolvido na sala de recursos, dizendo que tal movimento explicitava o quanto as crianças estavam sendo excluídas dentro do contexto da escola e que acreditavam que as intervenções da professora de Educação Especial deveriam ser realizadas em sala de aula, junto com os demais professores, conforme discursos apresentados pela pedagoga e pela professora Tita, de Língua Portuguesa:

Acho que o melhor lugar para o aluno é a sala de aula. Eu percebo que, quando a professora de Educação Especial chega na porta da minha sala, tem aluno que não quer sair. A sala fica toda sabendo para onde ele vai. Ele fica com vergonha. Acho que temos que respeitar [...] (TITA – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

As teorizações de Padilha (2005) provocam as educadoras. Se o aluno com necessidades educacionais sai da sala de aula, não está excluído desse contexto? Só um minuto: mas está incluído na sala de recursos, não é? E os demais alunos como ficam nesse processo? A autora permitia ao grupo pensar que ser/estar excluído pressupõe que haja o seu oposto, ou seja, ser/estar incluído, pois “[...] a complexidade está na unidade de sentido de um enunciado completo: quem está excluído está excluído de algo, de alguém, de algum lugar, por algum motivo, por algum tempo, em certas condições” (PADILHA, 2005, p. 126).

Assim sendo, compreendíamos que a exclusão é processo de impedimento sistemático de acesso aos níveis de participação social, processo que desqualifica uma nação, um grupo ou um indivíduo, em relação aos valores e normas sociais definidos em tempos e espaços em transformação (PADILHA, 2005).

Essas reflexões possibilitavam aos educadores focalizar a sala de aula como espaço-tempo para aprendizagem de todos os alunos, uma vez que os programas de estudos devem estar adaptados às necessidades da criança e não o contrário, pois a escola

[...] deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos (PADILHA, 2005, p. 129).

Ferreira (2005), considerando o desafio proposto por Padilha (2005), nos fala que tal proposta revela a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, garantindo a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes.

Pensativos e reconhecendo que a escola necessitava instituir momentos para que questões como essas emergissem para que os professores sobre elas pudessem pensar, os profissionais ali envolvidos sentiam que a formação dos profissionais da educação necessitava ser concebida como movimento processual, dinâmico, inacabado. Aproveitamos essas inquietações para discutir as contribuições que os planejamentos coletivos entre pedagogos, professores regentes e de Educação Especial trariam para o processo, uma vez que a especialista não podia estar em sala de aula sem as atividades adaptadas para os alunos considerados especiais pela escola.

A discussão era picante, levando-nos a refletir sobre questões que falavam de currículo, do papel social da escola, da avaliação e das contribuições da instituição escolar no processo de inclusão social dos alunos com necessidades educacionais especiais. Finalizamos o encontro com a fala da pedagoga que, a exemplo dos demais professores, mostrava-se inquieta, cheia de interrogações e disposta a potencializar os planejamentos com os demais educadores com discussões como aquelas.

[...] Acho que temos que continuar estudando. Essa história deu um nó na minha cabeça. Temos que nos perguntar onde é o melhor lugar para essa criança. Não é inclusão? Então ele não tem é que ficar na sala de aula? Se não temos nada pensado para o menino, ele também não fica excluído na sala de aula? Assim não temos como avaliá-lo também (PEDAGOGA).

Retomando as atribuições e contribuições dos pedagogos nesses processos e a necessidade de os professores assumirem o pedagógico juntamente com os coordenadores pedagógicos, encerramos o encontro com avaliação positiva, pois as discussões nele construídas haviam provocado movimentos, saberes e atitudes. Depois dessas reflexões, já percebíamos que a sala de aula também se fazia foco do processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e movimentos na professora de Educação Especial que já começava a desenvolver sua prática nesse contexto.

Meirieu (2005) nos diz que o trabalho educacional de-

sejável é o coletivo, uma vez a sala de aula é um coletivo que deve dispor de momentos de trabalhos comuns, pois, assim, a atenção do conjunto consegue ser focalizada regularmente nos mesmos objetivos, além de possibilitar a interação entre as pessoas pautada na construção de uma linguagem compartilhada. Trabalhar de forma coletiva possibilitava aos professores unir suas linguagens, suas perspectivas avaliativas, suas articulações pedagógicas e seus saberes-fazer docentes.

Nesses espaços, os professores podiam aprimorar seus conhecimentos nas áreas em que atuavam, fazendo conexão com os princípios da inclusão escolar. Podiam também instituir planos de ação visando o envolvimento de todos os alunos nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Nesse processo de formação/planejamento, refletíamos sobre as contribuições/impactos que os trabalhos da Educação Especial trariam para a sala de aula a partir da atuação da especialista nesse contexto, sobre a importância da articulação entre pedagogos e professores na implementação de atividades que garantissem o aprendizado de todos os alunos e, ainda, sobre a necessidade de desenvolvimento de ações colaborativas na escola, visando a apoiar os professores que davam vida e consistência ao ato educativo.

Nos momentos de formação, lemos, estudamos, refletimos, trocamos ideias, falamos de nossas experiências de sucesso, suspendemos alguns conceitos, criamos outros, reclamamos, saindo desses encontros inquietos, com algumas indagações, afirmando que tínhamos que discutir novamente a temática e ainda com uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em sala de aula no transcorrer da semana.

Imersos nesses movimentos, os professores foram se sentindo capazes de compreender suas próprias práticas, produzindo significado e conhecimento para o ato educativo e gerando as mudanças necessárias na cultura escolar. No tocante aos objetivos propostos, pensamos que esses processos possibilitaram aos professores constituir movimentos significativos nos cotidianos escolares, instituindo contextos de aprendizagem para que seus alunos, principalmente os que demandam uma atenção diferen-

ciada, pudessem se beneficiar de mediações para a apropriação dos conhecimentos linguísticos, necessários para a aquisição da leitura e da escrita, bem como de situações de aprofundamento da prática docente, pela via da formação continuada em contexto, possibilitando aos educadores construir novos/outros discursos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência nas escolas de ensino comum, bem como os direcionados a formação docente em tempos de inclusão escolar.

Antes, eu achava assim... Inclusão! Como isso vai acontecer? Eu achava que não tinha nada a ver. Agora, o que é inclusão? [...] É você inserir esses alunos, que são ditos especiais, cada um com a sua habilidade, juntamente com os outros aqui na sala de aula. É buscar meios para esses alunos terem as mesmas oportunidades que os outros (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Acho que é fundamental a gente sentar e planejar. Inicialmente, a gente tem que sentar, discutir e planejar mesmo e fazer esse acompanhamento, porque senão a gente não dá conta, não. Sozinho, a gente, pelos corredores, não dá conta [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Nesses encontros, os professores produziam seus discursos e passavam a refletir que o professor é o profissional que, como alerta Meirieu (2002, p. 90) “[...] trabalha sobre o saber que ensina”. Dessa forma, pela via da formação continuada, podiam se espelhar nessa configuração profissional, buscando na relação teoria e prática, sustentação para vivenciar experiências de sucesso com os alunos em sala de aula, respeitando as diferenças que atravessavam cada um desses sujeitos. A formação continuada, nesse contexto, possibilita ao professor fomentar processos de mediação para formar dos alunos e simultaneamente se formarem nesse mesmo processo.

2.2 POSSÍVEIS CONCLUSÕES QUE CHEGAMOS...

É pela via da formação centrada entre pares, da reflexão crítica da práxis e da assunção dos desafios presentes nas questões pedagógicas que acreditamos ser possível recuperar a esperança, o sonho, a crença na educabilidade humana, o papel social da institui-

ção escolar e de uma configuração profissional que entenda o ato educativo como ato político e social, distanciando as práticas desenvolvidas em sala de aula de uma concepção ingênua de educação.

Os movimentos constituídos com os professores nos permitem pensar que a formação continuada de professores se dá tanto pela via de encontros agendados, reuniões, planejamentos, bem pela assunção dos desafios que se constituem em sala de aula, pois quando os professores os assumem e buscam por alternativas de intervenção, investem, também, positivamente em sua formação profissional. Cabe ressaltar que nossa presença neste mundo, nossa atuação profissional, nossos encontros e desencontros são movimentos que nos falam de formação. Formamo-nos, na vida, para ser gente, profissionais, pais, filhos, educadores e educandos. Formar é encenar/incorporar os diferentes personagens que a vida nos proporciona e nos permite viver, no âmbito profissional, familiar ou afetivo.

Com relação à formação inicial de educadores, não argumentamos em favor de uma preparação que forme profissionais “prontos” e acabados, pois estamos conscientes de que trabalhamos com pessoas que são sujeitos complexos, inacabados, indivisíveis, únicos, repletos de incertezas e de desafios que emergem a todo o momento. Defendemos a ideia de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir “pontes” para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem indicativos à Educação Especial.

Entendemos que, além das discussões que se fazem em torno da formação de professores especialistas ou generalistas no âmbito do Curso de Pedagogia, nossa prática evidencia a necessidade de formação de “bons” professores para as escolas de educação básica, independentemente do nível ou da área de atu-

ação do educador. Pensando sobre as questões que se levantam em torno da reformulação curricular desse curso, acreditamos que muitas discussões necessitam ser contempladas nas demais licenciaturas, uma vez que as crianças com necessidades educacionais especiais transitam por todas as etapas da Educação Básica, com percursos de escolarização que necessitam continuar fluindo, muitas vezes se deparando com a “falta de preparo docente” e o questionamento: “O que fazer?”.

Assim sendo, argumentamos por uma formação inicial que, além de se preocupar em ensinar aos novos professores conteúdos e metodologias docentes também se faça investigativa acerca dos percursos que homens e mulheres fazem para assimilar/construir os conhecimentos historicamente acumulados e de como forjar profissionais que tomam os desafios da prática como oportunidade para crescimento e aperfeiçoamento docente.

Para Meirieu (2006), formar profissionais capazes de lidar com as questões presentes nas escolas de educação básica é um desafio a ser assumido pelas agências formadoras de educadores, principalmente ao considerarmos que, independentemente da área ou do nível de atuação, o professor necessita levar em consideração que

[...] onde quer que [...] ensine, e seja qual for o seu público, [...] sempre ensina alguma coisa a alguém. Não existe professor que não ensina nada. Não existe professor que não ensine a ninguém. Todo professor trabalha sobre esta difícil associação entre objetos do saber e sujeitos que devem apropriar-se deles. É por isso que um professor não é um ‘simples’ conhecedor, nem um ‘simples’ psicólogo. Não é tampouco uma ‘simples’ justaposição de ambos. É uma outra coisa. Ou melhor, alguém diferente. Alguém que tem seu próprio projeto [...] (MEIRIEU, 2006, p. 22).

Assim, acreditamos que todos os professores deveriam ter conhecimentos básicos sobre a forma de organizar o currículo e o ensino para responder às necessidades de todos os alunos. Uma estratégia que se tem mostrado eficaz é a formação centrada na escola como globalidade, em função do seu projeto, problemática e necessidades concretas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Imagens e negociações na pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 121-141.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. 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. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. 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. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008, p. 215-225.

_____. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. Vitória, 2002. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – Universidade de São Paulo, 2002.

_____. 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.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

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.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 57-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M.. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA: O ENSINO EM MULTINÍVEIS COMO POSSIBILIDADE

Mariangela Lima de Almeida¹⁰

INICIANDO NOSSA CONVERSA

Há tempos a discussão acerca do ensino em multiníveis nos instiga e interpela, seja em nossa prática docente seja na investigativa. O fio condutor de nossas reflexões diz respeito às tensões e às possibilidades de pensarmos um currículo comum que garanta a todos os alunos, em seus diferentes percursos de aprendizagem, práticas e estratégias diferenciadas.

Ao longo dos últimos anos, venho me dedicando a pesquisa e ao trabalho sobre essa questão, fruto das inquietações vivenciadas enquanto professora das séries iniciais do ensino fundamental, das possibilidades desveladas em nossa pesquisa de mestrado, dos diálogos com autores, pesquisadores e, principalmente, com meus alunos da graduação e da Pós-Graduação. Por certo, essas questões vêm sendo alimentadas pela produção teórico-científica, pelo aprofundamento na literatura e na teorização sobre currículo e práticas pedagógicas.

É a partir desse caminho trilhado e dos diálogos estabelecidos que nos propusemos a construir este texto que, tangenciado por diferentes contextos, costura meu encontro com a professora Cristina, durante minha pesquisa de mestrado, e meus diálogos com outros professores durante processos de formação continuada sobre práticas pedagógicas inclusivas. Esses diálogos, ao longo do tempo tornaram-se material de análise que por meio de referenciais teóricos, trago para discutir e problematizar com os leitores.

¹⁰ Mestre e Doutora em Educação – PPGE/UFES. Professora Adjunta do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: mlalmeida.ufes@gmail.com.

Assim, inicialmente partilho o processo de colaboração na pesquisa e na formação docente como dispositivo de mudanças na prática pedagógica vivenciado com a professora Cristina. Naquele momento, nosso maior desafio foi constituir um projeto em multiníveis para toda a turma, considerando os alunos em suas diferenças e singularidades.

A partir do diálogo com outros professores e o aprofundamento teórico-metodológico na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, retomo um dos momentos vividos com a professora para problematizar a qualidade das informações sobre os níveis de aprendizagem. Por fim, partilho reflexões realizadas com Cristina e aprendizagens possibilitadas pelas discussões com outros professores das séries iniciais e finais, em momentos de formação continuada.

3.1 O PROCESSO DE COLABORAÇÃO/FORMAÇÃO COM A PROFESSORA CRISTINA: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES¹¹

Logo em meus contatos iniciais na Escola Movimento¹², fui apresentada à professora Cristina. Já em nossa primeira conversa, percebi a disponibilidade e o desejo de realizar um trabalho em conjunto. As conversas iniciais com Cristina e as observações na 3ª série revelavam sua preocupação e aflição com as relações estabelecidas entre os alunos em sala de aula. Essas relações, segundo a professora, eram marcadas pela agressividade e pela intolerância de uns com os outros, como pude evidenciar em sua fala: “São muito agressivos e intolerantes entre eles. Acho que isso vem de anos anteriores, pois eles parecem estar acostumados somente com gritos”.

Observei que um grupo de alunos demonstrava compor-

11 Este item é elaborado a partir de minha pesquisa de mestrado: ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

12 Escola pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória. A pesquisa foi realizada no turno vespertino. Nesse momento do estudo, estiveram envolvidos três profissionais: a professora Cristina e os alunos da 3ª série (Cristina), o professor de Artes e uma professora do laboratório pedagógico.



tamentos agressivos em relação aos colegas. Eram frequentes xingamentos e até mesmo atitudes fisicamente violentas com os colegas. Havia uma separação entre os alunos por grupos de interesses e afinidades que produziam um contexto segmentado. A classe não tinha uma identidade como turma, pois havia subgrupos dentro de uma única classe. A organização física da sala, refletia as relações conflituosas entre os alunos. Estavam sempre sentados em fileiras individuais, e os alunos com necessidades educativas especiais ficavam no final das fileiras.

Como reflexo dessas relações interpessoais conturbadas na classe, havia uma grande dificuldade de organização das aulas, pois, como nos relatou a professora, as atitudes e ações dos alunos eram caracterizadas por uma “desorganização”: “Eles ficam em pé o tempo todo. Quando chegam na sala, empurram as carteiras para um lado e para outro, têm dificuldade de concentração durante a atividade [...]” (CRISTINA).

Nesse sentido, a organização dos alunos na sala dificultava um trabalho cooperativo. Até mesmo as discussões coletivas eram centralizadas e direcionadas para um determinado grupo, como observamos no episódio que se segue:

A professora inicia uma discussão com os alunos sobre os trabalhos que fizeram acerca do Projeto Terra. Os alunos demonstram criticidade e motivação para o trabalho, pois muitos deles vivenciaram o evento, por residirem na região abrangida pelo projeto. Observamos que a discussão passa a centralizar-se entre os alunos do lado esquerdo da sala, onde a professora está posicionada e onde os alunos estão participando com maior frequência. Muitos alunos estão de pé, conversando com os colegas, brincando. Poucas vezes a professora chama a atenção, está motivada com a discussão (DIÁRIO DE CAMPO).

Assim que tive oportunidade, partilhei com Cristina o episódio observado. A professora argumentou que, diante dos conflitos de relações vivenciados na classe e outras questões que dificultavam suas estratégias, preferia, em alguns momentos, prosseguir com uma discussão priorizando aqueles alunos que estavam interessados, pois não adiantava pedir silêncio ou atenção.

Havia, portanto, necessidade de empreender estratégias que facilitassem o estabelecimento de relações positivas e um direcionamento do ensino facilitador para todos. Eu e Cristina acreditávamos que seria fundamental desenvolver um ambiente cooperativo entre os alunos, no qual pudessem motivar-se para o intercâmbio de informações e pontos de vista. Como possibilidade, discutimos acerca do trabalho entre pares. De acordo com Sanches (1996), se bem organizado e gerido, o trabalho em pares pode ajudar não só no processo de ensino e compreensão do conhecimento, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores, tais como, solidariedade, respeito, acolhimento e investimento no outro.

Outra tensão evidenciada em nossas observações na classe referia-se ao desafio de promover práticas pedagógicas que considerassem as diferenças de todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais¹³. O trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais apresentava-se, naquele momento, como um dos maiores desafios para a prática pedagógica de Cristina, no que diz respeito o processo de ensino-aprendizagem.

De modo particular, o trabalho com Vinícius¹⁴ representava, para a professora, um misto de sentimentos: desde angústia, do desafio, da motivação até a constatação de possibilidades. A organização do trabalho que vinha sendo conduzido reforçava a exclusão de Vinícius do processo de ensino-aprendizagem. Em nossas primeiras observações na classe da 3ª série, um fato nos chamou a atenção:

13 Realizamos nossa pesquisa de mestrado em 2003-2004, momento em que a legislação nacional definia como sujeitos da educação especial aqueles com necessidades educacionais especiais (Resolução CNE/CEB nº 2/2001). Desse modo, utilizarei no texto essa terminologia, considerando ainda, que a turma de Cristina apresentava alunos com diferenças que não somente deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, como estabelece a legislação atual ao definir os sujeitos da educação especial (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva/2008).

14 De acordo com sua ficha diagnóstica, Vinícius tinha hiperatividade extrema, *déficit* de atenção, distúrbio de conduta incipiente, pré-psicose e fixação materna.

Vinicius chega às 13h20min na sala. Anda por toda sala, não acha a mesa. A professora arruma um lugar no fundo da sala para ele se sentar. A professora está realizando uma discussão com os alunos sobre uma pesquisa desenvolvida sobre o Projeto Terra. Vinicius vem até mim e pergunta:

– Você vai dar aula pra mim hoje? – Vinicius.

– Não, você já está tendo aula, essa aula que a professora está dando é para todos – pesquisadora.

– Para mim, não, é para eles – Vinicius.

A discussão continua, Vinicius está alheio ao que está acontecendo. A professora não o convida para participar da discussão (DIÁRIO DE CAMPO).

Observamos, a partir do diálogo com Vinicius, que o trabalho que vinha sendo desenvolvido com ele, até então, refletia a concepção de um modelo terapêutico. Dada a dificuldade de concentração do aluno, o trabalho pedagógico vinha sendo realizado pela estagiária. As intervenções individualizadas e a dificuldade da professora em intervir com Vinicius faziam-no considerar que as aulas na classe não eram para ele. A professora, por sua vez, sozinha no processo, demonstrava inquietação e anseio por alternativas de intervenções com o aluno.

Ao longo das observações, tive a oportunidade de discutir e refletir com a professora sobre as situações que emergiam de sua prática, quais sejam, a dinâmica das relações na classe; a organização das aulas; e o processo de ensino aprendizagem, no que tange à heterogeneidade dos alunos, principalmente as questões relacionadas com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Cristina ansiava por mudanças. Suas reflexões constantes, pautadas num planejamento sistematizado diário, diziam-lhe da necessidade de estratégias que buscassem contemplar a dinâmica das relações na classe e da organização das aulas que, por sua vez, possibilitassem uma prática pedagógica com todos os alunos.

Mesmo diante dos desafios e da complexidade que permeavam a classe, observei características bastante favoráveis a um processo educativo de qualidade. A professora valorizava seus alunos e trabalhava a partir das potencialidades que obser-

vava no conjunto da classe. Um exemplo disso remete ao fato de que seus alunos demonstravam atitudes críticas perante acontecimentos dentro e fora da escola, com forte poder de argumentação, como nos relata Cristina: “Eles são muito críticos em relação à escola, se colocam perante a coordenação e exigem providências por parte da direção, seja qual for a situação”. O trabalho realizado pela professora acerca do Projeto Terra demonstra que tal postura vinha sendo trabalhada pela professora em suas atividades:

Na aula de hoje, os alunos levaram uma pesquisa que realizaram sobre o Projeto Terra. Pesquisaram em jornais e ainda realizaram entrevistas com moradores do Projeto. Um aluno deu seu próprio depoimento, dizendo-nos que até o momento ainda morava em um alojamento do Projeto, que deveria ser por três meses e já estava completando um na. Disse-nos: “A realidade do Projeto é bem diferente da propaganda na televisão”. A professora convida os alunos a escreverem uma carta para o prefeito (DIÁRIO DE CAMPO).

Sabemos que a aprendizagem significativa, baseada na crença das potencialidades do sujeito-aluno, como afirma Baptista (2003), valoriza a ação contextualizada. Essa concepção do ensino favorece aos alunos a construção do conhecimento crítico sobre as estruturas sociais, econômicas e políticas, como observamos na reflexão feita pelo aluno de Cristina.

3.1.1 ATENDENDO À DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: O ENSINO EM MULTINÍVEIS COMO POSSIBILIDADE

Muitos professores ao refletirem sua prática, questionam-se dos resultados obtidos com suas estratégias. Diversos fatores influenciam na consolidação de uma prática diferenciada significativa, ou seja, aquela que atenda todos os alunos. Várias alternativas para o trabalho com as diferenças, são atualmente discutidas e vivenciadas por pesquisadores, escolas e professores, como possibilidades na busca de uma educação que atenda a classe sem perder de vistas as especificidades dos alunos. O

ensino em multiníveis tem se instituído como estratégia educacional possível, na concretização da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva do currículo escolar.

O ensino em multiníveis está no conjunto de propostas de um currículo de abordagem inclusiva, ou seja, um currículo que garanta a todos os alunos acesso a um *currículo comum com estratégias em níveis diversificados* e dê aos alunos de todos os níveis oportunidades de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma (PORTER, 1997).

O ensino com níveis diversificados implica: identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa lição; determinação duma variedade de formas através das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho (PORTER, 1997, p. 45).

Importante destacar que ensino em multiníveis diferencia-se das atividades diversificadas. O primeiro refere-se ao planeamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas.

As atividades diversificadas implicam no planeamento e na execução de diferentes temas ou conteúdos de acordo com os objetivos que tem o professor. Nem sempre envolve objetivos únicos. É a utilização de diversas estratégias metodológicas.

Vale lembrar, que o ensino em níveis diversificados ou multiníveis, representa uma das muitas propostas que vêm sendo discutida em vários países nesse momento no qual há um grande movimento em prol a inclusão escolar. Dessa forma, como todas as propostas, deve ser previamente analisado e avaliado pela escola e professores, no sentido de promover uma prática educativa contextualizada com a realidade local.

É importante considerarmos, que não há um modelo ou exemplo único de um projeto ou uma aula em multiníveis. Existem discussões, direcionamentos, características e indicativos que deverão ser utilizados como pontos de partida para as refle-

xões por todos na escola, visando proporcionar um ensino que atenda a todos os alunos.

Algumas considerações/reflexões:

- 1) Uma aula em multiníveis deve sempre partir do contexto geral da turma, considerando todos os alunos em seu coletivo, de forma a garantir-se um currículo comum a todos;
- 2) Os momentos de atividades em níveis diferenciados podem ser realizados de diferentes formas de acordo com os objetivos do professor: alunos de um mesmo nível em grupo realizando cada um sua tarefa; alunos de um mesmo nível realizando uma só tarefa; realização de tarefas individualmente; alunos de diferentes níveis reunido em grupo etc.;
- 3) Investigação didática dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como, o acompanhamento sistemático destes níveis, pois os alunos passam de um nível para outro rapidamente.

Além disso, alguns pontos devem engendrar as reflexões e os planejamentos das práticas do ensino em multiníveis:

- A necessidade de um constante acompanhamento dos níveis de potencialidades dos alunos: diagnóstico inicial sistematizado e formas de avaliação contínua dos percursos de aprendizagem. A avaliação formativa tem, nesse sentido, uma importante contribuição;
- Deve, sempre, partir do currículo comum à todos, promovendo diferentes estratégias e metas de acordo com a especificidade de cada aluno. Assim, todos os alunos compreenderão que a aula que está sendo ministrada é também para ele, e não somente quando o professor de educação especial ou estagiário estiverem em sala;
- Deve ser incorporado aos currículos de formação inicial e continuada dos professores, ou seja, precisa ser estudado antes de ser executado;

- Deve ser previamente analisado e avaliado pela escola e professores, no sentido de promover uma prática educativa contextualizada com a realidade local.

