

Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa

Mauren Lúcia Tezzari
Mayara Costa da Silva
Cláudia Rodrigues de Freitas
Claudio Roberto Baptista
Organizadores

Docência e inclusão escolar: percursos de
formação e de pesquisa

Mauren Lúcia Tezzari
Mayara Costa da Silva
Cláudia Rodrigues de Freitas
Claudio Roberto Baptista
Organizadores

Docência e inclusão escolar: percursos de
formação e de pesquisa

Abpee
Marília
2020

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDITORA ABPEE

Copyright© 2020 da Abpee

Editor

Eduardo José Manzini

Diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (2018-2020)

Comitê Editorial

Marilda Moraes Garcia Bruno (UFGD)

Sadao Omote (Unesp)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Presidente

Vera Lúcia Messias Filho Capellini (Unesp de Bauru)

Conselho Editorial Nacional

Alexandra Anache Ayache (UFMS)

Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG)

Andressa Santos Rebelo (UFMS)

Claudio Roberto Baptista (UFRGS/FACED)

Claudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)

Denise Meyrelles de Jesus (UFES)

Eduardo José Manzini (UNESP)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)

Gilberta M. Jannuzzi (Unicamp)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Leila R. O. P. Nunes (UERJ)

Lúcia de Araújo Ramos Martins (UFRN)

Luciana Pacheco Marques (UFJF)

Maria Amélia Almeida (UFSCar)

Maria Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Miguel Cláudio M. Chacon (Unesp-Marília)

Mônica Magalhães Kassar (UFMS, Corumbá)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Sadao Omote (Unesp-Marília)

Soraia Napoleão Freitas (UFMS)

Theresinha Guimarães Miranda (UFBA)

Valdelúcia Alves da Costa (UFF)

Vice-Presidente

Sadao Omote - UNESP/Marília

1º Secretário

Neiza de Lourdes Frederico Fumes – UFAL

2º Secretário

Flávia Faissal de Souza- UERJ

Tesoureiro

Leonardo S. A. Cabral – UFGD

Conselho Fiscal

Edson Pantaleão Alves – UFES

Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Carlo Schmidt – UFMS

Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP - Campus de Marília

D636 Docência e inclusão escolar : percursos de formação e de pesquisa /
Maruren Lúcia Tezzari ... [et al.]. – Marília : ABPEE, 2020.
199 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-88465-00-4

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Educação
inclusiva. 4. Professores – Formação. 5. Pesquisa educacional. I.
Tezzari, Mauren Lúcia. II. Silva, Mayara Costa da. III. Freitas, Cláudia
Rodrigues de. IV. Baptista, Claudio Roberto.

CDD 371.9

Sumário

<u>Prefácio</u>	7
FORMAÇÃO	
<u>Educação especial, pesquisa e ação docente: introduzindo diálogos</u> <i>Claudio Roberto Baptista; Mayara Costa da Silva, Mauren Lúcia Tezzari, Cláudia Rodrigues de Freitas</i>	9
<u>“Isso me lembra uma história”: conhecimento e processos de inclusão escolar construídos no coletivo</u> <i>Mauren Lúcia Tezzari; Mayara Costa da Silva; Claudio Roberto Baptista</i>	19
<u>De atas à documentação pedagógica: a potência formadora/ transformadora dessa prática pedagógica no grupo de práticas</u> <i>Mauren Lúcia Tezzari</i>	31
<u>Professores de educação especial e cuidadores: atrevessamentos nas políticas de formação continuada</u> <i>Alexandro Braga Vieira; Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano; Conceição Aparecida Corrêa Martins</i>	43
<u>A escola como lugar de formação de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos</u> <i>Tásia Fernanda Wisch</i>	61
<u>Formação continuada para professores da educação infantil na rede privada de Porto Alegre: a educação especial em debate</u> <i>Joseane Frassoni dos Santos</i>	73
<u>Ponto de encontro: uma experiência na formação docente</u> <i>Juliana Silveira Mörschbacher; Renata Maria da Rosa Pereira; Sílvia Neri Martins</i>	87