Desse modo, a partir dos estudos que vínhamos realizando nos planejamentos e nos grupos de estudos¹⁵ com as outras professoras, Cristina sugeriu que construíssemos um projeto pedagógico voltado às relações na classe, o qual incorporasse o trabalho em multiníveis. Assim, definimos um roteiro e calendário para iniciarmos a proposta que se configurou num Projeto Pedagógico em Multiníveis.

Definimos que dois dos planejamentos semanais da professora seriam dedicados aos projetos: um para planejamento das ações e o seguinte para avaliação e reflexão. Ao longo do processo, realizei vinte planejamentos com a professora Cristina, alguns com a presença da pedagoga Paula, e dez intervenções em sala de aula.

Os momentos de planejamento/reflexão do vivido estavam sempre respaldados pelo conhecimento científico, a partir dos estudos que realizávamos, num constante diálogo entre teoria e prática. Um de nossos focos durante a pesquisa referiu-se ao manejo de sala de aula, dadas as demandas apresentadas pelo contexto educativo (ALMEIDA, 2004). O episódio a seguir ilustra a possibilidade de reinventar a prática a partir do conhecimento científico e da autorreflexão crítica:

Planejando a aula da sexta-feira, relembramos o estudo sobre manejo de sala de aula, no qual um dos fatores que favorecem a autonomia e sucesso do aluno para a tarefa é comunicar ao aluno seu esforço e progresso durante o processo. Decidimos incluir na tarefa a socialização das produções para que pudéssemos valorizar o empenho dos alunos na tarefa (DIÁRIO DE CAMPO).

Concebíamos o espaço tempo de planejamento como lugar

15 Estamos nos referindo ao Grupo de Estudo e Reflexão “Movimento” e ao Grupo de Estudo “Noturno” que aconteciam naquele ano na Escola “Movimento”.

de (re)construção de nossos saberes e fazeres, como pesquisadora e professora. Havia um movimento constante de planejamento sistematizado, ação, observação e reflexão, como nos indicam Carr e Kemmis (1988), ao referirem-se à **espiral autorreflexiva**. Esse movimento, muito mais que possibilitar a reflexão sobre a prática realizada, permitia-nos refletir e avaliar criticamente nossas próprias ações com os alunos. Considerávamos desde as dificuldades dos alunos diante da proposta até nosso planejamento e ações, o que possibilitava uma reorganização do ensino e uma avaliação acerca das estratégias e recursos utilizados nas aulas.

Assim, a partir dos estudos que vínhamos realizando acerca do ensino em multiníveis, observamos que para iniciar o projeto seria necessário identificar os níveis ou percursos de aprendizagem dos alunos da turma de Cristina. Respaldamo-nos, inicialmente, nas observações sistematizadas da professora. Os alunos foram agrupados de acordo com os níveis de leitura, interpretação e produção de texto, áreas que, segundo a professora, deveriam embasar os objetivos e ações do projeto. O quadro abaixo demonstra o agrupamento inicial realizado pela professora:

Quadro 1 – Diagnóstico inicial (14-07-2003).

Grupo 1 – Leem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de ideias (12 alunos).

Grupo 2 – Leem fluentemente com dificuldades de interpretação e produção textual (10 alunos).

Grupo 3 – Leem, interpretam e produzem textos com dificuldade (5 alunos).

Grupo 4 – Em processo de alfabetização (2 alunos).

Desse modo, a partir das análises e reflexões realizadas acerca dos níveis de aprendizagem da classe e do aprofundamento teórico sobre pedagogia diferenciada e ensino em multiníveis, foi-nos possível sistematizar o projeto em multiníveis. Segue o planejamento do projeto que realizamos colaborativamente com a professora Cristina:

Quadro 2 – Projeto pedagógico em multiníveis.

PROJETO EM MULTINÍVEIS

TEMA: CONHECENDO A MIM E AO OUTRO: melhorando as relações

Turma: 3ª C

1. Justificativa

Acreditamos que é fundamental a valorização da diversidade humana no sentido de respeito às diferenças, bem como a propiciar o autoconhecimento e o conhecimento do outro entre os alunos. Buscamos, assim, construir um projeto que contemplasse a temática das relações com o outro, partindo das observações que suscitamos da classe, pois os alunos vinham demonstrando intolerância, impaciência e ausência de solidariedade com os colegas.

2. Objetivos

- Reconhecer-se e compreender o outro como pessoa singular
- Compreender a diversidade como natural ao ser humano
- Respeitar as diferenças, sendo solidário e rejeitando as discriminações
- Valorizar as relações por meio do diálogo e da cooperatividade
- Atender à diversidade dos alunos na classe a partir de atividades e propostas em diferentes níveis de aprendizagem, ritmo e motivação

3. Temas/conteúdos

3.1 Português

- Leitura oral e expressiva (individual e coletiva)
- Interpretação e reflexão de textos em níveis diversificados
- Produção de diferentes tipos de texto: narrativo, poético etc.
- Modificação da estrutura linguística do texto
- Reescrita de textos
- Revisão de textos observando: coerência, concordância, aspectos gramaticais e ortográficos da Língua Portuguesa
- Gramática: substantivo, adjetivo, artigo, sinônimo e antônimo
- Aspectos ortográficos

3.2 Pluralidade Cultural

- Raças, culturas, etnias, aspectos sociais etc.
- Diversidade de hábitos, traços físicos, aspectos emocionais e cognitivos etc.

3.3 História

- Texto biográfico
- Linha do tempo

3.4 Ética

- Respeito às diferenças existentes na sociedade e na escola
- Estabelecimento de laços de amizade e solidariedade

4. Estratégias metodológicas

- Dinâmicas de autoconhecimento e conhecimento do outro
- Trabalho com livros paradidáticos:
 - Leitura e interpretação em níveis diversificados
 - Produção de textos e reescrita
 - Ortografia e gramática
 - Dramatizações, desenho, pintura, modelagem
- Atividades em grupos
- Músicas
- Dança
- Vídeos

5. Avaliação

O processo avaliativo será constante, com ênfase na reflexão e observação dos aspectos minuciosos da produção dos alunos, tendo por princípio a singularidade e potencialidade de cada indivíduo

6. Cronograma

- 02-09-2003: Dinâmica “Conhecendo a mim e ao outro”
- 10 e 15-09-2003: Trabalho com o livro “Diversidade”
- 07 a 09-10-2003: Jogo de Dominó “Só a gente sabe como a gente é”
- 13 a 17-10-2003: Interpretação de texto: O que você faria...
- 03 a 07-11-2003: Reescrita do livro “Menina bonita do laço de fita”
- 20 a 26-11-2003: Biografia de Tarsila do Amaral e releitura da obra “Operários”
- 02 a 04-12-2003: Trabalho com o livro “O Segredo da Amizade”
- 10-12-2003: Encerramento do projeto: apresentação da música “Canção da América” e jogral para os alunos de 1ª a 4ª séries.

Como podemos observar, elaboramos um cronograma inicial que, ao longo do processo, foi sofrendo modificações quanto às datas, bem como acréscimos de atividades que foram surgindo durante os momentos de planejamento e da troca de ideias e reflexões com os alunos e outros profissionais da escola nos grupos de estudos. Considerávamos, eu e Cristina, que essa elaboração do cronograma era essencial para que pudéssemos contemplar os objetivos previstos. No entanto, é fundamental que se tenha uma flexibilidade a fim de atender aos imprevistos do contexto escolar

e às necessidades/sugestões dos alunos ao longo do projeto.

De acordo com Ainscow (1997, p. 17), o planejamento sistematizado permite ao professor a capacidade de improvisação, ou seja, “[...] a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe”.

No total, o projeto contemplou oito atividades específicas articuladas a outros temas trabalhados na classe. Essas atividades abrangeram diferentes estratégias e recursos pedagógicos, sempre considerando os níveis de aprendizagem, ritmo e motivação dos alunos. Da análise do processo vivenciado durante o projeto, optamos partilhar com os leitores três momentos que retratam aspectos relevantes do trabalho desenvolvido.

- **Trabalho com o livro “Diversidade”¹⁶**

A partir de pesquisas na biblioteca selecionamos diferentes livros que contemplavam a temática desenvolvida pelo projeto. Iniciamos com o livro “Diversidade”, por considerá-lo de fácil compreensão para todos, pois tinha uma leitura simples e interativa, com figuras caricaturadas bastante atrativas. Segue o planejamento da primeira aula em que trabalhamos em multiníveis:

Quadro 3 – Planejamento da aula em multiníveis.

<u>AULA EM MULTINÍVEIS</u>
TEMA: DIVERSIDADE
Turma: 3ª série
1. Objetivos
ALUNOS
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer-se e compreender o outro como pessoa singular• Compreender a diversidade como natural ao ser humano• Ler e interpretar oralmente• Produzir textos de acordo com seu nível de aprendizagem• Compreender o processo educativo que parte da diversidade

¹⁶ Para esse momento, trabalhamos com o livro *Diversidade*, de Tatiana Belinky. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

2. Estratégias

MOMENTO COLETIVO

- a) Leitura oral e expressiva do livro em roda de leitura;
- b) Interpretação oral e coletiva:
 - Do que nos fala o livro?
 - Que tipo de diferenças o texto nos apresenta?
 - Encontramos essas diferenças no nosso dia a dia?
 - Com quem você se identificou?
 - O que, então, é diversidade?

MOMENTO EM GRUPOS

- **Grupo 1** (leem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de ideias)
 - a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;
 - b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, destacando a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
 - c) Relacionar o texto produzido com o livro, destacando semelhanças e diferenças.
- **Grupo 2** (leem fluentemente mas com dificuldades de interpretação e produção textual)
 - a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;
 - b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, observando a coerência das ideias.
- **Grupo 3** (leem, interpretam e produzem textos com dificuldade)
 - a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;
 - b) Produzir um texto a partir da escolha de um dos personagens trabalhados no livro, contando uma história sobre ele.
- **Grupo 4** (em processo de alfabetização)
 - a) A professora procurará e discutirá com os alunos o significado da palavra diversidade. Após, deverão registrar por meio de desenho;
 - b) Escolher um dos personagens do texto, discutir e escrever suas características com a intervenção da professora.

FECHAMENTO – MOMENTO COLETIVO

- a) Todos socializam as atividades realizadas, discutindo o trabalho nos diferentes grupos;
- b) Em grupos (diferentes dos anteriores) deverão construir painéis que retratem a diversidade humana, por meio de figuras e composição de frases.



Como havíamos refletido sobre nossa última intervenção na classe, preparar o ambiente e os recursos a serem utilizados previamente nas aulas poderia contribuir para a melhor organização e aproveitamento do ensino. Assim, Cristina me surpreendeu com sua iniciativa. Chegou mais cedo na escola e organizou previamente a sala de aula em grupos, deixando um espaço no centro da sala para realizarmos a roda de leitura.

Todos os alunos participaram motivados em todas as etapas da atividade. Os grupos 1 e 2 foram subdivididos para que o trabalho pudesse ser coordenado melhor. O grupo 1 trabalhou sozinho, pois tinha autonomia para a realização da tarefa. Os grupos 2 e 3 ficaram sobre a orientação da pesquisadora, e a professora ficou responsável pela intervenção com o grupo 4, que necessitava de um trabalho mais individualizado na produção de texto.

Diferentemente de outras atividades que tínhamos realizado juntas anteriormente na classe, os alunos não se mostraram resistentes ao trabalho em grupos. Foi interessante observar como os alunos do grupo 1 ficaram motivados diante do desafio de construir uma narrativa com estrutura textual. Os alunos do grupo 3, sempre avaliados pelos colegas como mais lentos, terminaram primeiro a tarefa. Vinícius, ao final, fazia questão de mostrar para os colegas o que havia feito.

Observamos, assim, que o trabalho em multiníveis permite um processo de aprendizagem em que todos têm possibilidades de exprimir opiniões e conhecimentos, quando são desafiados a partir de suas potencialidades e, ainda, podem obter sucesso na tarefa, aumentando sua autoestima perante os colegas.

Além disso, ficamos surpreendidas com o modo como os alunos compreenderam o significado da palavra diversidade, no sentido a que é atribuída no livro. Ainda na roda de leitura, durante a discussão, um aluno voltou-se para Vinícius e disse: “Tia, parece que ele é doente!”. Antes que Cristina pudesse posicionar-se, Natália, também aluna, respondeu: “Ele não é doente, é diferente. É a diversidade, não viu no livro?!”. Diante da fala da aluna, outros colegas balançaram a cabeça concordando. Um de nossos principais objetivos com o projeto, reconhecer e respeitar a diferença

do outro, começava a ser compreendido pelos alunos.

Nesse sentido, trabalhar didaticamente a partir da diversidade exige que exercitemos com nossos alunos a concepção da diferença e da singularidade humana. É o que depreendemos das palavras de Ambrosetti (1999, p. 103):

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade.

Embora tenhamos observado a dificuldade de trabalhar com Vinícius, vivenciamos inúmeras possibilidades a partir do trabalho que Cristina realizou diretamente com ele. Foi interessante observar a facilidade que a professora teve para conduzir o trabalho com o aluno, principalmente pela relação afetiva e respeitosa que têm um com o outro. Assim, tão necessário quanto desenvolver relações positivas entre os alunos, é o professor estabelecer vínculos afetivos e respeitosos com nossos alunos. Para isso, é preciso ver nosso aluno como *pessoa*, “[...] não apenas um ser que aprende mas uma criança cuja vida, dentro e fora da escola, é objeto do conhecimento e da atenção da professora [...]” (AMBROSETTI, 1999, p. 87).

- ***O trabalho pedagógico com Vinícius***

Numa das atividades do Projeto em Multiníveis, trabalhávamos com o texto biográfico. Pedimos aos alunos que colhessem informações com seus familiares e as trouxessem anotadas em seu caderno. Em sala de aula, pedimos que construíssem um texto sobre sua vida. Propus-me a trabalhar individualmente com Vinícius, pois, nesse momento, ele necessitaria de intervenções diretas. Embora tenha resistido inicialmente porque sempre era Cristina quem intervinha diretamente com ele, sentou-se comigo e impôs a forma de trabalho:

– *Eu falo e você escreve – Vinícius.*

– *Mas quem vai pensar é você. As palavras que eu não souber*

escrever, você vai me dizer como devo escrever – pesquisadora.
– Tá bom! (em tom de discórdia) – Vinícius.
(DIÁRIO DE CAMPO).

Segue o texto “escrito” por Vinícius no qual redigi, entre parênteses, as observações que ele fazia ao nos ditar:

Quadro 4 – Texto de Vinícius.

Data: 26-11-03

Nome: Vinícius

Eu nasci em Minas Gerais em 21 de fevereiro em 1994. Vim para a Grande Vitória (não esquece das letras maiúsculas!!) com 5 anos. E entrei na escola com 6 anos no CMEI Darci Vargas (outra linha agora).

Quando eu vim para o Alberto de Almeida tinha 7 anos (havíamos colocado o numeral por extenso, mas nos pediu para que deixasse o número) e estudei de manhã e a professora era Raquel. No outro ano, em 2002 (não está esquecendo de colocar vírgula não, né?) fui estudar de tarde e a professora era Silvana e eu gostava muito dela, porque ela era muito boa e gostava de mim (outra linha).

Neste ano de 2003, estou na 3ª série C e minha professora é “Cristina” e a professora estagiária é Mariangela. E o nome da minha professora do laboratório é “Renata”, o nome da coordenadora do laboratório é “Joana” e eu gosto muito dela.

Quando eu tinha 1 ano, em 1995, a minha mamãe comprou um tênis que acendia uma luz de todos os lados dele. Antes de ganhar o tênis, nasceu meu primeiro dente.

Impressionou-me a organização textual de Vinícius. Chegava a dizer onde havia ponto ou vírgula. Além disso, ele nos surpreendia por seu raciocínio lógico, que lhe permitia dar sequência e cronologia ao texto. Observamos que tinha facilidade para guardar datas e acontecimentos importantes. Vinícius podia, nesses momentos, experimentar um outro lugar como aluno, capaz de participar do processo de escrita como seus colegas.

O trabalho em multiníveis em muito contribuiu para o processo de inclusão de Vinícius. Primeiramente, Cristina nos chamou a atenção para a mudança nas relações estabelecidas entre ele e os outros alunos, principalmente por ter tido a oportunidade de expor seus conhecimentos.

A professora passou a explorar bastante o recurso da discussão e do debate, dada a facilidade de Vinícius de se expressar oralmente. Após um dos momentos do trabalho de estudo e a releitura da obra de Tarsila do Amaral, a professora nos relatou:

O Rodrigo questionou dizendo que se tratava de um retrato (fotografia). Vinícius afirmou com certeza de que não era uma pintura: ‘Alguém desenhou e depois pintou’. Bárbara disse: ‘Tia, como ele sabe tanta coisa?’. Observo que os alunos estão se aproximando mais de Vinícius e valorizando-o. A forma como ele vem ajudando Gustavo nas atividades vem despertando o interesse dos colegas. Outro dia, Antônio veio me mostrar que Vinícius havia feito todas as multiplicações que passei para ele: ‘Vinícius, você não é burro, é inteligente!’. As crianças começaram a ver Vinícius como um colega de turma (CRISTINA).

As modificações nas práticas pedagógicas, garantindo o currículo comum, proporcionaram ao aluno experimentar o sucesso na aprendizagem, visto que partiam de suas especificidades. Vinícius começou a se ver capaz, e os colegas passaram a incentivá-lo.

• **Interpretação do texto “O que você faria?”**

Uma proposta relevante que construímos nesse processo de colaboração foi a possibilidade de planejar atividades com pequenas variações que, por sua vez, se mostraram essenciais à prática inclusiva.

Um dos objetivos do projeto em multiníveis era o trabalho de leitura e interpretação de textos. Assim, o texto escolhido discutia as relações de amizade entre as pessoas, a partir de indagações/perguntas. Nesse momento, o acompanhamento dos percursos de aprendizagem da turma, indicava-nos três níveis.

O planejamento da aula foi organizado da seguinte forma:

- **Momento coletivo:** leitura e interpretação oral do texto;
- **Momento individual:** interpretação escrita a partir dos níveis de aprendizagem;

- **Momento coletivo:** construção de cartazes sobre o que aprendemos.

Para esse momento, destacarei o momento individual, no qual cada aluno recebeu uma folha com perguntas de interpretação referente ao texto discutido, conforme os quadros a seguir:

Quadro 5 – Atividades de interpretação de texto.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
1) Transcreva no caderno o título do texto. 2) A quem são dirigidas as perguntas do texto? 3) Qual a intenção dos autores ao apresentar tantas perguntas num mesmo texto e não responder a elas? 4) Qual das situações presentes nas perguntas você considera mais fácil de responder? Por quê? 5) A qual das situações você não gostaria de ter de responder de jeito nenhum? Por quê? 6) Você acha fácil conviver com as outras pessoas? Por quê?	1) Transcreva no caderno o título do texto. 2) Anote em seu caderno: a) As perguntas do texto são feitas para quem? b) Por que os autores não responderam às perguntas? 3) Na sua opinião, qual a pergunta mais fácil de ser respondida? Copie no seu caderno. 4) Copie a pergunta a que você não gostaria de responder.	1) Ler duas perguntas do texto. 2) Escolher três ou quatro palavras para registrar. 3) Discutir o significado e a construção das palavras (letras e fonemas).

Podemos observar que os dois primeiros retângulos propõem perguntas sobre o texto a partir de objetivos únicos, embora com abordagens variadas. A pergunta 2 do Grupo 1, por exemplo, corresponde à pergunta 2, “a” do Grupo 2. Houve, nesse caso, uma mudança na sequência da questão, o que trouxe maior objetividade. Além disso, a alteração de termos buscou considerar o nível de aprendizagem dos alunos do segundo grupo. A palavra “dirigida” para alunos que estão em processo de interpretação

descritivo, ou seja, que ainda têm dificuldade de analisar os diferentes significados das sentenças textuais, e a utilização de termos que possuem diversos sentidos na língua portuguesa, tudo isso traz grandes dificuldades, podendo, assim, propiciar ao aluno uma interação negativa com a atividade proposta.

Tradicionalmente, os saberes docentes instituíram-se de uma forma na qual nós, professores, aprendemos a organizar nossas aulas a partir de objetivos, metodologias e avaliações únicas para todos os alunos. Em sendo assim, temos a tendência, tendenciosa, de ao planejar as atividades para a turma, considerar a média dos níveis de aprendizagem dos educandos; portanto, não propiciamos desafios aos alunos que já atingiram um determinado conhecimento, tampouco àqueles que estão em processo de aprendizagem de determinado saber ou apresentam dificuldades.

Porter (1997) nos fala que uma das principais características do ensino em multiníveis é a de garantir que os alunos se envolvam de forma positiva nas atividades da classe. Nesse pensamento, podemos observar que muitos alunos que carregam marcas de reprovações ou de fracasso da escola chegam, num momento de sua história como aluno, a resistir a qualquer proposição de trabalho pedagógico, pois as atividades propostas, muitas vezes, insistem em contemplar o que o aluno não sabe, negando, assim, seu saber.

3.2 EM BUSCA DE BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO EM MULTINÍVEIS: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY COMO POSSIBILIDADE

Ao considerarmos o processo de ensino-aprendizado e as estratégias de ensino, principalmente o ensino em multiníveis, alguns questionamentos têm me desafiado: conhecemos profundamente o nível de desenvolvimento real de nossos alunos? Qual a qualidade desse nosso conhecimento? Minha mediação tem ficado restrita as etapas já alcançadas pelo meu aluno? Estou sendo capaz de mediar os conhecimentos ainda não apreendidos? Ou seja, as atividades têm permitido ao aluno progredir

para outros níveis de desenvolvimento mais complexos ou estão estagnando-o sempre no mesmo nível?

Desde já quero partilhar com os leitores o diálogo que me proponho neste momento com a teorização de Vygotsky é inicial, fruto de minhas reflexões, inquietações e principalmente discussões com outros professores. Retomo então, alguns conceitos essenciais as postulações vygotskianas acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas. Existe um percurso de desenvolvimento, que é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana. Contudo, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1995).

Portanto, segundo Vygotsky (2003) é por meio das relações sociais que o desenvolvimento vai se processando. É nesse sentido que a mediação pedagógica pode favorecer a aprendizagem dos alunos. O pensamento prospectivo permite uma mediação que vai ganhando novas dimensões, em um processo contínuo, impulsionado pela cultura.

É sempre por esse olhar prospectivo que Vygotsky procede em suas elaborações e pesquisas. Ao referir-se ao aprendizado escolar apresenta-nos dois conceitos fundamentais: nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real caracteriza-se pelo desenvolvimento mental de etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança. As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança em determinado momento de sua vida, são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. Consiste nos conhecimentos já apreendidos e que a criança é capaz de realizar de forma autônoma (VYGOTSKY, 2003).

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. [...] Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. [...] aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2003, p. 113).

Em assim sendo, considerando que o ensino em multiníveis visa garantir o currículo comum com estratégias em níveis diferenciados, possibilitando ao aluno desenvolver a partir do aprendizado, precisaremos no processo diagnóstico identificar tanto o nível de desenvolvimento real, ou seja, os processos já consolidados (aquilo que os alunos são capazes de fazer sozinhos) quanto os processos ainda não consolidados (as atividades que não conseguem realizar sozinhos e sim com a ajuda de um adulto), ou seja, a zona de desenvolvimento proximal.

Nesse momento, sei que Cristina concordaria comigo que para aquela aula em multiníveis que realizamos com a turma da 3ª série da Escola Movimento, hoje poderíamos qualificar nossa investigação didática. Consequentemente, teríamos outras estratégias. Retomo aqui um trecho do planejamento realizado com Cristina, e em seguida, apresento uma nova elaboração para identificar os grupos e a proposição para as atividades.

Quadro 6 – Trecho plano de aula em Multiníveis.

MOMENTO EM GRUPOS

- **Grupo 1** (leem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de ideias)
 - a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;



- b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, destacando a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
 - c) Relacionar o texto produzido com o livro, destacando semelhanças e diferenças.
- **Grupo 2** (leem fluentemente mas com dificuldades de interpretação e produção textual)
 - a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;
 - b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, observando a coerência das ideias.

Quadro 7 – Reescrito plano de aula em Multiníveis.

MOMENTO EM GRUPOS

Grupo 1: leem fluentemente, interpretam e produzem textos com clareza de ideias, **contudo para produzir textos narrativos necessitam de intervenção direta, bem como para destacar analisar diferenças entre gêneros textuais**

- a) Produzir um **texto narrativo** a partir do texto trabalhado, destacando estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- b) Relacionar o texto produzido com o livro, destacando semelhanças e diferenças.

Grupo 2: leem fluentemente mas com dificuldades de interpretação textual e **necessitando de apoio na produção de texto no que se refere a coerência textual**

- a) Procurar no dicionário o significado da palavra diversidade e registrar no caderno;
- b) Produzir um texto narrativo a partir do texto trabalhado, observando a **coerência das ideias**.