PRÁTICAS

<u>Caminhos pedagógicos em jogo: por uma escola capaz de “aprender a aprender” sua natureza inclusiva</u>	
<i>Clarissa Haas</i>	99
<u>Escola e o tempo de inventar-se: a atenção ao aluno como bússola do fazer pedagógico</u>	
<i>Cláudia Rodrigues de Freitas; Sheyla Werner</i>	117
<u>A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva</u>	
<i>Denise Meyrelles de Jesus; Ariadna Pereira Siqueira Effgen</i>	127
<u>Educação especial e escola de tempo integral: o currículo e a perspectiva de expansão das oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência</u>	
<i>Gilvane Belem Correia</i>	147
<u>Competência técnica e compromisso político do professor de sala de recursos: implicação na escolarização dos alunos com baixa visão</u>	
<i>Lígia Maria Nogueira Oliveira; Kátia Regina Moreno Caiado</i>	163
<u>Fazendo arte no atelier: modos de ser e estar de um aluno com autismo</u>	
<i>Mayara Costa da Silva; Ana Paula Ribeiro de Souza; Anié Coutinho de Oliveira</i>	181
<u>Sobre os autores</u>	195

PREFÁCIO

Elencar as práticas pedagógicas como protagonistas das ações e do investimento de um grupo de pesquisa é, no mínimo, provocar tensionamentos na continuidade histórica que tem relevado esta dimensão a um lugar periférico em nossas pesquisas e ações no campo da Educação Especial. O esvaziamento da dimensão pedagógica e a proposição de ações vinculadas a metodologias prescritivas, centradas na repetição técnica e esvaziadas de sentido, têm sido, infelizmente, utilizadas de forma recorrente com os alunos do público-alvo da Educação Especial.

Neste sentido, tangenciamos, ainda de forma muito tímida, o universo das práticas pedagógicas ao considerarmos o avanço e as conquistas nas últimas décadas quanto às políticas de inclusão escolar e os dispositivos legais traduzidos no aumento do número de matrículas no ensino comum e no acesso destes alunos à escolarização. Se, por um lado, ampliamos sua presença no contexto do ensino comum, por outro, ainda somos frágeis e incipientes quanto o trabalho pedagógico desenvolvido com eles no interior da escola. E isso envolve, necessariamente, o repensar das práticas pedagógicas e formativas.

A obra *“Docência e inclusão escolar: percursos de formação e pesquisa”*, organizada por Mauren Tezzari, Mayara Silva, Cláudia Freitas e Claudio Baptista, vem ao encontro destas questões e oferece uma contribuição ímpar ao leitor e ao campo educacional ao traduzir em texto a experiência vivida no âmbito do *“Grupo de Práticas”* ao longo dos anos de sua existência.

O *“Grupo de Práticas”*, vinculado ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS, nasce ligado ao programa OBEDUC – Observatório da Educação. E também (ou principalmente), a partir do reconhecimento de que a presença dos alunos do público-alvo da Educação Especial no ensino comum, nos obriga a abrir espaço para a reflexão sobre pontos fundantes dos processos pedagógicos: sobre o que fazemos; sobre os modos de se fazer escola; sobre como ensinamos; sobre como aprendemos, sobre como nos formamos e nos reinventamos no exercício da docência... A escola, espaço de muitos e de coletividade, é tomada no contexto desta obra como terreno fértil e propício para os processos de inventividade tecidos com outro, na parceria e na interlocução com os demais, no exercício da alteridade. Ressalta-se a necessidade de

um compromisso coletivo frente a um objetivo comum: a garantia de aprendizagem de todos e todas. E, a constituição de uma rede envolvendo diferentes elementos capazes de operacionalizar o objetivo em questão.