Decerto, naquele momento da pesquisa começávamos a conceber o trabalho em multiníveis. Com o passar do tempo, é possível observar que qualquer estratégia sem aprofundamento e estudo pode cair meramente na técnica e mostrar-se excludente. Quando afirmávamos que Vinícius estava em processo de alfabetização, o que queríamos dizer?

Desse modo, os conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal irão nos possibilitar intervir a partir de conhecimentos já consolidados pelo aluno, e

principalmente, mediar a aprendizagem de níveis mais complexos e conhecimentos ainda não consolidados.

Portanto, o ensino em multiníveis não pode ser confundido com trabalhar sempre no nível do aluno, pois isso não é garantia de “bom ensino”. O professor tem o papel explícito de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

3.3 DIALOGANDO COM AUTORES-PROFESSORES: APRENDIZAGENS E REFLEXÕES

Nesta última parte do texto irei destacar inicialmente algumas reflexões vividas ao longo do processo de pesquisa/colaboração com a professora Cristina. Posteriormente, discuto alguns aprendizados recentes que tive em um dos momentos de formação continuada com um grupo de professores sobre currículo e práticas pedagógicas inclusivas.

Os vínculos estabelecidos entre a pesquisadora e a professora foram se estreitando e, gradativamente, foram ganhando novas dimensões, tornando-se compromisso e responsabilidade pelas mudanças que a professora vinha fazendo em sua prática docente. Cristina era parceira no trabalho de pesquisa, e não meramente sujeito de investigação.

Cristina relatou-nos que, a proposta de ensino em multiníveis, respaldada pela abordagem do currículo inclusivo, passou a ser parte integrante em sua prática. Como profissional crítico-reflexivo, ela realizava conosco, seja nos planejamentos, seja nos grupos de estudos, debates acerca dos pontos positivos e negativos dessa estratégia de ensino. Destacava como essa estratégia contribuía para o atendimento à diversidade.

Eu acho as atividades fluem e acontecem com mais facilidade; os alunos melhoram as relações uns com os outros [...], eu acho que esse tipo de atividade e de trabalho contribui para melhorar as atitudes entre eles.

[...] eu acho que a aprendizagem das crianças melhorou. E outra coisa, elas se tornam mais autônomas, param com aquela de-

pendência de que só o professor pode ensinar e dar explicação. O que reforça o espírito de cooperação na sala (CRISTINA).

A fala da professora aponta diferentes aspectos nos quais o ensino em níveis diversificados pode contribuir para o sucesso da prática educativa. Cristina destaca a melhoria no relacionamento entre os alunos, reforçando a cooperação e as atitudes de uns com os outros.

Outro fato de suma importância é considerar que todos os alunos têm a possibilidade de obter sucesso na aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento e aprimoramento de seus conhecimentos.

Nossas reflexões também se voltavam à necessidade de analisar as dificuldades desse trabalho, como nos aponta a professora:

O difícil que eu achei foi mais no início, porque, quando você faz a primeira vez, você não consegue 100% e aí ou você para de fazer ou continua, porque nas primeiras vezes que você falava, eu achava: 'Ah é tão difícil fazer!'. Mas quando você coloca na prática (CRISTINA).

Contudo, as dificuldades serviam para alimentar a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica:

Eu acho que tem que ser persistente para tornar aquilo uma prática. Porque acontece o tumulto, as crianças não entendem bem a proposta da atividade, se perdem, você às vezes não dá conta de fazer tudo [...]. Mas depois com o tempo, você consegue, você vai vendo só o lado positivo mesmo, porque sempre tem um momento coletivo, que vai contemplar todos alunos e, quando você parte para contemplar os níveis, você vai ter mais facilidade, mas se tiver o conhecimento (CRISTINA).

Progressivamente, a professora foi ficando mais independente da nossa presença durante as intervenções com a turma. Se, antes, a classe, durante as nossas intervenções, contava com duas professoras, ao longo do processo de pesquisa fui assumindo o papel de professor de apoio, continuei a trabalhar com todos os alunos e, em alguns momentos com grupos mais individu-

almente; no entanto, a professora era Cristina.

O trabalho educativo realizado por meio da resignificação das aulas contribuíram para Vinícius sentir-se parte do processo de aprendizagem na 3ª série. Ele pôde vivenciar suas potencialidades e começar a acreditar que era capaz de ter sucesso nas tarefas escolares. Cristina destacava a importância do projeto e do trabalho conjunto que realizamos, tanto para o desenvolvimento de Vinícius – em sua aprendizagem e no relacionamento interpessoal –, como para os profissionais da escola, para que pudessem acreditar que é possível uma prática pedagógica com o aluno com necessidades educativas especiais.

Desse modo, se minha formação enquanto professora é marcada pelo encontro com Cristina, meu processo de formação continua com outros tantos encontros. Em um desses momentos, tive a oportunidade de dialogar e discutir com professores e pedagogos em processo de formação continuada acerca do Currículo e Práticas Pedagógicas em Educação Especial/Inclusão Escolar¹⁷. Trarei brevemente algumas dessas aprendizagens.

O ensino em multiníveis, para minha surpresa mostrou seu potencial nas séries finais do ensino fundamental. A questão da falta de tempo para planejar e tantos outros argumentos que ouvimos, foram substituídos pela possibilidade real do trabalho colaborativo:

A experiência da aula multiníveis realizada na 7ª série da EMEF R. P. na disciplina de matemática, foi de grande valia para educadores e educandos na qual proporcionou um maior envolvimento do grupo nas atividades proposta e que, nos fez perceber, a importância das formações continuadas e dos planejamentos coletivos, a troca de experiência e informações são primordiais para o comprometimento e envolvimento de todos os profissionais da escola quando se busca uma escola inclusiva com ensino que visa à autonomia de nossos educandos (PROJETO EM MULTINÍVEIS EMEF R. P.).

17 Módulo ministrado em Projeto de Extensão em Educação do Campo de parceria interinstitucional entre Secretaria Municipal de Domingos Martins e PPGE/UFES.

Para a consolidação desse trabalho, torna-se essencial a integração dos saberes, por meio da interdisciplinariedade. Os professores ensinam-nos que integrar saberes é condição essencial a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, pois integrar saberes é construir redes de conhecimentos e de colaboração.

Em seus projetos, os professores destacaram:

- A organização didática da aula em multiníveis: novas/outras possibilidades de pensar a organização didática da aula. Alguns profissionais mostraram dedicação em compreender a proposta e construir com seus colegas algo novo. Uma verdadeira construção de conhecimentos!
- O diálogo e o debate como opção teórico-didática para os momentos coletivos: observei que as aulas que tiveram o diálogo e o debate como eixo sustentador para o momento coletivo da aula em multiníveis, relataram uma grande participação e envolvimento dos alunos nesse momento. Nessas escolas, esses diálogos foram cuidadosamente planejados e mediados, o que garantiu tal envolvimento.
- A coerência com a opção teórica: algumas escolas deixaram explícitas suas escolhas teóricas. Torna-se essencial a escola reflexiva-inclusiva, que a definição por uma perspectiva teórica para os processos de desenvolvimento e aprendizagem seja constituída e compreendida.
- A constituição de novos conhecimentos: muitos mostraram que o professor-pesquisador está na escola, construindo conhecimentos. Para isso requer um diálogo triplo: os dados da realidade (relatos, cenas, episódios ocorridos na aula, falas dos alunos e professores); a interpretação dessa realidade (argumentos do próprio autor) e a produção científica.

Decerto um dos aprendizados que impulsionam minha persistência nessa metodologia de trabalho, pensando as prá-

ticas pedagógicas inclusivas é crença na possibilidade. E isso aprendi muito com aqueles professores! Em sua grande maioria, apostaram no possível. Transformaram as dificuldades, em desafios a serem transpostos e assim, descobriram que é possível construir práticas que atendam a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

A 6ª B é uma denúncia e um grito das diferenças em uma sala de aula. Múltiplos níveis, dificuldades, interesses e potenciais. Mas, as diferenças se completam e a partir da experiência em uma sequência de aulas em multiníveis, percebi o quanto desafiadora e proveitosa é essa prática. Na exposição teórica do assunto, alguns se apoiaram aos conceitos, outros aos detalhes da imagem [...]. Ao ver Eliete ‘aprendendo a lavar as mãos sem água’, senti que realmente a teoria é uma ferramenta e que a ação é o melhor resultado ou retorno de tudo o que eu tentei ensinar. A experiência foi portanto, fundamental e talvez tenha sido o primeiro tijolo para a construção de mudanças possíveis e palpáveis. É aquilo que a música diz: ‘(...) quem acredita sempre alcança’ (PROFESSORA LUÍZA).

Assim, considero que, diante do desafio de trabalhar com a heterogeneidade dos alunos – diferentes níveis de aprendizagem, ritmos, valores culturais, sociais, emocionais etc. –, a crença no possível se faz essencial. Além disso, a partilha e troca são fundamentais no planejamento e na reflexão do vivido. Constituir entendimentos mútuos, diálogos, trabalhos colaborativos entre professores do ensino comum e da educação especial, quando pensamos a inclusão de alunos com deficiência, é critério fundamental. Concordamos com as ideias de Cavaco (1995, p. 161) de que é preciso considerar a importância dos “[...] espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional [...]” dos professores.

Para isso, a escola precisa ser um espaço aberto, um espaço de segurança em que o risco seja possível, o erro tolerado, as tentativas aceitas, sem gracejos, sem humilhações, sem julgamentos definitivos (MEIRIEU, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M.. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; WANG, M.; PORTER, G.. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 11-29.

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

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.

BAPTISTA, C. R.. Diálogo e contratação na ação educativa: algumas reflexões sobre uma pedagogia das diferenças. **Projeto – Revista de Educação: Inclusão**, Porto Alegre: Projeto, v. 5, n. 7, 2003.

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

CAVACO, M. H.. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

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

OLIVEIRA, M. K.. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. 2. ed.. São Paulo: Scipione, 1995.

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.

SANCHES, I. R.. **Necessidades educativas especiais e apoios e com-**

plementos educativos no cotidiano do professor. Porto: Porto Editora, 1996.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente.** 6. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 4

AÇÃO COLABORATIVA DE PEDAGOGOS E PROFESSORES PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ines de Oliveira Ramos*¹⁸

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estamos presenciando diversas mudanças significativas na educação. Essas mudanças profundas, rápidas e imprevisíveis vêm exigindo cada vez mais uma reorganização/ressignificação 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).

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 (MANTOAN, 2003, p. 61).

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”.

¹⁸ Doutora em Educação PPGE/UFES. Professora Substituta do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professora da Faculdade Estácio de Sá/ES. Email: inesram@oi.com.br.

Portanto, para que a educação atenda a todos os que procuram a escola tem-se que buscar identificar “[...] as práticas que negam um acesso igual ao currículo e reconhecer práticas que facilitem esse acesso”.

Diante dessa situação que emerge e do problema de investigação deste estudo, buscamos desenvolver um trabalho de intervenção/ação na tentativa de atender a diversidade dos alunos que cursavam a 5ª série de uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), 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 deu-se devido ao fato de os professores se encontrarem totalmente desestimulados com o grupo de alunos da 5ª série, 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 salas de aula tornava-se outro agravante.

4.1 DO CAMPO DE PESQUISA

Desenvolvida através de um trabalho de campo, a pesquisa foi realizada numa escola do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), no turno matutino. Teve como principal foco de investigação as ações/atribuições da pedagoga do segmento do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, buscando a percepção dos professores e alunos sobre esse profissional da educação e suas ações/relações dentro do ambiente escolar.

A escola pesquisada foi fundada em 1970 e, desde então, registra em sua história momentos de lutas coletivas dos profissionais da educação, da comunidade e de seus alunos, em busca de uma educação de qualidade, lutas que iam desde a reivindicação de um muro, no momento de sua inauguração, de reformas físicas que dessem acessibilidade aos alunos que necessitavam de algum tipo de adaptação arquitetônica, até o respaldo da Uni-

versidade/sociedade para atender a diversidade dos alunos que frequentam a escola, no sentido de incluí-los.

Diante dessas questões e da proposta de pesquisa nesta escola, nosso estudo foi desenvolvido em três fases. Na primeira fase, que ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2004, buscávamos a compreensão do conhecimento profissional e da forma como esse conhecimento se desenvolvia na pedagoga. Nesse momento, foi fundamental conhecer os significados que a pedagoga dava às situações que vivenciava no seu cotidiano profissional, aos processos que seguia para interpretá-los e as justificativas que dava para as suas opções. Isso porque a situação por si só não era o mais importante. O que mais importava nessa fase do trabalho era como a situação era percebida pela pedagoga, como ela a interpretava e a nossa observação com relação a sua atuação. Além disso, fazia-se importante a busca de conhecimento mútuo, de maior discernimento sobre o projeto de pesquisa que se iniciava, de organização do grupo e do ensaio das primeiras atividades conjuntas.

Essa fase também nos proporcionou a observação do cotidiano da escola pesquisada para entender/perceber o espaço/tempo desse ambiente educacional; o movimento do saber/fazer das pessoas envolvidas na pesquisa; as percepções e expectativas que os pesquisados tinham a respeito dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e do processo de inclusão; a vivência no cotidiano da sala de aula; as reuniões pedagógicas e as de pais e o atendimento aos familiares e alunos que apresentavam necessidades/especificidades. Para a coleta de dados da primeira fase da pesquisa, utilizamo-nos da observação do cotidiano escolar.

Na segunda fase, ocorrida nos meses de setembro e outubro, buscamos desenvolver ações que nos dessem a possibilidade de inserção no cotidiano da escola. Essas ações tinham como objetivo desencadear um movimento/momento de aprofundamento das possibilidades de conhecer o cotidiano escolar pesquisado. Para isso, buscamos dar “voz” aos professores e aos alunos, através de instrumentos de auto e heteroavaliação, de reuniões pe-

dagógicas com os profissionais da educação, com vistas a ampliar os conhecimentos teóricos, dando-lhes uma nova perspectiva de trabalho nas questões relativas às práticas pedagógicas.

Nessa fase, fez-se importante proporcionar aos professores e aos alunos um espaço para que pudessem discutir questões relativas à inclusão quando da apresentação dos resultados das auto e heteroavaliações; ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais; às situações pessoais, e até mesmo às tensões e aos desafios em se trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos em sala de aula regular.

Para a organização e sistematização dos dados nessa fase da pesquisa, utilizamos questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados a diferentes profissionais da educação e aos alunos, o diário de campo e as observações.

No terceiro e último momento, ocorrido em novembro e dezembro de 2004, colocamos em prática o plano de ação, que envolvia, além do pesquisador/pedagoga, uma equipe de apoio (professora especialista, estagiária, bibliotecária, coordenadora do Laboratório Pedagógico, professora de Ciências) e os alunos das 5ª A. Desenvolvemos um Projeto em Multiníveis com o objetivo de atender a diversidade dos problemas existentes na sala de aula e com isso evidenciar/demonstrar à pedagoga e aos profissionais da educação a possibilidade de um trabalho coletivo.

Por meio da pesquisa-ação, criamos condições para a construção/implementação de conhecimentos sobre novas/outras práticas educacionais que se tornassem facilitadoras “[...] dos processos de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais” (JESUS, 2005).

A “natureza colaborativa da investigação-ação” proporcionou-nos superar aspectos da ordem social existente e possibilita a participação de todos por igual em todas as fases da pesquisa, desde o planejamento à ação/reflexão. Dessa forma, os sujeitos participantes da pesquisa também eram construtores dos conhecimentos, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas “vontades de conhecer”, o que possibilitava assim o

engajamento em práticas mais críticas, capazes de articular-se ao macrossocial, sem perder de vistas as práticas da escola real.

Esse momento contou também com a avaliação, em forma de questionário, do desenvolvimento do projeto, da participação de cada profissional de apoio, dos alunos, da professora de Ciências, da pedagoga e da estagiária de Educação Especial. Além disso, para a avaliação utilizamo-nos também de entrevistas.

4.2 O ENSINO EM MULTINÍVEIS

O ensino em Multiníveis foi escolhido por se tratar de uma prática pedagógica diferenciada entre outras, 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 implicaria 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 níveis de desempenho dos alunos (PORTER, 1997).

A implementação desse projeto visava 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 à pedagoga a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreceriam o reconhecimento das necessidades e dos estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Consciente de que o desafio colocado aos profissionais da educação envolvidos no projeto era grande e que parte significativa desses profissionais não havia, ainda, trabalhado no desenvolvimento de um Projeto em Multiníveis, parecia-nos que, naquele momento, as ações para a viabilização desse projeto estariam mais favoráveis no sentido do “mostrar como” (SANCHES, 1996) do que no sentido de “fazer junto”. Além disso, para que esse projeto viesse a ter relevância, seria necessário um clima de cooperação, ajuda mútua, planejamento e um bom relacionamento dos profissionais da escola para discutir, organizar, interagir e planejar.

4.3 AS AÇÕES/ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO TRABALHO COPARTÍCIPE DO PROJETO EM MULTINÍVEIS

Vivemos numa sociedade complexa, dicotômica, sofisticada, porém altamente indefesa diante da escassez dos recursos que lhe são necessários para a sua sobrevivência. Não distante disso, a vida na escola também é marcada pela complexidade, contradições e incertezas. No seu cotidiano, podemos sentir “[...] a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (ALARCÃO, 2001a, p. 14).

As novas realidades, concepções e práticas educativas vêm exigindo cada vez mais profissionais que trabalhem numa perspectiva inclusivo-reflexivo-crítica, que vejam a escola como um espaço/tempo de refletir suas ações profissionais, criando assim condições de desenvolver-se e aprender com os outros membros dessa instituição.

Essa situação leva-nos a pensar sobre a multiplicidade de ações/funções hoje desenvolvidas pelos profissionais da educação, que, mais do nunca, precisam encontrar nas ações do pedagogo o conhecimento do “[...] pensamento institucional estratégico e saber estabelecer relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação, monitorização”. Além disso, esse pedagogo deve “[...] conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias [...]” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 149).

Dessa forma, Alarcão (2003) ressalta que o pedagogo, na

perspectiva de escola inclusivo-reflexivo-crítica, deve ser um mediador na leitura dos trajetos de vida das instituições, promover o desenvolvimento e fomentar a reflexão e a aprendizagem colaborativa, além de ajudar a organização do pensamento e da ação do coletivo dos profissionais da escola.

Nesse contexto, esse profissional deve utilizar-se de sua visão de escola inclusivo-reflexivo-crítica para trabalhar na elaboração de projetos, na construção de um currículo que privilegie as diferenças, na busca de caminhos para a resolução de problemas, na aprendizagem dos alunos e na reflexão formativa que deve acompanhar esse processo.

Concordamos com Alarcão (2001a, p. 51) quando nos diz que a ação pedagógica do pedagogo se coloca assim

[...] associada às práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam à mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objectivos da escola.

Além disso, a autora também nos fala que a escola não pode esquecer-se do instrumento principal no processo de sua autonomia, o Projeto Educativo e o Plano de Atividade, que têm como objetivo a operacionalização.

Assim sendo, espera-se que os profissionais que desempenham essa atribuição apoiem e orientem os professores no desempenho das suas tarefas, coordenem e avaliem os projetos e atividades que são de sua responsabilidade.

Para que isso aconteça, o pedagogo deve debruçar-se, segundo Alarcão (2001a), nas práticas de dentro e de fora da sala de aula e refletir sobre elas, a fim de estar atento aos conhecimentos teóricos que emergem dela e à pedagogia que as acompanha; à metacognição, ou seja, à forma como os alunos assumem a sua própria aprendizagem e à forma de gerir os programas e currículos, flexibilizando-os sempre que necessário para o atendimento às necessidades/possibilidades dos alunos.

4.4 ENSINO EM MULTINÍVEIS: DO PLANEJAMENTO INICIAL À ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

4.4.1 PLANEJAMENTO INICIAL

No primeiro planejamento, buscamos 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 sobre o planejamento participativo, admitindo tratar-se de “[...] 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 4º 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, refere-se ao fato de se trabalhar com classes heterogêneas, com alunos em diferentes idades, alunos com necessidades educacionais especiais, além de alunos em diferentes níveis 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 (AMBROSE-TI, 1999, p. 82).

Juntamente com 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.

Aquele momento era pleno de grande motivação. Motivação que se fazia um instrumento didático, que tornava esses profissionais elementos educativos, com capacidade de contagiar através da persuasão.

Na busca de atividades diferenciadas para o projeto, optamos por iniciar o trabalho com uma história, que tinha por objetivo diagnosticar os níveis de desempenho em que se encontravam os alunos daquelas séries.

Segundo Sanches (1996), conhecer as dificuldades e as causas que as originam é um grande passo na construção de respostas adequadas a cada aluno. Para a autora, este se faz um momento importante, porque “[...] pode ser o sinal da diferença entre uma intervenção de qualidade, adequada, oportuna e pertinente, e uma intervenção feita ao acaso, em que alguns aproveitam e muitos ficam pelo caminho” (SANCHES, 1996, p. 20).

A partir da escolha do livro “O Boom da Poluição”¹⁹, 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.

Com a proposta aceita, partimos para outras decisões importantes. A estagiária de Educação Especial nos dizia que o aluno que apresentava Síndrome de Down e que frequentava a 5ª série A demonstrava uma reação favorável quando a professora de Ciências ou qualquer outro professor o atendia na sua necessidade. Dessa forma, a estagiária acreditava ser importante a interação da professora de Ciências com o aluno, para que ele se sentisse incluído e parte do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

De alguma maneira, pensar no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais remete-nos à necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser/estar e a de ensinar do professor. Nesse caso, estabelecer o diálogo entre a teoria e as experiências vividas nas salas de aula se tornaria necessário.

4.4.1.1 UMA TURMA DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA DIVERSIDADE

A turma da 5ª série A era uma turma marcada pela presença de uma média de seis alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre esses alunos, um, com Síndrome de Down, e pelo menos cinco apresentavam, segundo a escola, problemas socioafetivos, que traziam sérios comprometimentos à aprendizagem.

Entre os que tinham problemas socioafetivos, encontrávamos alunos que sofriam/sofreram abuso sexual, abandono materno, alunos que tinham que conviver com a presença de madrastas ou padrastos em casa, o que, naqueles casos, tinha implicações sérias no que tange aos relacionamentos e ao próprio processo de ensino-aprendizagem, daí o desacreditar dos professores com relação a este grupo de alunos.

Ivo, o aluno com Síndrome de Down, frequentava a APAE

19 Livro de Milson Henriques – Adaptação livre da peça infantil do mesmo autor, vencedora do II Concurso Capixaba de Dramaturgia (categoria Infantil), em 1981.

e a escola regular 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.

A mãe, durante a 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?’.

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’ (DIÁRIO DE CAMPO, 25 de novembro de 2005).

Com certeza é de suma importância entender que a percepção e as atitudes dos pais e profissionais em relação às crianças com necessidades educacionais especiais influenciam no seu desenvolvimento e na sua inserção social.

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.

4.4.2 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Ao iniciarmos a contação da história “O Boom da Poluição”, 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 um espaço para comentários. Procurávamos saber

dos alunos o que acharam da história, 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 se expressarem quanto ao que haviam presenciado e ouvido.

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.

Quando entregávamos a atividade 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 [...]”.

Todos os alunos da turma estavam envolvidos num só propósito, o de fazer a atividade. Para isso, recorriam às pessoas que estavam na sala em busca de maiores informações sobre o assunto, procurando visualizar as imagens da história e interagindo com a equipe de apoio.

Esse foi um momento onde a professora de Ciências foi incentivada a aproximar-se de Ivo para interagir com ele. Ela aceita o desafio, e aquele é o momento em que todos os olhares se voltaram para cena apresentada: a intervenção da professora com Ivo. A professora então iniciou um diálogo com Ivo. 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 sentia-se 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.

Terminada a aula, o nosso interesse estava, com a saída dos alunos da 5ª série A da sala, saber da professora de Ciências como foi a interação com Ivo e o que aconteceu no momento da sua intervenção com Ivo. A professora de Ciência narra o episódio da seguinte forma:

‘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’, ‘é o R de Rato’ e ele foi escrevendo [...] e assim por diante as palavras foram aparecendo [...] 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’ (PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2005).

Este foi o momento em que a professora pôde 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 de 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 vivencia? (PADILHA, 2004, p. 126).

A estagiária dizia-se admirada porque, antes dessa atividade, Ivo só gostava de usar uma cor de lápis 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 nível de desenvolvimento já conquistado e consolidado por esse aluno, mas o nível de desenvolvimento possível. Esse nível é que permitirá que muitas das tarefas que o aluno não consegue realizar por si mesmo, sozinho, possam ser realizadas com o auxílio de uma pessoa, professora, colega, entre outras.

Não falamos assim, em “etapas” de desenvolvimento, mas, segundo Padilha (2004, p. 22), “[...] caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apesar de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social”.

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 à intervenção com Ivo, expressou-se da seguinte forma: “É, eu gostei. Muito bom!”.

Esse momento fez-nos refletir e buscar resposta 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. 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. “Diferenças não nos conteúdos, não no ensino, mas no seu processo de aquisição da aprendizagem”, na sua forma de aprender (SANCHES, 1996, p. 29).

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 descobriremos, 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.

4.4.3 OS PERCURSOS DE APRENDIZAGEM ENCONTRADOS DEPOIS DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM MULTINÍVEIS

Encerrada a primeira etapa do projeto, a atividade diagnóstica, 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.

A análise dos níveis de desempenho dos alunos, ou seja, dos “momentos de aprendizagem”, realizada pela equipe que participou da atividade diagnóstica possibilitou encontrar possíveis grupos entre os alunos da 5ª série A. Os grupos ficaram assim divididos:

- No primeiro grupo estavam os alunos que se encontravam,

ainda, em processo de alfabetização;

- No segundo, os alunos que apresentavam algumas dificuldades de interpretação de enunciados e domínio do próprio assunto abordado;
- No terceiro nível os alunos que não apresentavam tanta dificuldade de interpretação, porém tinham limitações na articulação das respostas;
- Por fim, no quarto nível, e não menos importante, os alunos que extrapolavam os conhecimentos adquiridos durante as atividades. Em suas respostas, podíamos encontrar informações que não haviam sido abordadas durante a exposição do assunto.

A partir dessa análise, as ações passaram a ser desencadeadas no sentido de atender a cada grupo em suas necessidades/possibilidades. As atividades foram planejadas, considerando-se tal fato.

Para a pedagoga, esse seria um momento crucial para o desenvolvimento do projeto, pois dessa forma estaríamos atingindo cada aluno na sua especificidade a fim de incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem. Este foi momento rico, pois pudemos continuar o planejamento do projeto, visualizando e planejando outras atividades com maior complexidade, porém respeitando os níveis de desempenho encontrados nas duas turmas.

4.5 TRABALHANDO COM A 5^A A NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO EM MULTINÍVEIS

4.5.1 ATIVIDADE COM OS GRUPOS SEPARADOS POR PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Neste momento, descrevemos como o trabalho em Multi-níveis foi desenvolvido com os alunos da 5^a séries A, destacando como foram consideradas as possibilidades e as variações das aulas, na tentativa de atingir/responder às necessidades de todos os alunos que se encontravam na sala de aula.

Por meio dos livros didáticos sugeridos pela professora de Ciências, montamos um texto intitulado “*O problema da poluição atmosférica*”. Este texto foi xerocado para a turma. O objetivo era que após a leitura coletiva do texto, os alunos já estivesse organizados pelos percursos de aprendizagem encontrados na atividade diagnóstica, ou seja pelos percursos de aprendizagem.

Dessa forma, arrumamos previamente a sala de aula em grupos para receber os alunos. Inicialmente os alunos ficaram um pouco agitados, mas, ao verem as carteiras organizadas, logo se agruparam por afinidade. Precisamos então intervir e explicar como seria a divisão dos alunos em grupos. A aula seguiu com a distribuição dos textos e a proposta de uma leitura circular. Além disso, abrimos um espaço para que os alunos expusessem/expressassem suas ideias a respeito do assunto abordado no texto.

As atividades propostas após a leitura do texto tinham quatro níveis de complexidade de acordo com os percursos de aprendizagem da 5ª série A. Apenas uma questão da atividade dirigia-se a todos, a de número um, que consistia em procurar no dicionário palavras relacionadas com o tema poluição.

Essa questão gerou tumulto, porque não tínhamos em sala um número de dicionários suficiente para atender a todos os grupos. Os profissionais de apoio encaminharam a situação, sugerindo que dois grupos trabalhassem com os dicionários e, após consultá-los, os emprestassem a outro grupo. Como a aula tinha duração de 50 minutos e o tempo utilizado na primeira questão foi maior que o esperado, recolhemos a atividade para ser concluída na aula seguinte.

Temos que estar atentos às possibilidades dos alunos e aos imprevistos que podem ocorrer durante o desenvolvimento das atividades planejadas para uma aula. Sabemos que não podemos mais pensar a escola como um relógio que anda no tempo certo sem nunca poder atrasar. Na aula seguinte, os alunos concluíram a atividade anterior, dando sequência às intervenções.

4.5.2 O CONFLITO

Esta era outra atividade em que os grupos estariam trabalhando divididos em níveis de aprendizagem. A atividade consistia em um caça-palavras. Tínhamos três níveis de problematização diferenciadas para o caça-palavras.

Para o primeiro grupo de alunos a atividade o caça-palavras e pedia apenas que o aluno encontrasse onze palavras relacionado com o tema poluição estudado durante as aulas; para o segundo grupo, o caça-palavras trazia o mesmo enunciado, mas com uma diferença: os alunos teriam que escrever as palavras encontradas, pois este grupo apresentava dificuldades ortográficas, necessitando assim uma maior atenção a escrita.

Já o terceiro grupo tinha na sua atividade de caça-palavras um banco de dados abaixo, isso era necessário para que, este grupo de alunos pudessem inicialmente conhecer as palavras e assim procurá-las. Este último grupo precisava do auxílio do banco de dados para que dessem conta de concluir a atividade.

A certa altura da aula, uma aluna levantou-se e perguntou-nos por que o caça-palavras dela não tinha as palavras registradas abaixo, como o da amiga. A aluna alegava não ser justo, pois a colega já levaria vantagem sobre ela na atividade.

Tentamos explicar-lhe que aquela proposta de trabalho atendia ao nível de desenvolvimento de cada aluno, e que, para ela, não haveria necessidade de as palavras aparecerem escritas na parte inferior do caça-palavras. Mas a aluna não concordou com a explicação e disse que iria copiar o dever da colega (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2005).

Na escola, segundo Perrenoud (2000), esse julgamento acontece independente do projeto pessoal do aluno. Esse momento, se trabalhado de forma errônea, sem privilegiar o projeto pessoal do aluno, pode desencadear num problema mais sério. Pensando dessa forma, buscamos mostrar à aluna que ela era capaz de desempenhar tal atividade. Aproximando-nos de sua carteira, sentamo-nos ao seu lado e começamos a mostrar-lhe como executar a tarefa.

Quando a aluna encontrou uma palavra, no caça-palava-

vas, percebeu que não necessitava de apoio. Essa mesma aluna, que antes questionava a diferença da atividade, agora falava-nos que, a partir dali, poderia continuar sozinha.

Não podemos nos esquecer de que o “[...] fracasso escolar é sempre relativo a uma cultura definida pela escola” (PERRENOUD, 2000, p. 22) e pode ampliar-se a partir dos procedimentos de avaliação utilizados pelo professor ou por profissionais da educação que lidam com as necessidades de seus alunos.

4.5.3 ATIVIDADE COLETIVA

Esta atividade, em sendo um trabalho coletivo não necessitaria que os alunos estivessem agrupados pelos níveis encontrados na atividade diagnóstica. Isso porque iríamos confeccionar três cartazes, o que não demandaria esta divisão, dessa forma os grupos organizados de maneira aleatória. Quanto às gravuras que deveriam já estar de posse dos alunos, pois foi solicitada anteriormente, percebemos que um grande número deles havia esquecido de trazê-las. A professora, então, sugeriu que, depois da chamada, esses alunos pesquisassem nas revistas da sala.

Diante disso, após a chamada os alunos, já em grupo, foram em busca de encontrar mais gravuras para a atividade. Colocar Ivo em um grupo representou trabalhar com sua resistência, pois este não queria sentar-se com os colegas. Insistimos, pedimos a um colega para convidá-lo, mas ele não aceitou, preferia sentar sozinho. 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 dizendo que ele poderia continuar recortando as gravuras, o que ele fez prontamente.

A professora explicou como cada grupo deveria confec-

cionar os cartazes. Cada grupo estaria confeccionando um cartaz, dessa forma como foram coletadas gravuras de uma cidade poluída, de uma cidade não poluída e ações que poluíam uma cidade, os alunos precisaram levantar-se de seus lugares para promover a interação e a troca das gravuras.

A movimentação dos alunos durante a troca de gravuras não se configurava um momento de indisciplina, mas um momento em que pulsava na sala de aula a vida, o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos pelo próprio processo de aprendizagem.

Uma atividade como essa mobilizava os alunos a saírem de suas carteiras até mesmo para pedir algo emprestado: uma tesoura, cola, uma gravura para completar o cartaz.

Segundo Magalhães e Tancredi (2002, p. 47) “[...] a interação entre o professor e os alunos é fundamental para a aprendizagem”. Para as autoras, a forma e o tipo de interação estabelecida entre professores e alunos pode influenciar diretamente na qualidade da aprendizagem porque, “[...] se não houver condições cognitivas, afetivas e emocionais adequadas, os resultados do processo de ensino/aprendizagem podem deixar a desejar”.

A professora ficava observando a movimentação dos profissionais, a estagiária, e a pesquisadora, no atendimento aos alunos quando solicitados em suas necessidades ou curiosidades. Esse foi um momento importante para refletirmos com os profissionais e com a professora sobre a necessidade de estar interagindo com os grupos, até mesmo para conhecer as suas possibilidades e dificuldades quanto à execução das atividades.

Concordamos com Rosa e Proença (2003), quando falam que o desenvolvimento não se dá de forma igual para todas as crianças. Numa sala de aula, é comum encontrarmos alunos que podem responder a um comando, e encontrar outros alunos que precisarão de auxílio nas suas atividades. Daí muitas das vezes o equívoco de acreditarmos que os alunos, com apenas um comando, entendem e executam a atividade. A forma como cada um absorve esse comando e desenvolve atitudes depende do

momento em que ele se encontra.

Nesta atividade, de confeccionar os cartazes, um episódio com Ivo veio mostrar-nos a importância da interação da professora em estar acompanhando de perto as ações dos alunos e saber como trabalhar com as suas necessidades/potencialidades.

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 de Fernanda. A menina passou cola na gravura e indicou o local onde ele devia colar. Ao voltar ao seu lugar, Ivo pegou uma 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 da mão de Marina, passando na gravura e escolhendo o local para colar. Depois disso, sentou-se, pegou outra revista e começou a procurar mais gravuras (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de novembro de 2005).

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, 2002, p. 60).

À medida que os alunos concluíam os cartazes, os profissionais que estavam auxiliando iam fixando-os na parede do fundo da sala, e os grupos ficavam contemplando o que haviam feito.

4.5.4 MOMENTOS INDIVIDUALIZADOS NO DESENVOLVIMENTO DO MULTINÍVEIS

Na intervenção seguinte, os alunos iriam assistir a uma fita de vídeo, um desenho animado falando sobre poluição. Antes de ir para a sala de vídeo, recebemos os alunos na sala-ambiente de Ciências para que a professora pudesse fazer a chamada.

Terminada a chamada, a professora encaminhou os alunos para a sala de vídeo. Ao chegarmos à sala de vídeo, os alunos foram se organizando e sentaram para assistir à fita.

Concluída a atividade de vídeo, voltamos para a sala-ambiente de Ciências, onde a proposta de atividade para os alunos era montar uma história em quadrinhos sobre o vídeo apresentado. Para isso, montamos uma atividade em quadrinhos onde retiramos do filme partes significativas da história com frases na parte inferior dos quadrinhos. Essa atividade planejada foi desenvolvida para atender a todos os alunos, independente do seu percurso de desenvolvimento.

No dia da atividade, Ivo não encontrava-se na escola, estava na APAE. Dessa forma, como os alunos não haviam concluído a atividade no dia, e necessitariam de mais uma aula, propusemos que a estagiária, antes mesmo de ele entrar na aula de Ciências, ficasse na sala de vídeo com Ivo para que ele pudesse assistir a história. Quando Ivo voltou para a sala de aula, juntamente com os alunos ele começou a fazer sua atividade, atividade essa igual a de seus colegas, porém foi auxiliado pela estagiária na leitura das frases para a confecção dos desenhos.

Para Wang (1997, p. 55), o aluno com necessidades educacionais especiais, tal como os outros alunos, necessita simplesmente de

[...] Um ensino ‘bom’ ou claramente eficiente, de modo a que se consiga que atinjam maior sucesso. No entanto pode haver casos em que alunos com necessidades especiais necessitem de mais ensino, ministrado de forma mais intensiva; fundamentalmente, não necessitando dum ensino de forma diferente [...].

Para a autora, o profissional da educação também deve pensar nas variáveis que influenciam a aprendizagem. Essas variáveis são: “[...] capacidade cognitiva dos alunos; a motivação e o comportamento; a organização da sala de aula; o clima e as interações aluno/professor; a quantidade e qualidade do ensino; [...]” (WANG, 1997, p. 55).

4.6 OS MOMENTOS DE APRENDIZAGEM À CONQUISTA DA DIVERSIDADE

Os movimentos desenvolvidos por nós, pelos alunos e pelos profissionais da educação no desenrolar da pesquisa fizeram-nos refletir sobre a relevância do Projeto em Multiníveis.

Percebemos, durante o projeto, o envolvimento dos profissionais e a busca por práticas diferenciadas, a aceitação dos alunos diante das propostas apresentadas, mas fazia-se importante saber o que esses sujeitos, que se faziam atuantes nesse processo, pensavam/sentiam sobre a sua participação.

Se aprender é dar sentido e significado à realidade, é compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, tínhamos que levar os profissionais e os alunos a avaliar o processo que vivenciaram com a intenção de evidenciar em que medida e de que forma esses sujeitos iam atribuindo significado às experiências de aprendizagem no cotidiano da escola por meio do Projeto em Multiníveis.

Sendo assim, além dos processos de avaliação ocorridos nas reuniões ou nos encontros com a pedagoga, elaboramos, ao final do trabalho, um instrumento que nos pudesse dar uma visão do que foi para os sujeitos envolvidos participar desse projeto, por meio do qual falassem sobre os pontos relevantes e os que ainda deveriam ser trabalhados para que, num outro momento, essas questões fossem resolvidas; instrumento que desse a eles a oportunidade de opinar sobre a relevância dessa prática pedagógica numa escola inclusiva e sobre a participação e o envolvimento de cada sujeito na dinâmica de trabalho.

Comungamos o ponto de vista de Vasconcelos (1993, p. 43) quando nos diz que devemos pensar a avaliação como

[...] um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

4.6.1 ASPECTOS POSITIVOS DE UM TRABALHO EM MULTINÍVEIS E O QUE AINDA PRECISAVA AVANÇAR

O Ensino em Multiníveis foi considerado de grande relevância para a professora de Ciências e para os demais profissionais envolvidos, de tal modo que elegeram alguns pontos primordiais que contribuíram para o resultado positivo do projeto:

- O envolvimento dos alunos;
- A criatividade nos planejamentos;
- O desenvolvimento das aulas;
- A atuação de vários profissionais ao mesmo tempo em sala de aula;
- Melhor compreensão do processo de desenvolvimento do Ensino em Multiníveis pela pesquisadora;
- A utilização de diferentes recursos (vídeo, história, cartazes etc.) para garantir uma aprendizagem para todos.

4.7 O QUE DE TUDO FICOU...

A diversidade é a marca da contemporaneidade, porque temos alunos e necessidades cada vez mais heterogêneos. Os alunos têm projetos pessoais, percursos educacionais e experiências diferentes. A diversidade da oferta de percursos formativos, de desenhos curriculares e de práticas pedagógicas é a possibilidade de darmos conta da complexidade e da heterogeneidade.

Optamos por realizar este Projeto em Multiníveis, por considerar que essa estratégia possibilita a partilha de experiências e a reflexão coletiva sobre as próprias vivências e práticas pedagógicas, para além de se poder encontrar pistas de atuação e reflexão que conduzam a uma prática de atendimento à diversidade.

Se pensarmos que a principal finalidade do sistema de ensino é conduzir todos os alunos em direção aos objetivos fundamentais da aprendizagem, precisaremos passar de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem. Com essa

mudança, temos que investigar as condições propícias à apropriação, por parte do aluno, dos conhecimentos universais e locais. Com isso, vamos perceber que o ensino em níveis diversificados se constitui numa das abordagens que possibilitam ao professor preparar uma aula, com base em variações que respondam às necessidades especiais dos alunos.

Aprender em cooperação com os outros ajuda a compreender melhor as nossas próprias experiências e opiniões. Isso porque a inclusão não nos dá respostas prontas, nem nos habilita para atender a todas as dificuldades possíveis na sala de aula, mas possibilita ao professor e aos profissionais da educação uma formação que os leve a aceitar que eles devem olhar o aluno de uma outra forma, tendo assim acesso às especificidades desse aluno, entendendo-o e buscando apoiá-lo quando necessário.

Precisamos, além de refletir sobre as práticas pedagógicas diferenciadas utilizadas instrumentalizar-nos teoricamente, no sentido de conhecermos os variados estudos e enfoques que têm permeado as discussões sobre a educação inclusiva e essas práticas pedagógicas tanto no Brasil, quanto em outros países do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Portugal: Porto, 2001a.

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: Papirus, 1999, p. 81-106.

DALMÁS, Â.. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2004.

JESUS, D. M.. **Formação continuada**: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. Vitória, 2005. Mimeografado.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P.. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Formação de professores**:

práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 29-49.

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

MITTLER, P.. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 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.

PERRENOUD, P.. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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.

ROSA, D. R.; PROENÇA, E. L.. A passagem da 4ª para a 5ª série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção. In: MARRASCHIN, C.; FREITAS L. B. de L.; CARVALHO, D. de (Org.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003, p. 213-224.

SANCHES, I. R.. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Porto, 1996.

VASCONCELLOS, C. dos S.. Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**. São Paulo, v. 3, p. 43-50, 1993.

WANG, M.. Atendendo a alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M.. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 49-67.

CAPÍTULO 5

A SALA DE AULA COMUM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE COLABORAÇÃO

*Ariadna Pereira Siqueira Effgen*²⁰

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação²¹, nas escolas comuns, tem desafiado os atores que lá estão a buscar novas/outras alternativas de trabalho para que possam garantir o acesso à educação desses alunos. Nesse sentido, o currículo escolar, avaliação e, em especial, as práticas pedagógicas têm provocado na comunidade escolar uma certa inquietação, pois tais dispositivos são centrais para pensarmos a inclusão escolar nessa instituição que vive o legado de uma escola que atendia a um número restrito de alunos, considerada homogênea, e que negava a diversidade.

Considerando as demandas do cotidiano escolar e o nosso interesse pela área da Educação Especial e do Currículo, realizamos uma pesquisa de mestrado intitulada “Educação Especial e Currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas” em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual do Espírito Santo, localizada município da Serra e tomamos os pressupostos

20 Mestre em Educação – PPGE/UFES. Professora da Rede Estadual do Espírito Santo e do Ensino Superior atuando na Faculdade São Geraldo Cariacica/ES. Email: siqueiraariadna@yahoo.com.br

21 Neste texto, estaremos usando a nomenclatura deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação. Na escola em que realizamos o estudo, encontramos matriculados alunos com deficiência mental e múltiplas. Nesse sentido, nossa discussão contempla essas deficiências.

pesquisa-ação colaborativo-crítica para realização do estudo.

Assim, nossa aposta foi pensar, pela via de práticas pedagógicas, estratégias e metodologias de ensino para acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. E assim fomos organizando com a escola diferentes frentes de trabalho que possibilitaram alcançar os objetivos e pensar alternativas/estratégias de acesso ao currículo por parte dos alunos público-alvo também da Educação Especial. De acordo com o currículo vivido, íamos implementando ações colaborativas que pudessem ser significativas para a aprendizagem desses alunos, pois,

No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005, p. 96).

Nessa direção, buscamos efetivar outros possíveis para que as necessidades de aprendizagem desses alunos fossem consideradas na implementação do currículo, bem como em sua realização nas diferentes atividades que os docentes desenvolvem com os educandos, visando à sua inserção social e escolar pela via do conhecimento.

Diante disso elaboramos, junto com a professora Regina, que era a professora de uma turma de 4ª série²² que possuía 38 alunos e dentre estes, 2 alunos com deficiência, Melissa (Síndrome de Down) e Lucas (Deficiência Física), um projeto educativo, intitulado “Paisagens e a história”, que teve a duração de um mês em dias corridos. Buscamos articular os conteúdos da maioria das disciplinas de modo que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tivessem acesso ao conhecimento. A escolha por essa temática se deu por ser parte de um conteúdo que estava sendo

22 A nomenclatura “série”, usada por longa data, ainda está sendo utilizada em nossas escolas, pois nos encontrávamos (visto que o prazo para os Estados e municípios se adequarem expirou em 2010) em processo de transição da organização do ensino fundamental no Brasil.

trabalhado e pelas dificuldades de Melissa e Lucas serem contemplados nas ações e no currículo vivido na sala de aula.

5.1 “PAISAGENS E A HISTÓRIA”: DIÁLOGOS COM MADAGASCAR

Apresentamos o projeto para a turma e discutimos com eles a temática. Levantamos coletivamente algumas hipóteses, algumas ideias iniciais e começamos a debater um pouco sobre as vantagens e desvantagens de duas paisagens principais: campo e cidade. Melissa e Lucas participaram da discussão e também fizeram suas contribuições, pois o compromisso com o acesso ao conhecimento e o aprender percorre todas as tramas de comunicação que se estabelecem numa sala de aula heterogênea. Procuramos nos apoiar em Ambrosetti (1999, p. 90), ao destacar que o “[...] aprender não é um problema apenas individual, mas coletivo. As informações sobre as dificuldades e os sucessos de cada aluno são colocadas e conhecidas por todos”.

No momento seguinte, retomamos o projeto e apresentamos a sinopse do filme “Madagascar”, pois, logo em seguida, iríamos assistir. Solicitamos que os alunos anotassem as características/diferenças/semelhanças que o filme retrata no que se refere às paisagens do campo e da cidade, lembrando que o filme tem sua história contada tanto na cidade quanto no campo.

Os alunos Melissa e Lucas não tinham um processo de escrita sistematizado, assim os orientamos das mais diferentes formas. Lucas logo compreendeu a atividade e, pelo fato de ele não escrever, procurou utilizar a memória como recurso na realização das atividades. Melissa teve um pouco de dificuldade de compreender o que queríamos e pediu licença. De algum modo, o ato dela era do tipo “Me deixa, vocês já explicaram um monte de vezes e não quero ouvir mais”. Esse fato evidencia a complexidade do ato de “ensinar” e nos coloca diante do que Meirieu (2002, p. 57) chamou de momento pedagógico

Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa hu-

milhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da ‘coletividade de aprendizes’ [...].

Discutindo sobre esse tema, Meirieu (2002, p. 58) destaca que o momento pedagógico é:

[...] portanto, 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 o recuo que nada tem de renúncia.

Após esse nosso impasse, dirigimo-nos à sala de vídeo e deixamos, meio ao “acaso”, o que Melissa faria com as informações do filme. Ela pede para sentar na frente, junto com Lucas. Após uns dez minutos que o filme havia começado nos aproximamos e sentamos ao lado dela. Ela nos olha e faz uma cara do tipo “Lá vem você” e, da maneira o mais sutil e simpática possível, perguntamos a ela o que ela havia entendido do filme até aquele momento. Ela, em duas frases, resume a história do filme. Parabenizamos a aluna pela síntese e, em seguida, perguntamos sobre as características que o filme já havia apresentado sobre a cidade, uma vez que o filme começa com uma paisagem a cidade.

Ela então nos olha com uma cara de que havia compreendido nesse momento o que havíamos solicitado antes, mas com um misto de justificativa: “Agora eu vi uma parte do filme” e assim diz duas características e pede silêncio, pois está assistindo ao filme. Então nos afastamos, com a sensação de termos conseguido estabelecer uma conexão com todos os alunos com condição e com subsídios para realização da tarefa. Ao final do filme, abordamos Melissa mais uma vez e, pela via do diálogo, fomos lembrando características do campo e da cidade que o filme havia apresentado. Ela, impacientemente, responde-nos e logo sai correndo para o recreio.

No terceiro momento, iniciamos lembrando a história do filme de maneira coletiva, todos participando e recordando uma cena legal ou uma parte interessante, os principais personagens e as características das paisagens. Tudo isso foi anotado no qua-

dro e íamos trabalhando a leitura, a escrita e algumas dificuldades ortográficas. Desenvolver essa atividade numa sala de 4ª série, com todos querendo falar ao mesmo tempo, foi desafiador, mas aos poucos, fomos organizando, e eles foram se tranquilizando ao entenderem que todos teriam oportunidade de contribuir. Juntos recontamos/relembramos a história do filme de maneira oral. Ao trabalharmos o coletivo, como espaço-tempo de construção de conhecimento, Ambrosetti (1999, p. 93) afirma que o

[...] universo de relações que observamos na sala de aula, através de uma rede de comunicações que envolve professor e alunos em torno de um projeto comum, torna possível o funcionamento de um espaço coletivo de construção do conhecimento. Fundado nas relações de cooperação e no conhecimento mútuos, esse espaço favorece o conhecimento do eu e do outro e, portanto, a construção do conhecimento com o outro.