Pautada na defesa radical pelo direito de toda criança à escolarização, na inclusão escolar como fundamento organizativo do trabalho pedagógico e na aposta incondicional de toda criança aprender, a obra é uma defesa e uma aposta. Apresenta-se de forma generosa ao oferecer os pontos teóricos que conferem sustentação e solidez à experiência, ao mesmo tempo em que permitem o alçar voo pelos processos criativos trazendo o caráter único de cada proposta. Neste sentido, o livro reúne uma riqueza de experiências compartilhadas que indicam pistas e possibilidades muito diversas de se produzir práticas pedagógicas e formativas nos diferentes contextos educativos. A tríade conceitual – inovação, cotidiano e necessidade – garante a arteficialidade e a singularidade das propostas elaboradas e das experiências vivenciadas, ao considerar as necessidades específicas de cada contexto e as condições de produção das práticas pedagógicas e formativas vinculadas a cada realidade específica.

Dentre as muitas contribuições que o livro confere ao campo educacional, merece destaque ainda a aproximação entre universidade e escola. A obra em questão é produto dos movimentos teóricos, conceituais e práticos produzidos na interface entre estes dois espaços. O “*Grupo de Práticas*” formou profissionais da educação no âmbito da pós-graduação, ao mesmo tempo em que ofereceu a possibilidade de formação em serviço aos professores vinculados à proposta. Teve o mérito de unir pesquisa e cotidiano escolar, de aproximar universidade e escola e, nesta relação, retroalimentar as ações desenvolvidas nestes diferentes lugares.

Temos aqui o registro de uma experiência inspiradora, singular, tecida cuidadosamente e coletivamente, capaz de mobilizar o pensamento, a ação e a produção de outros movimentos criativos. Leitura necessária àqueles que vivenciam seu processo formativo. Leitura necessária àqueles que se ocupam do campo educacional.

Fabiane Romano de Souza Bridi

Professora da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM

Julho de 2020

[Voltar para o sumário](#)

EDUCAÇÃO ESPECIAL, PESQUISA E AÇÃO DOCENTE: INTRODUZINDO DIÁLOGOS

Claudio Roberto Baptista¹

Mayara Costa da Silva²

Mauren Lúcia Tezzari³

Cláudia Rodrigues de Freitas⁴

A Educação Brasileira se mostra como uma área de imensos desafios, quando consideramos os objetivos traçados por planos que constituem a política educacional do Estado brasileiro. A garantia de acesso pleno à educação formal tem avançado nas últimas décadas, mas convivemos com problemas não superados que demandam um grande esforço da sociedade e, principalmente, dos gestores públicos: limitações no acesso à escolarização, grandes diferenças regionais associadas à qualidade dos serviços, inconsistências na formação docente, descontinuidades de proposições que visam à melhoria da educação, lacunas relativas à intersectorialidade necessária para a ação da escola e tantos outros desafios.

Nesse cenário, a Educação Especial é uma área que é permeada por todas essas urgências, mas que tem mostrado avanços no sentido de intensificação de uma política pública que indica a inclusão escolar como a diretriz de ação do Estado, principalmente no período posterior a 2003, com o início de um ciclo associado ao governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PLETSH; OLIVEIRA, 2014). Os desdobramentos dessas

1 Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor na área de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS).

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordenadora do Centro de Documentação Têxtil Inclusive/NEPIE/UFRGS

4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do mesmo Programa.

diretrizes indicam que houve um aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, com índices de aproximadamente 90% do total dos alunos com esse diagnóstico, além de uma expansão de serviços de apoio dirigidos às escolas regulares. Além das alterações no plano normativo que assegura a inclusão escolar a todos os alunos, como o Decreto n. 6949/2009 (BRASIL, 2009), houve grandes mudanças relativas às matrículas em apenas duas décadas. Nesse sentido, os estudos mostram que a formação de professores tem permanecido com um dos pontos frágeis desse processo, seja aquela inicial ou a formação continuada (BAPTISTA, 2019).