Após esse momento, retomamos a atividade da aula anterior e solicitamos que enumerassem as diferenças do campo e da cidade e assim o fizemos com a participação de quase todos, pois, durante essa atividade, Melissa não participou efetivamente, mas esteve atenta à discussão.

Ao refletirmos sobre esse momento, percebemos que, de algum modo, algumas coisas nos escapam ao olhar e, nesse sentido, o diário é uma ferramenta que contribui para nossa reflexão sobre o vivido, tendo condições de exercermos a identidade de professor reflexivo. Para Alarcão (2003, p. 41), a noção de professor reflexivo:

[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Dessa forma, é fundamental, que, para lidar com a diversidade, o professor seja crítico-reflexivo; um profissional capaz de romper e provocar mudanças nos contextos escolares. Com

isso, o professor “não deve” agir isoladamente. É necessário que haja um contexto de apoio, colaboração e que a escola também seja reflexiva. Nessa direção, Alarcão (2003, p. 82) comenta que a escola precisa saber “[...] criar as suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas de sua actuação, justificar os seus resultados e auto avaliar-se para definir o seu desenvolvimento”.

Alarcão (2003, p. 83) vê a escola reflexiva como uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

Entendemos que trabalhar a diversidade em uma comunidade reflexiva, tendo como ator o professor reflexivo, torna-se menos complexo, porque passamos a trilhar um caminho onde essas diferenças deixam de ser um problema, pois, “Trabalhar a diversidade é o normal, querer fomentá-la é discutível; regular toda a variabilidade nos indivíduos é perigoso [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 19).

Para atender à diversidade presente na educação, devemos trabalhar numa perspectiva coletiva e colaborativa. O professor-reflexivo deve considerar todos os alunos, respeitando a diversidade de experiências e percursos de aprendizagens. Assim, concluímos a aula do dia com anotações individuais no caderno sobre as principais diferenças existentes entre campo e cidade.

No momento seguinte, relembremos a atividade da aula anterior e realizamos um debate sobre as vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade. Problematizamos o “imaginário” de que o campo é um lugar desprovido totalmente de tecnologia. Procuramos trabalhar com atividades diferenciadas, em que pudéssemos focalizar o conhecimento de forma que “[...] o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio” (ANDRÉ, 1999, p. 19), partindo do conhecimento que o aluno possui. Assim, considerar os conhecimentos prévios do aluno é fundamental num processo de continuidade do acesso ao currículo. Nessa perspectiva de ação, planejamos atividades diferenciadas, com o

objetivo de trabalhar a produção de texto levando em conta as vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade.

Desse modo, trabalhamos, a partir do princípio de Sanches (1996, p. 42), “[...] nas nossas aulas, temos alunos com saberes, aprendizagens e vivências muito diferentes, o que favorece e cria oportunidades para que se possa funcionar com actividades diferentes para a mesma turma, utilizando a pedagogia diferenciada”.

Procuramos nos organizar da seguinte maneira: um grupo de alunos trabalhou a produção de texto; outro a elaboração de pequenos textos; outro produziu frases; outro grupo ficou responsável pela escrita das palavras relacionadas com a temática, enfocando as dificuldades de ortografia; e com outro grupo a alfabetização a partir do tema. Trabalhamos cinco actividades diversificadas, buscando contemplar cada aluno.

André (1999, p. 20), pautada nos escritos de Perrenoud (1997), comenta que “Diferenciação não é sinónimo de individualização do ensino. Os alunos não trabalharão individualmente: ‘diferenciado e individualizado é o acompanhamento e os percursos’. [uma vez que a] [...] diferenciação também reconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem”. Dentro dessa mesma perspectiva, Sanches (1996, p. 41) afirma:

Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem. Esta diversificação de estratégias ajuda a criar vários momentos de actividade na sala de aula, o que pode evitar o cansaço, a saturação e as manifestações dos mesmos: actos de indisciplina, mais ou menos provocatórios, mais ou menos graves.

Entendemos que a realização desse tipo de atividade só é possível, quando o professor conhece bem a turma, suas demandas e necessidades assim como suas preferências, o que potencializa o processo ensino-aprendizagem. Para isso, há que desenvolver a investigação de sua própria prática. A professora desempenhou um papel relevante nesse processo, uma vez que

conhecia bem as demandas da turma. Desse modo, procuramos nos pautar em Ambrosetti (1999) para destacar as vantagens de o professor ter um olhar investigador para sua prática. São elas:

- a) Possibilita ao professor lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada criança, isto é, perceber a diversidade de vivências na classe;
- b) Permite ao professor um equilíbrio entre o planejamento sistematizado e o espaço para improvisação;
- c) Possibilita a reformulação constante da prática por meio da sensibilidade para ver e ouvir as crianças, percebendo-as em sua individualidade, vendo-as como pessoa concreta e não como aquele aluno idealizado e irreal;
- d) Reconhece que esse conhecimento do aluno e da turma no todo favorece a organização da classe como um grupo cooperativo, no qual há espaço para as manifestações individuais e coletivas.

Baseado nessa vantagem, o professor investigador se coloca a tarefa de trabalhar com a Pedagogia diferenciada, pois, para André (1999, p. 22), diferenciar:

[...] é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis [...]. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Elaboramos as atividades pensando a partir dos alunos Lucas e Melissa e para atender, principalmente, suas demandas, mas esse tipo de organização contemplou a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Nessa direção, entendemos que temos condições de trabalhar a partir de um currículo comum, diferenciando as estratégias utilizadas. Desse modo, não defendemos a ideia de currículos paralelos para contemplar os alunos

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas sugerimos que é preciso adequar os processos de criar/pensar ferramentas, possibilidades de acesso ao currículo comum, numa ação constante de avaliação do aluno.

No quinto momento, relembramos, de forma rápida, o filme e as principais frases ditas pelos personagens. Essa tarefa foi realizada de forma coletiva. Após listarmos essas frases, que foram organizadas a partir de três momentos do filme: no zoológico, na cidade e na floresta, escolhemos três delas, cada uma pertencente a um momento distinto e assim organizamos uma atividade em que as crianças teriam que desenhar a cena que se referia à frase.

Explicamos a atividade à turma que logo iniciou a tarefa com autonomia. Percebendo que Melissa estava com dificuldade, aproximamo-nos dela para oferecer suporte. Nesse momento, observamos que a primeira frase era difícil para ela compreender, pois referia-se ao aniversário do personagem da zebra. Melissa desenha um bolo que nos pareceu certo. Já íamos passando para a segunda parte da atividade, quando Melissa interroga: “O que é zebra?”. Ficamos olhando para ela, tentando explicar, mas ela não compreendia. O que fazer nesse momento?

Sanches (1996, p. 36) destaca algumas atitudes que nós, professores, precisamos ter para nos ajudar a lidar com as diferentes situações pedagógicas. Destacamos duas:

- Estar disponível para enfrentar imprevistos e gostar de criar e experimentar soluções diferentes porque cada situação requer uma resposta diferente;
- Ser capaz de controlar a ansiedade e a angústia porque, talvez, vamos conseguir menos do que aquilo que, à partida nos propomos [...].

Não tínhamos muito tempo, assim buscamos, em livros, uma figura de zebra. Rapidamente encontramos e apresentamos a ela, ao passo que ela diz: “É um cavalo”, e o colega complementa “Um cavalo com listras”. E assim continuamos a realizar a atividade. Enquanto isso, um colega de turma se aproxima e diz: “Eu tenho uma zebra de brinquedo em casa, você quer que eu

traga?”. Dissemos a ele que seria muito bom.

Durante a realização das atividades, algo curioso aconteceu enquanto Melissa realizava seu trabalho e fazia comentários. Os colegas de turma a observavam, e percebemos um incômodo, até que um comentou: “Melissa, está fazendo a mesma atividade que nós?”. Nesse momento, respondemos que sim. Ele comenta: “Isso é legal”. Esse estranhamento de Lucas e Melissa serem sujeitos que também produzem conhecimento se dava pelo fato de esses alunos muitas vezes ficarem ociosos em sala de aula e também porque a professora, ao tentar adaptar a atividade, oferecia a eles tarefas de 1ª ou 2ª séries, descontextualizadas do que estava sendo vivido e produzido pela turma. Isso fica evidente na fala da própria professora “[...] Normalmente, pego atividades de séries anteriores e trabalho com os dois [...]”.

Assim, os colegas de turma, ao olharem esses alunos e os perceberem como sujeitos capazes de aprender, já os veem de outra forma. A partir desses momentos, Melissa vai se soltando e ficando mais alegre. A interação com os colegas, que já era boa, ficou ainda mais interessante, pois a autoestima de Melissa melhorou e isso era visível.

Esse episódio nos remete a pensarmos o que temos conseguido, como professores, que alunos como Melissa e Lucas produzam. A partir dessa “produção”, como os colegas os têm visto? Como os conteúdos têm sido significados para esses alunos?

5.2 “PAISAGENS E A HISTÓRIA”: CAMINHOS – DE CASA PARA A ESCOLA

Nesta aula, a atividade desenvolvida foi organizada de modo que eles pudessem descrever como é o caminho da casa de cada um até a escola. Procurando destacar o que essa paisagem possui como características e mudanças que eles pudessem detectar. A atividade foi realizada individualmente. Após explicar a tarefa para turma, organizamo-nos de modo que pudéssemos oferecer maior subsídio à Melissa, pois Lucas havia faltado.

Nesse dia, tentamos trabalhar com a adequação dessa atividade para Melissa. Havíamos recortado anteriormente vá-

rias figuras que contemplassem a imagem de uma escola e seus arredores, tanto figuras do campo como da cidade. Apresentamos mais ou menos seis figuras à Melissa e pedimos que ela escolhesse aquela que melhor representava o caminho de sua casa até a escola. Ela observa as figuras, pensa e se encanta por uma figura que tem uma escola do campo, com um cavalo próximo. Na verdade, ela havia gostado da figura do cavalo.

Assim, deixamos ela explorar bem a figura, mostrando, apontando e questionando. Depois de alguns minutos, ela coloca a figura de volta na mesa. Enquanto isso, observávamos o comportamento dela, as pistas e indícios e íamos conduzindo a atividade. Após esse momento inicial, voltamos e pedir que ela escolhesse a figura que melhor representava o caminho da casa dela até a escola. Ela, sem hesitar, escolhe a figura que de fato melhor responde, em nossa perspectiva, ao que estava sendo solicitado.

A partir da escolha, começamos a explorar com ela o que havia na paisagem, nomes desses objetos, o que estava em cena e assim sucessivamente. Enquanto era oferecido esse suporte à Melissa, os outros alunos o tempo todo nos chamava para esclarecermos dúvidas e, assim, interrompíamos o trabalho com Melissa. Em um certo momento, fomos até a frente da sala e explicamos que, naquele momento, Melissa estava demandando o nosso apoio, assim, era muito difícil atendê-la e também a todos ao mesmo tempo, precisávamos nos organizar. Percebemos uma certa “imaturidade” por parte da turma em lidar com esse tipo de prática. Sentiam-se muito dependentes da professora. Propusemos, então, que explicaríamos a atividade mais uma vez e assim foi feito.

Depois disso, abrimos um momento para esclarecer as dúvidas. Todos tiveram suas dúvidas temporariamente sanadas e assim trabalhamos com eles a dinâmica de compreender que existia alguém que, naquele momento, demandava um apoio maior e que eles já tinham autonomia para trabalhar sozinhos desde que entendessem a atividade. Eles compreenderam e assim o fizeram. A partir desse episódio, foi muito mais tranquilo lidar com a turma e oferecer apoio aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Vale ressaltar que, em muitas ocasiões, o trabalho colaborativo se configurava na ação da pesquisadora com a turma, observada pela professora regente. Às vezes acontecia que, durante parte da realização de algumas atividades, a ausência da professora era notada em sala de aula.

O episódio da aula anterior nos fez pensar em uma dinâmica que pudesse favorecer e dar melhor funcionalidade à turma na realização da atividade. Nesse sentido, pensamos uma tarefa que pudesse ser realizada em pares. Sanches (1996, p. 40) chama a atenção para esse tipo de dinâmica como potencializadora de uma sala de aula:

[...] se bem organizado e gerido, o trabalho em pares pode ajudar não só no processo de ensino e compreensão da informação, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores, tais como, solidariedade, respeito, acolhimento e investimento no outro.

A atividade dessa aula consistia em darmos uma volta pela escola descobrindo, lembrando e anotando tudo que constitui a escola. Explicamos a atividade e assim saímos para nosso “tour”. Com essa organização, em pares, as crianças anotavam e discutiam sobre o que estava sendo observado. Melissa e Lucas fotografaram tudo na escola com apoio de mais dois colegas. Após uns 40 minutos, retornamos à sala e fomos, coletivamente, anotar a maioria das coisas que foram encontradas e que mereciam destaque.

Desse modo, criamos um quadro em que deveríamos escrever as características da escola atualmente. Organizamos uma coluna com as informações: quantas salas, quadra, almoxarifado etc.. Depois dessa organização, começamos a resgatar da memória as mudanças ocorridas na escola desde que eles ingressaram na 1ª série. Foi um exercício interessante. Eles ficaram muito felizes de lembrar boa parte das mudanças, e a professora contribuiu bastante nessa atividade.

Eles destacaram as mudanças ocorridas naquele ambiente e observaram que as mudanças continuavam acontecendo, pois a escola estava em reforma na parte externa. Nesse debate, fomos trabalhando as mudanças ocorridas no bairro e em nossa cidade, notando que as paisagens sofrem modificações constantes.

Tomando a atividade da aula anterior e as informações que tínhamos, a tarefa consistiu em desenhar a escola como era antes e como estava agora. Assim, eles começaram a realizar a atividade. Melissa e alguns alunos apresentaram dificuldade, visto que eles entraram na escola no ano de 2010. Esse grupo desenhou a escola somente com as características atuais.

5.3 “PAISAGENS E A HISTÓRIA”: A CIDADE DOS SONHOS

Em um primeiro momento coletivo, começamos a destacar os possíveis problemas que uma cidade possui. Listamos tudo isso no quadro e depois debatemos sobre tais problemas e as possíveis maneiras de solucioná-los.

No momento seguinte, retomamos a aula anterior e começamos a planejar a cidade ideal e suas características, coletivamente. A confecção dos materiais que comporiam a maquete teve a duração de três aulas e foi realizada em grupo. Cada equipe era responsável por uma área da cidade: área comercial, residencial, parques, lagoas, ruas, praças e reservas naturais.

Após terminarmos a maquete, fizemos uma reflexão acerca da construção da maquete da cidade ideal, trabalho em equipe, a atividade mais legal, a menos legal de realizar, o destaque da maquete e o que foi menos legal e o que havia estado fora da cidade ideal, mas que, na verdade, deveria ter entrado.

Duas coisas foram detectadas ausentes: hospitais e presídios. Ao questioná-los acerca do fato, a justificativa foi que “Numa cidade planejada e com ar puro, as pessoas não ficariam doentes”. A falta de presídios é porque “Todos estudariam e não haveria bandidos”. Nesse sentido problematizamos tais questões e um debate foi promovido. Após isso, organizamos a exposição da maquete e do projeto para as outras turmas da escola. O nosso último momento foi uma avaliação do que foi o projeto de forma coletiva (oralmente) e individual. Desse modo, encerramos o projeto educativo.

Após o término do projeto educativo solicitamos a professora que fizesse uma avaliação de Melissa sobre o processo vivido, nessa perspectiva a professora nos faz o seguinte relato:

Ela teve um destaque especial. Ela interagiu com projeto educativo, ela foi até além, ela levou o que ela aprendeu para Artes, para Ensino Religioso, eu achei que ela foi além do esperado [...]. E a alegria dela de participar, estar ativa, aprender [...] foi muito bom.

A fala da professora evidencia que todos podem aprender e Meirieu (2005, p. 43) nos alerta:

[...] toda criança 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 exclusão [...]. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar [...] [estratégias] que permitam integrar as crianças ao círculo humano.

Desse modo, se toda criança é educável, podemos afirmar que o direito à educação deve estar garantido a todos os alunos. Se os processos de inclusão representam uma forma de garantia desse direito, precisamos ressignificar a escola, o currículo, as práticas docentes, os processos de avaliação e a formação que pode se desenvolver na escola.

Meirieu (2005, p. 44) acredita que “[...] uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para pensar em concursos, uma organização provedora de mão de obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social”. Diante disso, a escola precisa de fato acolher todos, caso contrário perde sua função social e sua essencialidade, ou seja, educar todos.

5.4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM

Simultaneamente ao projeto educativo realizado na turma da 4ª série, desenvolvemos ações de modo colaborativo com a professora que realizava o AEE no contraturno com os alunos Lucas e Melissa. Desse modo, tomando o currículo vivido na turma da 4ª série, começamos a pensar o AEE como complementar o currículo. Esse foi nosso desafio, pois não havia um espaço-tempo de planejamento e articulação entre a professora de sala

de aula regular e a do AEE. Fomos tentando implementar um diálogo entre a professora do AEE e a professora de sala de aula regular, pois o trabalho colaborativo entre ambas era/é fundamental para pensar a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O fato de não haver um espaço-tempo de articulação nos incomodava. Diante disso, propusemos a criação de um “Diário da sala de aula e AEE”, com o objetivo de diminuir a distância entre os dois espaços – sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais – e visualizar os movimentos das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos dois professores com os alunos Melissa e Lucas.

A dinâmica ocorreu da seguinte forma: no turno matutino, a professora Regina, da 4ª série, onde estavam matriculados Melissa e Lucas, escrevia, ao fim do dia, uma síntese do que tinha sido trabalhado durante a aula, os destaques, os desafios e a continuidade do dia seguinte. No turno vespertino, a professora do AEE, ao chegar na escola, buscava ver o que estava escrito no diário para que pudesse pensar a atividade a ser realizada no AEE, de modo a garantir a continuidade do processo. Muitas vezes, esse movimento de “encontro” via diário escrito foi mediado pela pesquisadora. Essa foi uma ferramenta que possibilitou “encontros” relevantes entre os dois ambientes. Embora não fosse o mais adequado, constituiu-se no possível naquele momento.

O “Diário da sala de aula e AEE” foi uma ferramenta que criou possibilidades para que o AEE se constituísse como acesso ao currículo. Contudo, muitas vezes essa ferramenta também apresentou fragilidades, considerando a falta de tempo do professor da sala de aula regular para escrever sobre o vivido, da professora de AEE ler e planejar atividades, visto que o intervalo entre um turno e outro eram de 20 minutos apenas. Assim, poderíamos inferir que, em alguns momentos, as práticas eram distantes do currículo vivido na sala de aula regular e diferentes daquelas potencializadoras de acesso ao currículo.

Diante de tais fatos, entendemos importante um espaço-tempo de planejamento em que ambos os professores possam ter garantido o momento de juntos e, colaborativamente, pen-

sarem ações que contemplem e efetivem a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e, acima de tudo, garantam o acesso ao conhecimento. Assim, acreditamos que práticas pedagógicas que atendam às diferenças podem ser sistematizadas nos espaços-tempos destinados ao planejamento conjunto entre os profissionais.

Portanto, a tensão criada pela não existência de um espaço-tempo de articulação entre os diferentes profissionais que atuam com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tem em si uma complexidade que precisa ser resolvida do ponto de vista prático. Além disso, o acesso ao currículo fica negligenciado por falta de condições de execução do trabalho. Temos presenciado hoje, nos ambientes escolares, tentativas de trabalho que muitas vezes têm se caracterizado como pseudoinclusão.

Isso fica explícito na fala da professora Joana.

Tenho possibilidade de despertar no aluno suas potencialidades para assimilação de conteúdos necessários ao seu desenvolvimento global [...]. O ponto de maior tensão foi à falta de articulação com o professor da sala de aula regular e os conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados. Quando a abordagem é a tessitura com currículo da sala comum, posso afirmar que, infelizmente, não aconteceu assim como as relações pedagógicas com a sala de aula, já que não há um tempo disponível para que a integração aconteça. Para tanto, são necessários momentos de discussão, reflexão, estudo, planejamento coletivo [...] e isto não ocorre (DIÁRIO DE CAMPO, 15-12-2010).

Por outro lado, pela via da colaboração e de tentativas, foi possível perceber que o AEE pode auxiliar no processo de acesso ao currículo por parte dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pela via de atividades e práticas pedagógicas diferenciadas que dão continuidade ao que está sendo proposto em sala de aula.

As discussões acerca da sala de recursos multifuncionais e do AEE ganharam nossa atenção, ao pensarmos os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, contudo não podemos perder de vista que esse espaço e esse dispositivo configuram-se como uma rede de

apoio à sala de aula regular, mas o centro do processo ensino-aprendizagem é a sala regular.

Discutindo acerca do tema e do cuidado que devemos ter, Vieira (2011, p. 10) discorre:

A sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões. Direcionar as lentes para as salas de recursos multifuncionais e colocar em segundo plano as questões presentes na sala de aula comum é regredir no tempo, pois é nesse espaço que as aprendizagens são processadas, portanto, é esse cotidiano que precisa ser constantemente problematizado e potencializado.

Diante disso, desenvolvemos um trabalho colaborativo com a professora Joana, de modo que o AEE fosse complementar ao currículo vivido na sala de aula regular e, pela via do “Diário da sala de aula e AEE” e da atuação da pesquisadora, tentávamos garantir a articulação entre ambas as professoras. Assim, fomos organizando nossas estratégias pedagógicas tomando por base o projeto educativo “Paisagens e a História” que estava sendo implementado na turma da 4ª série, nessa perspectiva o AEE tornou-se uma ferramenta complementar ao currículo, criando as condições necessárias dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação terem acesso ao conhecimento.

5.5 O DIÁLOGO CONTINUA...

No texto trouxemos algumas possibilidades de trabalho aos professores, não consideramos que seja uma receita, ao contrário entendemos que nossas tentativas possam ser disparadoras de seus próprios movimentos nos mais diferentes cotidianos escolares, pois acreditamos nas possibilidades e na capacidade da invenção humana de novos/outros possíveis e o currículo vivido (FERRAÇO, 2005) ganha centralidade em nosso debate, porque há uma necessidade de pensarmos o currículo inscrito na complexidade e pensar que, de algum modo, tudo está sendo vivido junto e ao mesmo tempo, pois, a partir das reflexões, percebemos que, nesse currículo, táticas, artimanhas, estratégias (CERTEAU, 1994) são possíveis, uma vez que o cotidiano se inventa e microrresistências podem acontecer de modo que alunos com deficiência, TGD

e altas habilidades/superdotação podem se beneficiar e ter seu direito à educação garantido. A partir desse princípio, garantimos e trabalhamos todos os alunos com benefício para todas as singularidades presentes em nossas escolas. Assim,

A questão curricular, a perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de fazeres-saberes dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...]. Para os sujeitos cotidianos complexos encarnados, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações, alterações, realizações, negações, descon siderações, argumentações, obliterações, manipulações [...] (FERRAÇO, 2005, p. 18, 21 e 22).

As táticas cotidianas nos revelam o “lugar”, “habitado”, “praticado”, “vivido” e “usado”, como defendem Certeau e Lefebvre (FERRAÇO, 2003). Dentro dessa perspectiva, é preciso entender, em meio à sua realização, como, pela via das táticas, é possível novas/outras práticas curriculares no cotidiano escolar potencializadoras da escolarização dos alunos que também são público-alvo da Educação Especial, Josgrilberg (2005, p. 74) aponta-nos o conceito de táticas:

[...] as táticas são um cálculo que não conta com um próprio [...] remetem a operações que não têm seu próprio lugar; elas fazem uso do lugar. As táticas para Certeau são desenvolvidas em um espaço que não se distingue do lugar, o espaço para o autor é o lugar dinâmico, um lugar de reinvenções.

Assim, a nossa aposta tem sido de que toda criança é educável, de que a escola pode ser capaz de receber todos os alunos, se ela buscar se organizar e de que o professor pode buscar ousar um pouco mais, pois a inventividade humana não tem limites e o próprio viver escolar nos oferece pistas e indícios de criarmos novas/outras práticas curriculares e pedagógicas pela via de táticas.

Nessa direção, não temos como encerrar as discussões, pois não acabaram e há muito por dizer. E aqui nos colocamos à espera de diálogos, de novas tentativas, de buscas constantes e

de perguntas frequentes que possam orientar o percurso de cada educador que se propõe a provocar a mais importante mudança, sair da condição do “não saber”, do não aprender para a condição de cidadão do mundo, crítico-reflexivo, aprendente e descobridor de um mundo que está aí por ser descoberto, ou seja, a de transformar o saber do aluno em novos/outros saberes, de modo que o educador e o educando vivam o sentido real do processo ensino-aprendizagem, em que, ao haver o ato de ensinar, haja também o ato de aprender, para **TODOS OS ALUNOS**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

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.. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas/SP: Papyrus, 1999, p. 11-26.

CARVALHO, J. M.. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FERRAÇO, C. E.. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOSGRILBERG, F. B.. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras Editora, 2005.

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

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer**



e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. G.. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. (Org.). **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, I. R.. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no cotidiano do professor**. Porto: Porto Editora, 1996.

VIEIRA, A. B.. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

CAPÍTULO 6

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO REFLEXÕES INCLUSIVAS

*Alexandro Braga Vieira*²³

INTRODUÇÃO

*“Olha o dever que eu fiz em casa.
A letra é minha! Fiz tudo sozinho!
Ficou bom?
Esse ano eu quero ler e escrever”*²⁴.

As reflexões aqui propostas iniciaram em nossa formação inicial no curso de Letras e ganharam sustentação no desenrolar de nossa atuação como docente de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Reportar à minha atuação docente como professor dessa área do conhecimento me faz recordar os momentos em que nós, professores, nos reuníamos para refletir sobre questões referentes à nossa prática cotidiana. Esses momentos, geralmente organizados em grupos de estudos, planejamentos, reuniões ou conselhos de classe, para nós se configuravam como uma oportunidade coletiva para falarmos sobre nossa atuação, bem como compartilhar nossa satisfação mediante o desenvolvimento dos alunos ou, ainda, dividir nossas frustrações, quando as dificuldades se presentifi-

23 Doutor em Educação PPGE/UFES. Professor da Rede Municipal de Vitória/ES e Pedagogo da Rede Estadual do Espírito Santo. Email: allexbraga@hotmail.com.

24 Fala de um aluno com necessidades educacionais especiais matriculado nos anos finais do ensino fundamental, em processo inicial de leitura e escrita, ao apresentar sua atividade ao professor de Língua Portuguesa.

cavam em nossas práticas.

Dentre as inúmeras questões discutidas, as dificuldades de os alunos se apropriarem dos códigos linguísticos, ou seja, ler e escrever sempre tinham merecido espaço no debate. Por mais que tentássemos esgotar o assunto e pensar possibilidades de ações, terminávamos os encontros chegando a um denominador comum, ou seja, algo necessitava ser feito, pois as práticas implementadas não favoreciam o desenvolvimento dessas competências linguísticas nos estudantes.

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), organizado para subsidiar o trabalho com a Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental, constatamos que as tensões por nós levantadas, relacionadas com a leitura e a escrita desses sujeitos, podiam ser compartilhadas com o documento oficial que assim sinalizava:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido [...] o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. **O eixo desta discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar** que se expressa com mais clareza nos dois funis em que se encontra a maior parte da repetência: **na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série.** No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1998, p. 17, grifo nosso).

Nós, professores em atuação nos anos finais do ensino fundamental, pensávamos nos atos iniciais de leitura e escrita como atividades voltadas somente para as práticas de professores alfabetizadores e evidenciávamos a necessidade de recebermos os alunos em processos avançados de leitura e escrita para acompanhamento dos conteúdos programáticos organizados por nossas disciplinas.

Recordo também que essas questões, a cada dia, ganhavam mais espaço em nossas reflexões ou conversas. Nos processos de formação organizados pela escola, nos intervalos para

recreio ou encontros ocasionais nos corredores escolares, estávamos sempre discutindo a importância da leitura e da escrita para a “inclusão dos alunos na cultura escolar”, bem como as dificuldades encontradas em suas aquisições e a necessidade de organizarmos contextos diferenciados que favorecessem esse aprendizado. Talvez nos faltasse pensar que “o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias à criança” (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

O homem nasce totalmente dependente das condições históricas, e suas funções intelectuais e comportamentais relacionados se desenvolvem na medida da sua interação com o outro, da sua inserção na cultura. Essa inserção na cultura constitui a complexidade da vida do homem, a qual se estabelece sobre duas bases: o uso do instrumento e o uso do signo [...] (BRAGA, 2000, p. 82).

Gradativamente as questões voltadas para o processo inicial de leitura e escrita eram também levantadas, por nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental. Era possível verificar nossa tensão em falar sobre os alunos que avançavam para a segunda etapa de ensino com acentuadas dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita. Nossas reações eram plurais, ou seja, questionávamos os critérios adotados para o avanço do aluno, os trabalhos desenvolvidos no processo inicial de alfabetização e concluíamos dizendo que nossa formação inicial não nos preparava para a realização de tais trabalhos e que não podíamos nos ater a essas questões, pois tínhamos conteúdos programáticos definidos a serem trabalhados até o final do ano letivo.

Irritados e ancorados na perspectiva de nossa formação inicial, saíamos dos encontros cientes da impossibilidade de envolvimento desses alunos nas atividades pedagógicas escolares, mediante a falta de apropriação de conhecimentos primários, ou seja, o ler e o escrever. O dia a dia em sala de aula nos fazia voltar atrás e pensar nesses sujeitos. O que fazer? Como ajudá-los? O que nós, professores, precisaríamos saber para criar outros contextos de aprendizagem?

Professores com formação nas diferentes áreas do saber

consideravam os atos de leitura e escrita como condição básica para apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, atribuindo o domínio desses processos como pré-requisitos para a participação dos alunos na sociedade letrada. Concomitante a essas reflexões, era evidenciado o desafio encontrado em trabalhar os conteúdos programáticos com alunos que ainda não sabiam, convencionalmente, ler e escrever, considerados pela escola como aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Assim sendo, estávamos todos de comum acordo que

[...] o desafio que se coloca diante da escola na contemporaneidade é o de proporcionar meios para que os alunos mantenham uma relação significativa com a leitura e a escrita, sendo capazes de buscar no texto os sentidos pessoais que ele é capaz de produzir (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Esses debates foram constituindo vários momentos de formação continuada em contexto, pois a equipe pedagógica presenciando a necessidade de discussão da temática com o grupo tomou essas ideias como pontos de reflexões nos momentos de planejamento e de formação. Esse contexto foi favorecendo a compreensão que a alfabetização é um compromisso ético e político que perpassa a ação educativa de todos os professores, iniciando-se na Educação Infantil e chegando aos níveis mais elevados de ensino, pois o trabalho com a leitura e a escrita permeia todas as áreas do conhecimento e vão ganhando níveis de complexidade a partir da ampliação da elaboração do pensamento humano.

Esse movimento sempre nos instigou entender como as práticas de leitura e de escrita podiam ser desenvolvidas por alunos e professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, mediante a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Somado a esse pressuposto nos inquietava pensar como a ação colaborativa entre os diferentes profissionais da escola podia favorecer esse trabalho, já que muitos estudantes sem indicativos à Educação Especial chegavam às séries finais do Ensino Fundamental sem muitas afinidades com sua língua materna, no entanto, como a situação ocorria na aprendizagem de alunos atravessados por algum comprometimento de ordem cognitiva?

Considerando que os princípios do movimento de inclusão escolar pressupõem que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e considerando o trabalho educativo como uma função privilegiada da escola, cujo objeto específico é o saber, sentimo-nos motivados a desenvolver um estudo no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Vila Velha – ES, tomando a pesquisa-ação colaborativo crítica como metodologia a conduzir o estudo, para pensarmos: ***que práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita podem ser desenvolvidas por professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental para ampliar os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual?***

Fizemos dessa forma, a opção por iniciar esses movimentos envolvendo os professores de Língua Portuguesa pelas experiências desses profissionais com as práticas de leitura e produção de textos que demandam conhecimentos prévios relativos à seleção de material pedagógico, dinâmicas e estratégias significativas de leitura e escrita, bem como conhecimentos linguísticos que estão intimamente relacionados com a apropriação da língua materna. No entanto, fomos gradativamente envolvendo os demais professores responsáveis pelas outras áreas do conhecimento, pois o trabalho com a leitura e a escrita é uma tarefa a ser assumida por todos, por ser o eixo central de construção de todos os demais conhecimentos.

Nossa opção pela discussão do trabalho com a leitura e a escrita com alunos que apresentam deficiência intelectual em processos de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de considerarmos que com o avançar dos conhecimentos tecnológicos e a avalanche de informações que se processa mediante a globalização da economia mundial, participar ativamente da sociedade letrada se configura uma necessidade intrínseca para o acompanhamento do desenvolvimento cultural de uma dada nação.

Dessa forma, atrelamos o domínio da leitura e da escrita à possibilidade plena da participação social, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso à informação,

expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento e marca seu pertencimento na sociedade da qual faz parte.

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade desses sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s) (GOULART, 2006, p. 6).

Nesse sentido, entendendo a língua como um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo, a si mesmo e a realidade que o cerca, aprendê-la significa aprender não só palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas interferem no meio social produzindo cultura.²⁵ Segundo Morim (2005, p. 35) “a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura e de toda sociedade humana”.

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)construindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente mais saudáveis (FERREIRA, 2005, p. 145).

Concebendo o homem como ser interativo, social e histórico que se constitui a partir de sua imersão na sociedade, produ-

25 Adotamos por conceito de cultura as teorizações de Morim (2005, p. 35) que assim a conceitua: “A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir-faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social [...]”.

zindo cultura, o domínio da linguagem se configura como canal facilitador desse processo, uma vez que, por meio da linguagem, as pessoas podem abrir a sua consciência para sua existência, dando significado à sua subjetividade, abrindo-se e fechando-se para o mundo, conservando transmitindo e aprendendo os princípios e valores culturais essenciais para sua participação social.

O homem se faz na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Aberto ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme o nosso destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha (MORIM, 2005, p. 37).

Dessa forma, inserido no universo da cultura, o homem, por intermédio da linguagem, desenvolve seu pensamento e aprendizagem, constrói quadros de referência cultural, ou seja, teorias, mitos, conhecimentos, arte, concepções, orientações ideológicas, preconceitos, interferindo, sistematicamente, na realidade social que o cerca. Assim sendo, a linguagem exerce um papel relevante na aprendizagem e no desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana.

Vygotsky (relaciona o pensamento e a linguagem não havendo, para ele, possibilidades de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação, necessariamente, entre o mundo cultural e o biológico (PADILHA, 2005).

Logo, adotando o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística para conservar e transmitir às gerações futuras o capital cultural necessário para sua inclusão social, entendemos que o compromisso social da escola, no processo de utilização da língua materna, centra-se em criar contextos em que os alunos possam utilizar a língua de modo variado, produzindo efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, assumindo a linguagem como processo constituinte de seu processo de formação.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...] (FREIRE, 1996, p. 41).

A prática educativo-crítica, pautada na produção da linguagem como constitutiva do ser humano e de suas relações, tem por princípio trabalhar as questões da linguagem como processos de interação verbal, concebendo a língua como “conjunto de variedades utilizadas por um grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje” (BAKHTIN, 2003, p. 57).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua centra-se no enunciado, o ato de fala no contexto linguístico e extralinguístico, o que requer que seu estudo, na escola, esteja vinculado ao uso que se faz dela na sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente.

Para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de ensino da língua, torna-se necessário que a escola defina os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem ensinados, tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos e o uso social que eles fazem da linguagem para seus processos de interação verbal.

Assim sendo, entendemos a interação verbal como um processo de construção de sentidos pelos falantes, a partir de escolhas de formas linguísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores em diferentes situações de comunicação.

Adotando essas questões para reflexão e reportando-nos ao movimento de inclusão social que começou a ganhar sustentação político-ideológica a partir das últimas décadas do século XX e que ganhou espaço para discussão e reflexão nos cotidianos

escolares pela via da inclusão escolar, sentimos necessidade de fortalecer as discussões acerca do compromisso social da escola em propiciar aos sujeitos que a procuram possibilidades para aquisição da leitura e escrita. Para tanto, acreditamos ser necessário romper com práticas e trabalhos pedagógicos tradicionais, comumente visíveis nos cotidianos escolares, que deflagram processos visíveis de exclusão escolar e considerar que

A democratização da escola [...] trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastantes acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. E 'a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder' (GNERRE, M., 1978, p. 59), ela serve também para romper o bloqueio: dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento deste poder (GERALDI, 1984, p. 79).

Tal necessidade se reforça mediante as dificuldades encontradas pela escola em despertar nos alunos sentido e significado para os processos de leitura e escrita, impossibilitando que eles participem das atividades tipicamente escolares em sala de aula.

A escrita deve ser 'relevante à vida' [...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças (VYGOTSKY apud BRAGA, 2002, p. 195).

Nesse sentido, acreditamos que a formação dos alunos leitores e produtores de textos exige que a escola se empenhe em descobrir os interesses que eles trazem para os seus cotidianos e que os tome como sujeitos sócio-historicamente definidos, pautando sua proposta educativa na investigação dos estímulos que afetam a construção de sua subjetividade.

Assim sendo, torna-se necessário romper com o modelo educacional hegemônico projetado para o processo educacional

de “poucos” e pensar na configuração de uma outra escola que tome os princípios da leitura e da escrita como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

Em uma escola de outro tipo, a criança aprende a ler lendo, da mesma maneira como aprendeu a falar... falando; em outra escola, o único pré-requisito do aprendizado da leitura é ser uma pessoa questionadora do mundo; em outra escola, a criança não aprende fazendo de conta, ela se confronta com textos sociais dos quais precisa, como criança e não como aluno; ela vive com crianças diferentes dela, mais jovens e mais velhas; em outra escola, as intervenções dos adultos são ajudas capitais que a criança integra ao seu próprio processo, elas jamais programam, a partir de fora, o aprendizado da criança (FOUCAMBERT apud MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Assim sendo, a ausência dessa configuração de escola no processo de leitura e escrita nos faz concordar com Silva (2006, p. 2), quando argumenta que a exclusão está sendo concebida como um “[...] fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas”.

Justamente a busca por novos conhecimentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita diante desse momento histórico de inclusão escolar que nos faz pensar que pela via da pesquisa científica podemos produzir conhecimentos sobre a necessidade de potencializarmos os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como o trabalho da sala de aula comum em articulação com o atendimento educacional especializado para que todos os alunos possam aprender a ler e escrever, uma vez que são conhecimentos relacionados aos seus processos de humanização.

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista que o objetivo central do estudo foi instituir com professores em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, práticas de leitura e de escrita que envolvessem os alunos com deficiência intelectual em processo de inclusão, trouxemos, nesse texto, uma experiência vivida com uma turma do 6º ano que contava com a matrícula de uma aluna com Síndrome de Down,

três com deficiência intelectual e um estudante com autismo.

Para a constituição das práticas pedagógicas, trabalhamos inicialmente com a observação do cotidiano escolar para conhecimento do dia a dia da unidade de ensino, espaços de formação continuada e de planejamento, além da colaboração em sala de aula com os professores regentes e a realização de entrevistas.

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2005, p. 371).

O estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município de Vila Velha – ES, envolvendo a professora de Língua Portuguesa, duas pedagogas, uma docente de Educação Especial e gradativamente os demais professores em atuação nos anos Finais do Ensino Fundamental.

Estivemos com os professores, três vezes na escola e participamos dos movimentos cotidianos escolares, desde a entrada dos estudantes até sua saída. Os professores envolvidos eram pertencentes ao quadro estatutário do município. A escola possui em torno de 500 alunos matriculados em seus dois turnos de funcionamento, estando localizada em área periférica do município.

6.2 O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Como forma de explicitar as possibilidades criadas para envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas práticas de leitura e de escrita, optamos por apresentar uma ação colaborativa desenvolvida a partir de um Projeto denominado “Musiculturarte” que propunha trabalhar com músicas de um grupo capixaba visando a conscientizar os estudantes sobre a importância da preservação ambiental.

Para tanto, aprofundamos nossos conhecimentos acerca dos princípios e fundamentos da Pedagogia de Projetos, por meio

de algumas reflexões de Freire (1996) extraídas do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Chegamos à guisa de conclusão que um projeto pedagógico se faz de forma processual, dinâmica, no dia a dia, e sua culminância são os conhecimentos construídos por professores e alunos nesse período. Essas questões faziam o grupo rever suas considerações e perceber que o prazo de quatro meses que tinham para desenvolver o referido projeto não se configurava como um tempo muito grande, devendo a ação ser planejada o mais breve possível.

Vamos começar o nosso projeto amanhã? [...] Tenho duas aulas na 5ª A. Posso trabalhar em uma recuperação e na outra apresentamos o projeto para os alunos [...]. Se não der, a gente começa na quinta [...]. Acho melhor começar logo. Depois que você começou a discutir isto, parece que tem muito tempo, mas não tem. Temos muita coisa para trabalhar e, se não ficarmos atentos, não dá para fazer nada. Melhor começar logo (CARMEM – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Esses debates levaram o grupo a promover um encontro para releitura dos objetivos e pressupostos do Projeto Musicultura e instituir proposta de trabalho e intervenção a ser coordenada pela professora de Língua Portuguesa, envolvendo os alunos do 6º ano e, gradativamente, os demais educadores nas ações ali delineadas, saindo desse encontro um plano de ação, cujo objetivo estava centrado em instituir contextos favorecedores do desenvolvimento da leitura e da escrita com os alunos, pela via dos pressupostos do Projeto Musicultura, ficando acordado que, colaborativamente, iniciáramos na semana seguinte.

INSTITUIÇÃO	Escola Municipal Paulo Freire
SÉRIE	6º ano “A” do Ensino Fundamental
COORDENADOR	Professora Carmem
OBJETIVO GERAL	Instituir propostas pedagógicas interdisciplinares para o desenvolvimento do Projeto Musicultura, implementando contextos favorecedores da leitura e da escrita para os alunos

<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituir contextos favorecedores do desenvolvimento da leitura e da escrita por meio de recursos diversificados, como contação de histórias, ilustração, teatro, releitura de textos, dinâmicas, dentre outros • Realizar trabalhos intertextuais a partir dos textos “Vidas Secas”, do autor Graciliano Ramos, e da música “Não Mande a Geada, Não”, do Grupo Moxuara • Desenvolver trabalhos interdisciplinares com os professores responsáveis pelas demais áreas do conhecimento • Mediar e acompanhar a produção dos alunos a partir da obra “Vidas Secas” e da música “Não Mande a Geada, Não” • Adequar esses trabalhos de acordo com as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, envolvendo-os nas atividades realizadas pelo projeto
<p>METODOLOGIA 1º MOMENTO</p>	<p>Trabalhar com os alunos a obra “Vidas Secas”, utilizando, como recurso metodológico, contação de história protocolada, explorando imagens e figuras, trabalhando, em seguida, a interpretação verbal do texto</p>
<p>2º MOMENTO</p>	<p>Apresentar a música “Não Mande a Geada, Não”, promovendo um diálogo com a obra de Graciliano Ramos</p>
<p>3º MOMENTO</p>	<p>Dividir os alunos em grupo, para que eles possam fazer a releitura dos textos trabalhados, utilizando quadrinhos, paródias, acrósticos, textos narrativos, charges, desenhos, poesias, dentre outros recursos tendo os alunos, liberdade em escolher o recurso metodológico desejado</p>
<p>4º MOMENTO</p>	<p>Confeccionar livros ilustrados com massinha de modelar, a partir da releitura do texto, para armazenamento das atividades desenvolvidas</p>
<p>5º MOMENTO</p>	<p>Formar um coral com os alunos, envolvendo as crianças com n.e.e., trabalhando a música “Não Mande a Geada, Não”, do Grupo Moxuara</p>
<p>DISCIPLINAS ENVOLVIDAS</p>	<p>Língua Portuguesa, Ciências, História, Arte, Espanhol, Matemática, Inglês, Geografia</p>

Realizamos o segundo encontro para o envolvimento dos demais professores no Projeto Musiculturarte já iniciado, colaborativamente, pela professora de Língua Portuguesa, pedagogos e docentes de Educação Especial em cumprimento ao planejado.

Nesse encontro, os educadores de Língua Portuguesa socializaram com os demais professores os dois planos de ação constituídos, bem como alguns trabalhos em processo de desenvolvimento com os alunos. Feitas tais apresentações, formamos grupos de trabalhos para que os educadores, dentro de suas disciplinas, explorassem seus conteúdos, promovendo um diálogo com os trabalhos já iniciados, colaborando com os trabalhos de releitura dos textos de Cecília Meirelles, Graciliano Ramos e das músicas do Grupo Moxuara.

Estes movimentos de instituir outras possibilidades para planejamento e formação, constituíam-se pela via de encontros semanais com o grupo de pesquisa ou com toda a unidade escolar, nas idas e vindas, nos intervalos de aulas, no horário de recreio, nos dias em que chegávamos mais cedo, instituindo-se como momentos de criação, recriação e potencialização da prática docente, pois tínhamos um projeto de intervenção instituído que conduzia nossas ações e intervenções em sala de aula.

Foi sentando, confrontando ideias, planejando, instituindo-nos grupo de pesquisa, indagando nosso fazer, nossos valores e as teorias que sustentam o trabalho docente que encontramos possibilidades para caminharmos sobre nossas práticas, reavaliando/potencializando ações e promovendo encontros entre a leitura e a escrita com os alunos que transitavam pelo espaço da sala de aula.

6.3 A ARTESANIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Depois do planejamento, iniciamos o Projeto Musiculturarte com os alunos do 6º ano “A”. Segundo nosso planejamento, promoveríamos o diálogo entre a música do Grupo Moxuara “Não Mande a Geada”, que falava da vida do homem do campo, com a obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos.

[...] solicitamos que os alunos guardassem seus materiais e viajassem conosco na história de *Vidas Secas*. Apresentamos os personagens, o cenário onde se passava a história e a situação econômica e social do povo nordestino, pedindo que os alunos adivinhassem os nomes dos protagonistas. Faziam suas tentativas e, ao apresentarmos o nome do pai como Fabiano, diziam que não combinava com o anfitrião, uma vez que se tratava de uma pessoa tão pobre. Falamos também que, além de Fabiano, a família era composta por Sinhá Vitória (a mãe), dois filhos e um animal de estimação. Vocês não acreditam que animal é esse! Papagaio, gato, vaca e, finalmente, uma cadela, argumentavam os alunos. Ao trabalharmos o nome da cachorra, sinalizavam que a mesma poderia se chamar Magrela, Esqueleto, Magricela. Ao apresentarmos o nome Baleia, os alunos não concordaram questionando como podia uma cadela que passava tanta fome ganhar esse nome. Aos poucos, íamos comentando a saga da família de Fabiano, as andanças debaixo do sol quente, a fome, a sede e o encontro com algo inusitado. – O que vocês acham que essa família encontrou? – Um rio, um poço, sinalizava os alunos. Comentávamos que Fabiano chegara a uma fazenda abandonada. Os alunos faziam comparações dos retirantes aos sem-terra. Em seguida, relatamos Baleia chegando toda ensanguentada com o preá na boca, apresentando o jantar para aquela família. Os alunos ficavam indignados com o fato de somente sobrar os ossos para ela e sentiam dó de Sinhá Vitória que sonhava com uma vida melhor e uma cama confortável para dormir. Comentamos o momento em que Fabiano vai às compras, joga cartas com o Soldado Amarelo, briga, passa a noite na prisão, preocupado com sua família que nada tinha para comer, além da exploração a que era submetido pelo dono da fazenda que tinha chegado. Os alunos, atentos à nossa história, faziam suas interlocuções e ficaram tristes com a morte de Baleia. Baleia parece gente, diziam! Explicávamos que a ideia de trazer Baleia com características humanas se dava pelo fato de a miséria humana aproximar homens e mulheres dos demais animais irracionais e essa era a intenção do autor. Atentos, eles nos ouvia dizer que Fabiano fora muito humilhado na prisão e que, passados alguns dias, encontrara-se sozinho em um canal podendo se vingar do policial. Ele o matou? Afirmamos que Fabiano se lembrou de sua família e pensou na do Soldado Amarelo e resolveu perdoá-lo. Fabiano tem bom coração, sinalizavam os alunos. Chegada a seca, o único poço de água que havia na fazenda aos poucos ia secando e, mais uma vez, Fabiano juntou seus farrapos e sua família, se pôs a caminhar mais uma vez com a esperança de um dia conseguir uma vida melhor para sua família (DIÁRIO DE CAMPO).

Passado alguns dias da apresentação da obra de Graciliano Ramos retomamos a história com os alunos. Para nossa surpresa, ao revisitarmos as ideias centrais do texto, os discentes se dispuseram a nos contar novamente a história, uma vez que a sabiam de ponta a ponta. Era possível observar alguns alunos transitando com o livro pela escola afirmando que estavam motivados a lê-lo.

Após problematizarmos, mais uma vez, “Vidas Secas” com os alunos, trabalhamos também com a música “Não Mande a Geada”, do Grupo Moxuara, que trazia questões relacionadas com a vida do homem do campo. Em seguida, organizamos os alunos em grupos para que eles, apoiando-se em paródias, acrósticos, quadrinhos, desenhos, contos, charges, dentre outras metodologias de escrita, fizessem a releitura dos textos trabalhados, selecionando a metodologia mais adequada para suas produções. Com esses movimentos, procurávamos romper com práticas de produção de texto em que o aluno escreve para o professor corrigir e trazer para a sala de aula desafios para que os alunos buscassem na escrita a resolução.

Em grupos, os alunos produziam auxiliados pela professora de Língua Portuguesa e de Educação Especial, além do pesquisador. Era chegado o momento de envolver os demais educadores em nosso projeto de intervenção, colocando em prática o planejamento realizado com todos os professores da escola. Assim, as atividades de releitura de “Vidas Secas” e da música “Não Mande a Geada” eram trabalhadas nas aulas de todos os professores, que contextualizavam os conteúdos de suas disciplinas com a produção escrita dos alunos. Entravam e saíam professores e os alunos continuavam executando a atividade. Desse envolvimento colaborativo foram confeccionados livros, para que os alunos armazenassem suas produções. Tivemos a ideia de ilustrar a capa com a releitura das obras utilizando massinha de modelar, envolvendo todos os professores na execução da atividade.

[...] Todo o meu conteúdo foi trabalhado naquela paródia. Foi citado lixo, água, poluição do ar, até equinodermos eles colocaram na paródia. Vento, nuvens que são matérias que eu estou finalizando. Então, entrou toda a matéria na paródia [...]. Com

as massinhas de modelar para a capa do livro, exploramos tipos de animais [...]. Saímos daquela rotina, para os alunos quebrarem um pouquinho dessa rotina que estão acostumados (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

[...] Fiz as paródias com os alunos e a pintura de pôsteres em sala de aula, durante minhas aulas. Eu aproveitei para trabalhar alguns conteúdos com eles [...] (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

[...] O assunto percorria História, percorria Geografia, todas as disciplinas [...]. Achei fantástico que ela começava em uma turma e eu ia terminando e não teve problema nenhum. Eu acho que, quando todo mundo fala a mesma linguagem, fica muito mais tranquilo de se trabalhar (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Essa dinâmica colaborativa facilitava a projeção de ideias, outras possibilidades de trabalhos, bem como de registro das produções realizadas pelos alunos.

[...] Tenho incentivado os alunos a buscarem na biblioteca livros para leitura. Estou trabalhando com diário reflexivo para que registrem o que de mais interessante encontraram no livro lido (CARMEM – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

[...] Estou trabalhando com a confecção de mandalas com a professora de História. Já envolvemos o professor de Geografia que tem se mostrado muito criativo (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Uma pausa: E os alunos com deficiência intelectual participaram da atividade ou ficaram em casa impossibilitados de interagir?

Para nossa surpresa, ao sentarmos ao lado de Ana – pesquisador e Carmem – a aluna com Síndrome de Down nos contou com destreza a história de Vidas Secas. Trabalhando com recorte e colagem de gravuras, ela fazia a reescrita da obra utilizando essas imagens. Procurava, selecionava e apontava as que representariam Fabiano, Sinhá Vitória, os filhos, a cachorra Baleia, o Soldado Amarelo, o sol quente do Nordeste e a fazenda. Em seguida, utilizando alfabeto móvel, foi escrevendo o nome desses elementos e registrando na folha onde produzia seu texto.

Enquanto isso, a professora de Educação Especial (re)con-

tava a história adaptada para Miguel, um aluno autista, que passou a colorir fatos da obra. Em grupo, Rogéria, Sabrina, Daniela e Mari, estudantes com deficiência intelectual, produziam seus textos auxiliadas pelos professores e demais alunos do grupo. Um grupo de professores teve também a iniciativa de constituir um coral para a apresentação da música “Não Mande a Geada” na culminância do projeto, envolvendo os alunos com indicativos à Educação Especial na atividade. Esse trabalho interdisciplinar permitia contagiar, gradativamente, os demais educadores na criação de contextos que envolvessem o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

O movimento contagiava os professores que viam, no trabalho colaborativo, outras possibilidades de atuação em sala de aula, como observado na fala da professora de Língua Portuguesa que conosco conversava:

[...] Estou achando ótimo esse entrar e sair de professores. A atividade não pára [...]. Quando trabalhamos com a história, fica difícil controlar os alunos porque todos querem falar ao mesmo tempo, mas o que vale é a participação deles. Você viu como eles participam, interagem, querem falar. É aquilo que você diz: quando o trabalho é diferente eles se envolvem mais. Eu penso que esse trabalho tem possibilitado aos meninos terem um outro contato com a leitura e com a escrita. Não é escrever por escrever, nem ler por ler. É ler e escrever dentro de um contexto. É usar a leitura e a escrita entendendo o porquê de seu uso (CARMEM – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

O trabalho grupal constituía seus movimentos. A escola, os alunos com e sem deficiência e os professores estavam em movimento. Na data agendada para a culminância do Projeto Musiculturarte, contamos com a participação dos músicos do Grupo Moxuara. Na quadra da escola, os alunos apresentavam peças teatrais, paródias e danças retratando as músicas do grupo e os textos trabalhados em sala de aula. Simplesmente podíamos resumir os trabalhos em uma única palavra: fantástico!

Os alunos com indicativos à Educação Especial saíam de seu anonimato graças ao empenho, dedicação e espírito de equipe, conforme avaliação do professor de Geografia na ocasião:

[...] Tita entrou aqui em julho, junto comigo. A quantidade de coisas, de pequenas tarefas que essa menina desempenhou para fazer essa apresentação do Moxuara foi impressionante. Ela deu conta de teatro, ela deu conta de exposição, ela deu conta de paródia junto comigo, ela deu conta de muita coisa [...]. No dia da apresentação, ela faltou pouco para enfatar, porque ela queria que tudo desse certo, que tudo ficasse bonito. Não era para fazer sucesso, não, porque ela estava concursada. É o compromisso dela [...].

Trabalhar colaborativamente trazia uma sensação de dever cumprido, de objetivo alcançado e de possibilidades de atuação com as questões da diversidade, pois essa perspectiva nos permitia perceber que o trabalho com a diversidade conclama a necessidade de engajamento coletivo, de troca, de reflexão entre pares, de colaboração e de assunção das questões relativas ao processo educacional dos alunos como um compromisso de todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, contribuem para o desabrochar do ato educativo no contexto da sala de aula.

Quando as coisas acontecem com mais pessoas pensando, como o trabalho fica melhor! Como ele cresce! Porque, se fosse só eu, eu nunca imaginava trazer Vidas Secas para cá. Nunca tinha passado pela minha cabeça [...]. Para mim, foi uma coisa inédita. Eu nunca pensei em fazer isso. Eu nunca pensei em fazer esse *feedback*. Pegar um livro lá do ensino médio. Pegar um livro tão complexo [...] e jogar essa história [...] e eles terem aproveitado tão bem. Você via que eles vivenciavam. Dava reportagem na televisão e eles chegavam falando: ‘Olha professora, tem a ver com o livro [...]’ (CARMEM – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

[...] A melhor coisa é trabalhar junto. Quando você tem uma outra professora para trocar, para fazer os planejamentos juntos é maravilhoso. [...] Um ajuda o outro [...]. Lembra da experiência do Hino Nacional? Eu lembro que só tinha um papelzinho e, discutindo com você, a atividade tomou uma dimensão enorme [...]. A atividade foi envolvendo todo mundo. Envolveu a professora de Artes e envolveu todos os alunos, sem exceção de nenhum (CARMEM – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois possibilita seu uso involuntário, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela

dentro e fora da escola, pois, assim procedendo, toma consciência de sua estrutura fônica e passa a utilizá-la em várias situações de interlocução social.

Com o Projeto Musiculturarte objetivamos instituir contextos em que os alunos buscassem, nas diferentes tipologias textuais, nas plurais possibilidades de utilização da escrita, possibilidades para dar conta dos desafios que levávamos para a sala de aula.

Assim, muitas vezes, convivemos com situações nas quais os alunos, no mesmo espaço, desenvolviam as atividades, mas apropriando-se da tipologia textual que julgavam mais adequadas para a situação, ou seja, uns faziam paródias, outros narrativas, outros contos, quadrinhos, desenhos, acrósticos, favorecendo, assim, que os educandos reconhecessem a função social da escrita para aquele determinado momento.

Tal dinâmica distanciava as práticas de leitura e escrita de rituais já enraizados nas práticas escolares, em que os alunos leem baixo, depois em voz alta com o professor e, em seguida, respondem a um questionário para posterior correção.

6.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir em um contexto em que reconhecemos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino-aprendizagem, nos leva a potencializar os momentos de planejamento, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de intervenção, pois o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Com relação ao trabalho com a leitura e a escrita Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois possibilita seu uso involuntário, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela dentro e fora da escola, pois, assim procedendo, toma consciência de sua estrutura fônica e passa a utilizá-la em várias situações de interlocução social.

Comungando desse pressuposto Gontijo (2005) salienta que:

[...] ler e escrever são atividades, por meio das quais as crianças, os jovens e os adultos expõem para os outros e para si mesmos o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc.. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início. [Por isso,] [...] a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante à vida, como linguagem (GONTIJO, 2005, p. 45).

Ao falarmos de formação contínua acreditamos que esses investimentos são necessários para os educadores aperfeiçoarem seus saberes-fazeres, pois esses espaços-tempos podem construir para a produção de conhecimentos, busca por teorizações, reflexão sobre a necessidade de colaboração na escola, pois como nos fala Freire (1996) faz-se necessário o educador assumir a postura de investigação, pois os desafios da prática, nem sempre são os mesmos, ou seja, são plurais, demandando, a cada instante, uma nova postura do educador na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural**. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000.

BRAGA, Jane Maria. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção Freitas; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 185-209.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria Municipal de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de

São Carlos, São Paulo, 2004.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. 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. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed.. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas na pesquisa social**. 5. ed.. São Paulo: Atlas, 1999.

GONTIJO, C. M. M.. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPG-UFES**, v. 1, p. 42-72, 2005.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005, p. 361-386.

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

MICARELLO, H. A. L. da S.; FREITAS, L. R. de. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção Freitas; COSTA, Sérgio Roberto (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002, p. 107-139.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade 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.

QUEIRÓZ, M. I. de P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: Lang, A. B. S. G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992, p. 13-29 (Coleção Textos; 2ª série, 3).

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

CAPÍTULO 7

A PRÁTICA AVALIATIVA COM ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIA: UM MOVIMENTO POSSÍVEL NO COTIDIANO ESCOLAR

*Daniela Côrtes Pereira Borges*²⁶

*Marta Alves da Cruz Souza*²⁷

[...] Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem
e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)”

(Gabriel, O Pensador).

Avaliar... o que é avaliar? Será que se resume à prova, à reprovação, a passar de ano, a classificar os que sabem e separá-los daqueles que não sabem mediante a nota que tiram?

A reflexão, tal como o trecho da música de Gabriel, o Pensador, nos leva analisar a prática de avaliação presente no cotidiano da escola. Uma prática na qual a avaliação é resumida a um instrumento de coleta de dados no qual os resultados testificam o saber dos alunos. É uma prática que classifica para excluir e que, a princípio, não possibilita uma retomada da ação pedagógica.

Paralelo a este contexto no qual a avaliação é tida como

26 Mestre em Educação – PPGE/UFES. Professora da Rede Municipal de Vila Velha/ES e Professora da Faculdade Cenecista de Vila Velha (FACEVV). Email: danicortes30@yahoo.com.br

27 Mestre e Doutoranda em Educação – PPGE/UFES. Professora da Rede Municipal de Guarapari/ES, Pedagoga da Rede Estadual de Ensino/ES e Professora da Faculdade Pitagóras. Email: martalvesouza@yahoo.com.br

excludente, emerge desde a década de 90 um movimento de inclusão educacional, em que a diferença precisa ganhar corpos e nomes na sala de aula, garantindo legitimidade à educação inclusiva. Concordamos com Baumel (1998, p. 35) quando ela afirma que a escola inclusiva precisa mexer na questão pedagógica e que exige também mudanças nas concepções da prática pedagógica, principalmente no que se refere à avaliação. E é, nesta última que, em geral, emergem os mecanismos da exclusão centrados na seleção, no autoritarismo e na classificação daqueles que sabem em detrimento daqueles que, supostamente, não sabem.

Essa questão da avaliação, principalmente dos alunos que apresentam limitações por deficiência dentro do cotidiano da escola, é um ponto que emerge na nossa caminhada de pesquisadoras. Nesse sentido, este texto é produzido com recortes de duas produções de Mestrado da Universidade Federal do Espírito Santo e tem como objetivo discutir com o leitor sobre algumas tensões que envolvem a questão da avaliação desses alunos com deficiência, dentro do cotidiano escolar. Como o professor concebe a avaliação dos alunos com deficiência? Quais práticas avaliativas estão presentes dentro do cotidiano escolar? Como a avaliação pode retroalimentar a prática pedagógica e torná-la inclusiva?

Essas questões permeiam nosso texto e, serão abordadas através da discussão sobre a avaliação dos alunos com deficiência e as práticas avaliativas promovidas pela escola regular envolvendo esses alunos em prol de uma. educação inclusiva.

7.1 PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Entender a avaliação como prática pedagógica significa que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apoia numa série de ideias e formas de realizá-las e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado (SACRISTÀN; GOMEZ, 1998). Ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores e alunos, interações no grupo,

métodos praticados, disciplina, expectativas de alunos, professores e pais, valorização do indivíduo na sociedade etc..

Nesse contexto, podemos entender que, no cotidiano escolar, não existe uma prática de avaliação e, sim, práticas de avaliação, pois dependem das concepções dos professores e dos usos que eles fazem desse dispositivo.

As práticas avaliativas também têm funções diferenciadas. Sacristán e Gómez (1998) assinalam que a prática avaliativa cumpre a função de definir os significados pedagógicos e sociais através das notas e conceitos que redundam na qualidade do ensino e do professor; a função social embutida na questão da certificação; a função de poder de controle; a função pedagógica; a função de organizar o sistema escolar para garantir a escolarização utilizando-se de mecanismos de regulação e classificação; a de projeção psicológica, porque se projeta sobre a motivação dos alunos que passa a ser controlada muito mais por fontes extrínsecas do que intrínsecas; a de apoio à investigação que serve como fonte de dados para avaliar o sistema educacional.

Entre essas diversas funções da avaliação, a função pedagógica é aquela que, a nosso ver, possibilita o movimento de intervenção, pois é ela que irá retroalimentar a prática pedagógica. Em outras palavras, o professor pode, mediante essa prática, adaptar os processos pedagógicos ao ritmo dos alunos, ou seja, a avaliação pode ser usada como recurso para a individualização do ensino. Nesse caso, a prática avaliativa também tem função de garantir a aprendizagem, orientar os processos, servir de base prognóstica e de referência para a construção do currículo.

Organizar o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva é um desafio que nós, professores, precisamos nos outorgar. Durante a trajetória de nossa pesquisa²⁸, alguns professores nos diziam:

Trabalho o individual, essa diversidade é muito complicada. Além dos alunos com deficiência você tem aqueles que têm dificuldade. E eu encontro muita dificuldade com a diversidade [...] (PROFESSORA IZA).

28 Souza (2007).

A minha maior dificuldade é conseguir perceber como eles pensam. Em que caminho tenho que tomar para chegar até aquela criança. Em como e o que posso fazer para que eles aprendam [...] (PROFESSORA ANDRÉIA).

[...]. Preparar atividades que estejam ao seu alcance. [...] Muito complicado, faço o que posso (PROFESSORA IZABELA).

Percebe-se que há uma angústia e um desafio na prática desses professores. Contudo, eles buscam possibilidades à medida que a avaliação vai retroalimentando a prática pedagógica. Essa forma de olhar a avaliação rompe com a ideia de classificar, de excluir. Esteban (2001, p. 165) afirma que [...] a avaliação como processo de classificação está presa à homogeneidade, como prática de investigação abre espaço para a heterogeneidade, para o múltiplo, para o desconhecido [...]. As diferenças entre os alunos deixam de ser interpretadas como deficiências que precisam ser corrigidas para serem assumidas como particularidades que devem ser exploradas e integradas à dinâmica coletiva.

Esse ponto de vista contribui para um olhar que não classifica e que não separa os sujeitos conforme padrões curriculares preestabelecidos. É uma prática que “[...] investe na busca do ainda não saber, que trabalha com a ampliação do conhecimento, movimento permanente em que há sempre conhecimentos e desconhecimentos” (ESTEBAN, 2001, p. 166). E isto é notório nas falas de nossos professores.

A avaliação investigativa é aquela que não tem a intenção de classificar, mas sim de buscar indícios daquilo que o aluno sabe e daquilo que ele ainda não sabe e construir possibilidades para que ele venha a aprender. Ela corporifica o avaliado como sujeito que está inserido num cotidiano, o que difere do avaliado numa visão metafísica, que objetiva encontrar os princípios que regularizam, que mantêm a igualdade.

É mister avaliar não separando o que se avalia das condições da produção desse conhecimento. Ou seja, não se pode avaliar só o sujeito, o aluno, mas é preciso, de forma dialética, avaliar também o próprio avaliador e o cotidiano que favorece ou não as condições de aprendizagem.

Podemos exemplificar a importância desse processo de avaliação relatando um episódio ocorrido em uma das pesquisas, com um aluno que apresenta uma deficiência intelectual bem severa realizando uma atividade de produção de texto com a colaboração da professora de educação especial que está com a professora regente num momento de aula com todos os alunos:

Nesta caminhada de pensar/narrar/registrar, pude perceber que algumas letras ele dominava, outras precisavam ser evocadas para ressurgir na mente e outras ainda precisavam ser aprendidas. Em um certo momento da produção de texto, a palavra que ele queria escrever era FICOU. Ela [professora de educação especial] repetia a palavra, repetia, tentava fazê-lo pensar. 'Ficou começa com quê?' ele respondia 'FI', 'e fi é de qual palavra?', 'Filipe' (DIÁRIO DE CAMPO – SOUZA, 2007).

Observa-se que o aluno estava no seu processo de alfabetização sendo capaz de fazer a relação sonora das letras com palavras significativas, incluindo seu nome. Se a prática de avaliação fosse classificatória, essa criança sempre estaria num patamar inferior ao dos demais alunos. Numa prática de investigação na qual a avaliação retroalimenta a prática pedagógica, o professor pode mudar as estratégias de ensino e incidir nos pontos nodais do processo de aprendizagem de todos os alunos.

Esteban (2003, p. 24) nos ensina que “a avaliação como um processo de reflexão sobre e para a ação contribui para que o professor se torne cada vez mais capaz de recolher indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados, e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino/aprendizagem”.

7.2 AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A prática avaliativa, em relação aos alunos com deficiência, sempre esteve ligada à condição do sujeito. Baseando-se em Bleidick (1981), Hugo Beyer (2005) indica quatro concepções paradigmáticas que permeavam a avaliação dos sujeitos com deficiência: clínico-médica, sistêmica, sociológica ou crítico-materialista.

No paradigma clínico-médico, o olhar para a pessoa com deficiência é pautado a partir da doença e na busca pelo laudo que ateste que determinado aluno tem ou não uma deficiência. Acredita-se que esse sujeito é limitado e, portanto, a avaliação recai sobre a deficiência e os encaminhamentos e perspectivas são pautados no diagnóstico. Nesse paradigma, o olhar para as possibilidades de o sujeito aprender é ínfima.

A prática avaliativa pautada no paradigma sistêmico incide sobre uma vertente que avalia o aluno conforme padrões preestabelecidos no sistema escolar. Se seu desempenho não é satisfatório, ou se ele não alcança os critérios estabelecidos pelo currículo para toda a classe, o Sistema busca alternativas que podem variar desde pequenas flexibilidades no currículo, como até mesmo à segregação em classes e/ou escolas especiais, por julgar que esse sujeito não consegue acompanhar o ritmo da turma. Percebe-se, nesse paradigma, uma avaliação individualizada, porém sempre comparada com um padrão, com um critério de referência preestabelecido.

No terceiro paradigma, o sociológico, retira-se o olhar de sobre o indivíduo e volta-o para o grupo social no qual a pessoa está inserida. A avaliação, nesse paradigma, é subjetiva, pois, para um grupo preconceituoso, as possibilidades de desenvolvimento de indivíduos oriundos de classes sociais menos favorecidas são limitadas. Contudo, para um grupo mais compreensivo, o prognóstico desse indivíduo é bem melhor. “[...] Via de regra o processo enquanto todo é calcado nas limitações da criança e não em suas possibilidades” (JESUS; CAETANO; AGUIAR, 2001, p. 11). Percebe-se, então, nesse trabalho, que o olhar sobre a prática e a avaliação dos alunos com necessidades especiais é engessada pela deficiência dos sujeitos.

A quarta concepção, baseada no paradigma crítico-materialista, coloca que a deficiência é “[...] encarada como um resultado de inaptidão produtiva do indivíduo” (BEYER, 2005, p. 92). Segundo o autor, ela é provocada pela desigualdade de classes sociais e, numa sociedade produtiva, as pessoas com deficiência são consideradas impossibilitadas/ineficientes para conseguir

sucesso na vida social.

Esses quatro paradigmas citados por Beyer (2005) apontam formas diferenciadas de avaliar o aluno com deficiência que refletem na sua própria constituição de sujeito e também no seu potencial para aprender. Enquanto o primeiro paradigma faz sobressair a condição clínica como determinante nas limitações individuais, o terceiro sobrepõem as relações sociais diante da condição individual. Enquanto o segundo paradigma mostra a dinâmica entre os sistemas escolares (regular e especial) como forma social de lidar com o sujeito (aluno) que ‘fracassa’, o quarto busca desvelar o conceito de deficiência como resultado de uma sociedade de classes que supervaloriza a produção e a aquisição de bens de consumo (BEYER, 2005, p. 92).

Esses paradigmas, clínico-médico, sistêmico, sociológico ou crítico-materialista, são formas culturais e sociais de conceber a pessoa com deficiência. Essas pessoas podem ser representadas com base em uma única visão paradigmática ou podem ser vistas por meio da associação de dois ou mais paradigmas.

Percebemos, também, no cerne dessas avaliações, uma forma de ver o sujeito com deficiência tendo como critério a falta, o *déficit* do aluno e, conseqüentemente, aplicando um prognóstico negativo em relação a ele. Percebemos que as práticas de avaliação pouco têm contribuído para a efetivação de uma educação de qualidade para os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou psicose. O que elas têm apontado é um julgamento pautado na falta, no *déficit*, na concepção de um alunado que não precisa de muita intervenção no seu processo de ensino-aprendizagem, pois seu potencial é limitado.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a avaliação dos sujeitos público-alvo da educação especial não pode se pautar no diagnóstico, na classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática limita o desenvolvimento das potencialidades, das possibilidades do sujeito. É preciso mudar o foco da avaliação.

Nessa conjuntura, acreditamos que é preciso (re)significar a avaliação. Ela precisa ser vista e usada como um elemento

de íntima relação do fazer pedagógico, que dá pistas, indícios de caminhos possíveis à aprendizagem do aluno com deficiência. A avaliação “[...] precisa, portanto, estar incorporada ao próprio processo de ensino-aprendizagem para compreender as reações, situações dos alunos, aspectos de sua evolução e dificuldades que possam encontrar” (GONZÁLES, 2002, p. 189). Entendida assim, a prática avaliativa se amplia para dar conta da diferença, que atende a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

7.3 A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO DA ESCOLA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

Quando pensamos na prática de avaliação de alunos público-alvo da educação especial dentro do cotidiano da escola, não estamos falando sobre coisas fora do comum, e nem advogando sobre a aprovação automática desses alunos ano a ano, sem realizar trabalhos de intervenção pedagógica que fomentem a aprendizagem deles.

Neste contexto, o princípio da avaliação se pauta no que está ratificado no artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que coloca que, na prática avaliativa, os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos. Este apontamento nos liberta da obrigatoriedade de se trabalhar o mesmo instrumento avaliativo para todos os alunos.

Em resposta a uma entrevista²⁹ sobre quais instrumentos os professores utilizavam para avaliar seus alunos, as professoras nos respondiam:

[...] Dou aquela provinha... famosa provinha. Dou trabalhos, atividades na sala, observo os cadernos para ver se eles sabem (PROFESSORA IZA)

[...] prova [avaliação escrita], trabalho, pesquisa, participação nos projetos. (PEDAGOGA RENATA)

[...] Atividades na sala, autoavaliação, a danada da avaliação ‘prova’. (PROFESSORA ANDREA).

29 Souza (2007).

Percebemos um “aprisionamento” do professor a uma prática avaliativa utilizada desde a idade média, como prova de cientificidade dos saberes. A prática de avaliação, seguindo essa lógica de buscar a verdade por meio dos instrumentos, acaba por separar os que, supostamente, sabem daqueles que, também supostamente, não sabem. Separa em polos dicotômicos saber e não saber, como se fossem opostos. Nesse ínterim, Esteban (2001, p. 180) assegura que “[...] saber e não saber são interpretados como opostos e excludentes, sendo o não saber marcado por um valor negativo”.

É preciso repensar o para quê e o porquê que utilizamos este instrumento e não outro. Por que temos dificuldade de pensar práticas avaliativas que redundem em instrumentos diferenciados conforme os objetivos e a capacidade de resposta dos alunos? Isto não significa não ter critérios avaliativos ou facilitar o instrumento para que o aluno “consiga ser aprovado”. Utilizar instrumentos diferenciados pauta-se na lógica de avaliar o que o aluno aprendeu daquilo que foi ensinado, tendo como premissa que só ensinamos quando o aluno aprende.

Em entrevista com os profissionais de uma escola sobre os instrumentos avaliativos utilizados, em uma de nossas pesquisas³⁰, eles nos disseram:

Valorizar o qualitativo ao invés do quantitativo, priorizar dentro das avaliações escritas os conteúdos mais necessários que são importantes naquela disciplina e também o tipo de prova (PEDAGOGA JANETE)

É saber se a avaliação está sendo justa. Se estou realmente pedindo o que ele pode me dar. [...] você avalia para saber se o aluno aprendeu ou não, às vezes cobrar na avaliação aquilo que não foi ensinado, isso não é justo (PROFESSORA ANDREA).

É... dar assistência na hora da avaliação de forma específica e como avaliar, pontuar as questões. É preciso valorizar o qualitativo. Tem que ser levado em conta o estado emocional. É difícil marcar o dia de prova, pois a avaliação é diária. É preciso ver caminhos, atitudes que eles tomam. Isso é difícil... é preciso perceber que cada aluno é diferente[...] (PEDAGOGA RENATA).

30 Souza (2007).

Percebemos o quão complexo é avaliar e como devemos ser criteriosos quando organizamos as questões a serem colocadas nos instrumentos avaliativos. Se isto é verdade para os alunos que não apresentam diferenciação pela via da deficiência, quanto mais para estes.

Na tentativa de pensar coletivamente sobre a complexidade dessa prática, trouxemos para compartilhar com o leitor o relato de um trabalho³¹ desenvolvido pela professora de educação especial em trabalho colaborativo com a professora da sala regular, que através da prática reflexiva utiliza-se da avaliação como retroalimentadora da prática pedagógica, impulsionando a aprendizagem de dois alunos com deficiência, em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vila Velha/ ES.

Segundo Capellini (2004, p. 88) o trabalho colaborativo significa

Uma fusão pragmática entre os professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto questões comportamentais, em cenários inclusivos (CAPELLINI, 2004, 88).

Esta fusão é, a nosso ver, fundamental para construirmos uma proposta pedagógica inclusiva, na qual, dois ou mais indivíduos pensem no bem da coletividade. Souza (2007) ressalta “que é fundamental a interação e o compromisso de assumir coletivamente a proposta de trabalho colaborativo. Se não há espaços para planejamentos, a instituição de ensino precisa instituir esses espaços-tempos.”

É preciso destacar, tal como aborda Ávila (2004, p. 97), que “[...] a forma como se organiza o trabalho pedagógico pode

31 Borges (2007).

ser decisiva, porquanto poderá ser ela mesma geradora dos insucessos, contribuindo para ratificar formas de entender as desigualdades, que colocam alguns em situações de inferioridade em relação a outros”.

A turma da professora Vânia era agitada e havia 03 alunos que embalavam o pensamento e o fazer pedagógico da professora. Ela dizia:

Eles são muito agitados. Eu não conto com a colaboração de todas as famílias. Quando a família é mais presente, ajuda um pouco nesse lado da disciplina. Os alunos que eu preciso incluir em minha sala são três: Marcos e Lucas a gente nota que tem um *déficit*, não conseguem acompanhar. Agora o Felipe é indisciplinado e tem um histórico familiar complexo (PROFESSORA VANIA – SÉRIES INICIAIS).

As dificuldades apontadas pela professora em relação aos seus alunos e a atuação desses em sala de aula provocou na docente um interesse em encontrar caminhos para ajudar esses alunos. Desse movimento surge a necessidade de discutir a avaliação como forma de auxiliar, de retroalimentar o fazer pedagógico e o desafio de (re)pensar os processos de avaliação realizados em sua sala de aula de modo a tentar incluir, nessa dinâmica avaliativa, a produção de Marcos, Lucas e Felipe. Para auxiliá-la, ela contou com a colaboração da pesquisadora da UFES e da professora de Educação Especial³² para desenvolverem outras/novas estratégias avaliativas capazes de contemplar por meio da avaliação o desenvolvimento dos alunos acima mencionados.

A principal necessidade da professora foi a de desenvolver atividades diárias na turma do 1º ano que atendessem a todos os estilos e formas de aprendizagem. Seus objetivos eram

32 São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001).

os de propiciar aos alunos com deficiência a oportunidade de participar de igual modo dos processos de avaliação propostos em classe e o de possibilitar a esses alunos as mesmas condições avaliativas dos demais, tentando, dessa maneira, criar uma consciência coletiva de que todos são capazes. Tinham como meta, professora de educação especial e de ensino regular, planejarem juntas e atuarem juntas na sala de aula, não só com o objetivo de diferenciar a avaliação realizada pela escola, mas, antes, para diagnosticar as dificuldades, as limitações das intervenções realizadas até então e, principalmente, com a finalidade de discutir, posteriormente, de quais estratégias poderiam lançar mão no intuito de promover aprendizagens mais significativas para toda a turma, contemplando e incluindo os alunos com deficiência.

Esse desafio não pode ficar só à luz de atividades práticas, ele precisa estar embasado em concepções teóricas que ajudam a pensar e apoiar o caminho desenvolvido. Essa discussão ficou acordada para acontecer nos momentos de planejamento da professora Vânia. Buscando fundamentar essa proposta de trabalho, as docentes delimitaram um aporte teórico e legal como forma de tornar legítima e responsável a avaliação que estavam desenvolvendo. Nesse sentido, tomaram a contribuição de Baumel (1998), que aponta a exigência de uma revisão profunda, no que se refere às “[...] intervenções desenvolvidas junto aos escolares, às concepções do ensino, da aprendizagem e até da avaliação. É desta última que, em geral, emergem os mecanismos da exclusão – centrados na seleção e autoritarismo”.

No que diz respeito à legislação, as docentes tomaram a Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB, que aponta, em seu art. 8º, a necessidade de

[...] flexibilizações que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Com referência a essa proposta, a preocupação maior estava em não cometer o equívoco de pensar que este é um tema simples de lidar em uma escola seriada. Até porque “[...] a revisão das práticas avaliativas não é tarefa simples, nem vai se dar de um dia para o outro” (ANDRÉ; DARSIE, 1999, p. 28). Pelo contrário, “[...] é uma tarefa complexa, que vai exigir mudanças profundas nas relações escolares, no projeto pedagógico da escola e nas interações de sala de aula” (idem, p. 28).

Nesse sentido, ao tentar dar outro significado à avaliação desenvolvida na sala de aula da professora Vânia, este grupo de profissionais tinha a clareza de que esse desafio estava baseado na tentativa de

[...] constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. Somente assim o professor poderá detectar a consistência do saber adquirido e a solidez sobre a qual vai construindo seu conhecimento. Quando este se manifesta, o professor poderá intervir inteligentemente, seja para reorientá-lo, seja para estimulá-lo ou assegurá-lo, seja para corrigi-lo e valorizá-lo (MENDEZ, 2002, p. 82).

Nessa acepção, buscamos discutir com as professoras alguns pontos que nos serviriam de partida para pensar a avaliação desenvolvida na escola. Pontos esses destacados em BORGES (2005), referentes aos objetivos que uma avaliação formativa/investigativa busca atingir. Dessa forma, pensamos uma avaliação que permitisse ao professor:

- a) Observar dificuldades;
- b) Modificar metodologias e práticas cotidianas;
- c) Analisar qualidade das aprendizagens;
- d) Verificar o desempenho de seus alunos;
- e) Planejar aulas futuras baseadas nos registros dos alunos;
- f) Atender aos interesses de seus alunos;
- g) Propor atividades que superem o nível de conhecimento existente;

- h) Rever conteúdos que não foram desenvolvidos satisfatoriamente;
- i) Investigar seu próprio ensino.

Considerar a avaliação realizada pela escola sob as perspectivas aqui listadas configurou-se numa tentativa de possibilitar a todos os alunos, e não somente àqueles com deficiência, o acesso aos conteúdos ministrados no 1º ano e aos instrumentos avaliativos desenvolvidos em sala de aula. Dessa forma, discutimos a possibilidade de criar uma avaliação que atendesse ao nível de conhecimento de cada aluno, possibilitando aos professores um maior e melhor aproveitamento de seu trabalho escolar. Essa proposta justificou-se pela necessidade de (re)significação das práticas pedagógicas avaliativas existentes.

Fernandes e Freitas (2007, p. 30) discutem que a preocupação do professor deve estar em observar e registrar os percursos dos alunos durante as aulas, a fim de “analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo. Pode, dessa forma, planejar e replanejar os processos de ensino, bem como pode planejar as possibilidades de intervenção junto às aprendizagens de seus estudantes”.

Tomamos como pressupostos para a construção dessa avaliação aqueles desenvolvidos por André e Darsie (1999, p. 31-32):

1. Por meio da avaliação, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino realizando uma investigação didática;
2. A avaliação indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades no que se refere às distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que precisam ser modificados [...] por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino;
3. A avaliação da aprendizagem como investigação didática deve auxiliar na busca de respostas a questões como: Como a criança está desenvolvendo sua aprendizagem? Por que ela não aprende? Quais suas dificuldades? Por que a criança comete determi-

nados erros? Como trabalhar com o erro da criança? Que atividades devem ser propostas para a superação de suas dificuldades? A resposta a essas perguntas nos leva à análise não só do produto da aprendizagem, mas, sobretudo do seu processo, sem perder de vista que esse processo é construído por erros e acertos;

4. A avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e autocorreção do processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Fundamentada nesses princípios, a proposta de avaliação elaborada partiu da concepção inicial de que as avaliações até então realizadas não atendiam aos objetivos da professora e tampouco permitiam aos alunos demonstrarem toda a potencialidade de suas aprendizagens. Esse processo de busca teórica manteve a continuidade, pois buscava fomentar outros instrumentos avaliativos que atendessem a dois critérios:

- a) Que fossem legítimos a uma estrutura seriada;
- b) Que assegurassem aos alunos com deficiência um tratamento mais igualitário.

Procurando atender a essas prerrogativas e em contato com a proposta de ensino em multiníveis (ALMEIDA, 2004), as professoras deram início à elaboração da primeira proposta de avaliação diferenciada a ser compartilhada com a turma.

Pensando nos pressupostos trazidos por André e Darsie (1999), o grupo envolvido nesse planejamento, ou seja, a pesquisadora, a professora Vânia e a professora de Educação Especial, deu início ao trajeto a ser percorrido com aquela turma. O primeiro passo foi consultar os companheiros de viagem, a saber, os próprios alunos, a respeito do que lhes seria mais interessante estudar nas aulas de Português da próxima semana. Consultar os alunos é importante, pois a avaliação que se pretende tem como foco a aprendizagem numa perspectiva de interação e diálogo. Dessa forma,

coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. [...] essa perspectiva orienta os estudantes para a realização de seus trabalhos e de suas aprendizagens, ajudando-os a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

As contribuições dos alunos foram muitas e as mais diversas possíveis. A temática eleita foi a contação de história. Com esse indicativo, passamos ao planejamento das aulas de Português envolvendo a dinâmica de ensino em multiníveis. Segue o planejamento exposto no Quadro 1.

Quadro 8 – Planejamento de aula de Português. Proposta de trabalho colaborativo.

Tempo: 1 hora e 30 minutos
Objetivo: Envolver todo o grupo de alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, em uma atividade lúdica que os motive a atuar de forma ativa na aula, com participação oral e, principalmente, com registro das atividades sugeridas.
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Aparelho de CD• Papel cenário• Pincel atômico• Papel ofício
Desenvolvimento: Na sala de aula, propomos aos alunos que escutem a história. Passada essa etapa inicial, solicitamos que eles registrem, da forma como julgarem melhor, o que compreenderam sobre a história. Cada um expõe ao grupo seu registro.
Avaliação: As atividades foram poucas. O horário após o recreio não foi bom para o desenvolvimento da proposta. As crianças ficaram muito agitadas. A aula que tinha previsão de acontecer em 90 minutos durou 35, no máximo.

Fonte: Borges (2007).

O momento de avaliação da proposta foi muito delicado, entretanto, bastante positivo. Existia uma expectativa muito grande quanto à presença do pesquisador. Presença essa que acompanhou, sugeriu, mas que não intimidou os alunos e nem os levou a se agitarem muito. Quando sentamos para avaliar nossa experiência, chegamos à conclusão de que erramos quando:

- a) Inserimos o contexto da aula planejada sem nenhuma modificação no ambiente da sala de aula, ou seja, os alunos permaneceram enfileirados e sentados em suas carteiras enquanto ouviam a história;
- b) Escolhemos um horário de muita agitação, após o recreio, e exigimos uma atividade de escuta “passiva”;
- c) Não inserimos a turma no contexto da aula que eles mesmos haviam sugerido, ou seja, não fizemos com os alunos uma retrospectiva daquele momento para o qual eles haviam sido consultados.

Esses foram os pontos mais complexos da nossa vivência inicial juntas em sala de aula. Na fala da professora regente, a aula que iniciamos em conjunto foi assim descrita:

Tivemos muitos problemas com a nossa primeira experiência. Realmente eles estavam muito agitados e nosso planejamento não considerou, em nenhum momento, a agitação da turma que é quase que constante. Quando me lembro que mantivemos a turma sentada, cada um no seu lugar naquela agitação toda...

Na produção das professoras regente e de educação especial

As atividades sugeridas à turma, por si só, não garantem a construção do conhecimento pela criança, elas requerem do professor/professores planejamento numa perspectiva de provocar curiosidade e interação sujeito-conhecimento e sujeito-sujeito [...]. Consideramos também que este é um dos primeiros passos em busca de uma avaliação verdadeiramente ressignificada e que traga consigo a garantia de acompanhamento dos percursos utilizados pelos alunos na constituição de suas aprendizagens (JACINTO; MARON, 2005).

Diante desse “fracasso” inicial, o grupo motivou-se a planejar novamente revendo as falhas para poder traçar novas estratégias de intervenção. Segue, no Quadro 2, a reelaboração do planejamento.

Quadro 9 – Novo planejamento para aula de Português. Proposta de trabalho colaborativo.

Tempo: 1 hora e 30 minutos – 07h30min às 09h da manhã

Objetivo:

Envolver todo o grupo de alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, em uma atividade lúdica que os motive à participação ativa na aula por meio de atividades orais e, principalmente, pelo registro das tarefas sugeridas.

Recursos:

- Aparelho de CD
- Papel cenário
- Pincel atômico
- Papel ofício
- Fantoques

Desenvolvimento:

- Dispor o mobiliário da sala de forma a beneficiar a participação dos alunos.
- Contextualizar a proposta de trabalho para que percebam que eles fazem parte daquele momento agora e que também fizeram parte de seu planejamento.
- Ouvir a história.
- Motivar sua exteriorização por meio de tarefas contidas no saco colorido que, ao final da história, vai passar de mão em mão na roda durante a música da história. Quando a música parar, o aluno que estiver com o saco na mão tira, de dentro do saco, uma tarefa para realizar dentre as quais estão: imitar um personagem, contar a parte de que mais gostou e dizer por que gostou, rebolar até o chão, desenhar no quadro um trecho da história para os colegas adivinharem, escrever uma palavra da história escolhida pela turma etc..
- Numa conversa informal, a professora questiona a turma:
 - Quem eram os personagens da história?
 - Onde se passava a história?
 - Quem foi o personagem principal?
 - E a autora? Quem é?
 - O que vocês consideram importante fazer com a história que ouvimos?
- Em papel cenário, o professor, com a turma, faz o registro da história contada pelos alunos.
- Divididos em grupos, os alunos realizam as atividades específicas que se seguem:



Grupo A – leem e escrevem com fluência

- a) Escreva o nome dos personagens do texto?
- b) Diga quem é o personagem principal e por quê?
- c) Como você imagina o personagem principal do texto?
- d) Escreva o trecho da história que mais lhe agradou?
- e) Em sua opinião, as trocas feitas pelo menino foram úteis? Por quê?

Grupo B – leem e escrevem com algumas dificuldades

- a) Quem são os personagens que fazem parte da História da Coca?
- b) Quem é o personagem mais importante?
- c) Como é esse personagem?
- d) Desenhe a parte da história que você mais gostou e escreva frases sobre ela.
- e) O que o menino fazia com as coisas que ganhava? Você concorda com essa atitude?

Grupo C – iniciantes no processo de alfabetização

- a) Conte a história para os colegas de sua turma.
- b) Desenhe os personagens da História da Coca.
- c) Usando o alfabeto móvel, escreva os nomes dos personagens que você desenhou e registre em seu caderno.
- d) Ainda com o alfabeto móvel, construa outras palavras com as sílabas que utilizamos para escrever o nome das personagens.

De volta ao grupo maior, cada grupo específico expõe o trabalho realizado e todos são aplaudidos.

Avaliação:

As atividades foram contextualizadas o que expressou um sentido mais coerente para os alunos. A participação foi boa. A escolha do horário foi acertada e as atividades mais elaboradas. Os alunos com necessidades educacionais especiais participaram mais ativamente e tiveram seus registros reconhecidos pelo grupo.

Fonte: Borges (2007).

As reflexões surgidas após a primeira tentativa de intervenção auxiliaram o grupo a problematizar as situações vivenciadas e a procurar alternativas a elas. Dessa forma, o grupo de professoras, em conjunto com a pesquisadora, buscou focar em seus equívocos iniciais para, partindo deles, aperfeiçoar sua intenção. Esse movimento trouxe uma nova perspectiva sobre a avaliação que a escola faz, ou seja, mostrou que

[...] assim como descobrimos que o insucesso da proposta ocorreu devido a uma falha em nosso planejamento, podemos pensar que alguns fracassos de nossos alunos se dão por conta de uma avaliação equivocada que fazemos do processo de aprendizagem na escola (PROFESSORA VANIA – SÉRIES INICIAIS).

A concepção que utilizamos como referência para essa intervenção, no caso o ensino em multiníveis, entende que a atuação em níveis diversificados implica:

- a) Identificação dos principais conceitos que têm de ser ensinados numa aula;
- b) Determinação duma variedade de formas por meio das quais os alunos possam exprimir a sua compreensão e desenvolvimento de meios de avaliação que correspondam aos diferentes níveis de desempenho (PORTER, 1997).

Considerando esses pressupostos e por meio desta perspectiva de atuação é que sistematizamos atividades que cobram de todos os alunos os mesmos conteúdos, porém com níveis de elaboração diferenciados, sempre correspondentes entre si, indo ao encontro do nível de conhecimento de cada um.

Essa foi a primeira etapa do processo que desencadeou as adaptações das avaliações para os alunos que apresentavam alguma necessidade educacional especial. Desde o início, esse foi o foco escolhido tanto pela professora Vânia, como pela professora de Educação Especial.

Com a estratégia de avaliação diversificada, as professoras buscaram “[...] incluir no processo avaliativo as crianças com necessidades educacionais especiais [...] possibilitando-as mostrar o conhecimento que sabiam, da forma como sabiam e se utilizando do mesmo instrumento avaliativo do restante da turma” (JACINTO, MARON, 2005).

Essa experiência deu início à elaboração de novos contornos para as avaliações que a escola promovia. Contornos esses baseados nos princípios do que podemos chamar:

- a) **Adequação:** Mantoan (2003) nos faz pensar nessa avaliação e nas práticas pedagógicas emergentes desse contexto, que não é linear, nem previsível. Não temos fórmulas mágicas e unificadas de atuação. Procuramos encontrar a forma mais adequada para cada caso, construindo, artesanalmente, com as escolas as respostas que mais lhes convêm;
- b) **Formação:** na proposta de adaptação das avaliações realizadas pela turma, as professoras buscavam a essência de uma avaliação formativa que lhes garantisse a possibilidade de refletir sobre a avaliação como um ponto imbricado à prática pedagógica que tem sido realizada na escola e, finalmente, construir outras possibilidades de avaliação.

Diante desses pressupostos, Esteban e Zaccur (1999) argumentam em favor da ideia de transformar a avaliação de prática classificatória em uma prática de investigação. Como prática investigativa, a avaliação insere, na práxis pedagógica, o fomento da ação coletiva e contribui para que o(s) professor(es) reflitam sobre o contexto e sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, sobre seu trabalho docente e sobre sua própria construção do conhecimento.

Com essa perspectiva, buscamos tornar a avaliação uma etapa do processo educativo que garanta o aprendizado tanto do aluno quanto do professor, uma vez que, “[...] por meio da avaliação, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino, realizando uma investigação didática” (ANDRÉ, DARSIE, 1999, p. 31).

Essa experiência nos revela que é possível pensar numa prática avaliativa para além dos aspectos classificatórios e excludentes. Sabemos que a grande maioria das práticas avaliativas de nossas escolas não contemplam os propósitos discutidos aqui. Tais exercícios nos revelam que estamos longe de construir, a partir da prática avaliativa, uma escola promotora de relações de igualdade, respeito e liberdade. Constatamos isso porque ainda não temos o hábito crítico de questionar o nosso fazer pedagógico. Faz-se necessário e urgente conscientizarmo-nos e aos

outros professores de que nossa prática tanto pode ser promotora de liberdade, quanto de desigualdade. Nas palavras de Fernandes e Freitas (2007, p. 23)

A escola, portanto, não é apenas um local onde se aprende um determinado conteúdo escolar, mas um espaço onde se aprende a construir relações com as ‘coisas’ (mundo natural) e com as ‘pessoas’ (mundo social). Essas relações devem propiciar a inclusão de todos e o desenvolvimento da autonomia e autodireção dos estudantes, com vistas a que participem como construtores de uma nova vida social.

A importância da compreensão desses princípios é fundamental na construção de uma sociedade e de uma escola mais igualitária e inclusiva. Nesse sentido, somos capazes de promover a aprendizagem de todos, pela via da prática avaliativa retroalimentando a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALVES, M. L.. A política de capacitação SEE/FDE. **Cadernos Cedes**, Educação Continuada. São Paulo: Campinas, v. 36, 1995.

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. Novas práticas de avaliação e escrita do diário: atendimento às diferenças? In: _____. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 27-45.

ÁVILA, I. S.. Das políticas públicas ao interior da sala de aula: os sonhos possíveis. In: MOLL, Jaqueline (Col.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 91-100.

BAUMEL, R. C. R. de C.. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R. de. SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/incluir: desafios para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BAUMEL, R. C. R.; RIBEIRO, M. L. S. R. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BEYER, H. O.. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BORGES, D. C. P.. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Vitória, 2007.

BORGES, D. C. P.. **Proposta de trabalho colaborativo e o registro de diários como prática avaliativa nas salas de apoio da Prefeitura Municipal de Via Velha**. Artigo produzido como requisito de avaliação na disciplina Tópicos em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2005.

BRASIL. Resolução nº 2. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Resolução CNE/CEB nº 2/2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. In: SAVIANI, D.. **A nova lei da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

CAPELLINI, V. L. M. F.. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2004.

ESTEBAN, M. T.. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**, 5. ed., DP&A, 2003, p. 7-28.

ESTEBAN, M. T.. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C.. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONZÁLES, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JACINTO, T.; MARON, T. **Proposta de avaliação diferenciada para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos no ensino regular**. Trabalho apresentado em formato pôster no I Seminário de Educação Inclusiva: a prática pedagógica voltada para a diversidade. Núcleo de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação: Vila Velha, 2005.

JESUS, D.; CAETANO, A. M.; AGUIAR, A. M. B. de. Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades na escola regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 24. 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001, 1 CD-ROM.

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

MENDÉZ, J. M. A.. **Avaliar para conhecer**: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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.; GÓMEZ, A. I. P.. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M. A. C.. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. PPGE/UFES, 2007.

Este livro revela sua contribuição para a área da Educação Especial na luta pelo direito à Educação que compreende a matrícula e a permanência na escola, assim como a apropriação do conhecimento para participação social.

Mariangela Lima de Almeida e Ines Oliveira Ramos organizam uma coletânea de artigos provenientes de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O referido Programa tem vasta e relevante produção na área da Educação Especial.

Os autores, ao problematizarem as práticas sociais escolares, se inserem no cotidiano escolar, complexo e tenso, e produzem conhecimentos sobre o fazer docente mediante o compromisso ético da inclusão escolar. Nesse movimento, a escola é ponto de saída e de chegada; das perguntas iniciais que justificaram o estudo, novas práticas emergem e conseqüentemente novos problemas, no pulsar incessante da ação humana inquieta e responsável.

O eixo central desta publicação se revela no posicionamento pelo potencial humanizador da escola, pela capacidade de aprender que todas as pessoas trazem, porque são humanas e pela reflexão que os autores fazem sobre os novos caminhos que podem ser traçados no cotidiano escolar.

Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas reúne um grupo de autores que acredita nas palavras. Mais que isso, acredita que, quando externa seus pensamentos pelas palavras, quando ouve as palavras do outro, dá novos sentidos para sua vida. Tem a crença no diálogo! Por isso, a crença no possível!

EDITORA
Anyptris

ISBN 978-85-8192-047-4