Os desafios que unem a busca de formação e a instituição de novas práticas exigem respostas sistêmicas que resultam de uma multiplicidade de programas de ação. Trata-se de iniciativas que devem construir o “novo” a partir de uma rede existente, a qual deve se qualificar. Nesse sentido, a pesquisa tem um papel de extrema relevância ao buscar alternativas e orientar dinâmicas consistentes de avaliação processual. Um dos programas que pode ser considerado de amplo espectro na busca de respostas que envolvem as temáticas formação, ação docente e avaliação processual é o Programa Observatório da Educação⁵.

O Programa Observatório da Educação foi resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, instituído pelo Decreto Presidencial n. 5.803/2006, (BRASIL, 2006) com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. De acordo com suas metas, esse programa deveria favorecer a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

De acordo com Silva (2015), uma iniciativa como o Programa Observatório da Educação passa a considerar os professores atuantes em escolas de Educação Básica como pesquisadores de sua própria prática, oferecendo a possibilidade de que estes docentes passem a perceber-se como atores principais na construção de um processo formativo derivado da sua experiência.

5 Observatório da Educação: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programas-encerrados/observatorio-da-educacao>

Hanita e Nakayama (2019) apresentam uma análise sobre os 10 anos de existência desse programa ministerial, discutindo os efeitos para a formação docente e sua relação com a pesquisa. Essas autoras não mostram como o programa propiciou, por meio de cinco editais, a ampliação do número de instituições contempladas.

De acordo com dados apresentados no Relatório da Diretoria de Educação Básica (BRASIL, 2013), referentes ao ano de 2013, havia um total de 176 projetos aprovados pelo Programa Observatório da Educação em andamento, os quais envolviam 94 instituições de ensino superior e 2.846 bolsas, das quais 977 eram destinadas aos professores de Educação Básica.

O objetivo da presente coletânea é apresentar reflexões associadas a um dos projetos desse programa desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE)⁶. Em modo particular, analisaremos produções que, no âmbito do projeto, estiveram diretamente associadas aos participantes professores da Educação Básica.

Pesquisa e formação docente em educação especial na UFRGS

Segundo Gregory Bateson (1996), uma conversa tem contornos, os quais só poderemos ver após a conversa ter acabado. Desta forma, assumir a apresentação de um percurso já finalizado pressupõe a análise de contornos já bem definidos. De toda a forma, os contornos desta conversa são porosos, caracterizados pela instabilidade e complexidade à priori e muito mais definidos pelas lentes de quem faz a leitura. Desta maneira, faz-se o início pela “conversa”. O percurso do Grupo de Práticas pautou-se, de forma prioritária, no diálogo, na troca e na construção coletiva de um processo que se fez durante o percurso.

O Grupo de Práticas tem origem no ano de 2013, a partir da aprovação do projeto “Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul” no

6 www.nepie.ufrgs.br

âmbito do Programa Observatório da Educação – OBEDUC.⁷ Trata-se, portanto, de um grupo com atribuições específicas, vinculado ao grupo de pesquisa mais amplo.

O Grupo de Práticas constituiu-se, prioritariamente por professores de Educação Básica que, como bolsistas do programa, assumiam a função de desenvolver um plano de ação inovador, a partir da temática do projeto aprovado, nas escolas em que atuavam como docentes, supervisores ou coordenadores. No entanto, o grupo também contou com a participação de pesquisadores, pós-graduandos e bolsistas de iniciação científica interessados na discussão que envolvia as práticas pedagógicas e os contextos inclusivos.

O desenvolvimento de planos de ação pautou-se em três conceitos considerados norteadores para o Grupo de Práticas, os quais: necessidade, cotidiano e inovação. Os conceitos foram exaustivamente discutidos e pensados a partir de referenciais teóricos específicos definidos pelo coletivo. Assim, a tríade balizou a constituição dos planos e as práticas que se desenvolviam a partir dos mesmos.

O grupo reunia-se semanalmente com o objetivo de apresentar, planejar, retomar, ou discutir as ações em andamento. Percebe-se que a dinâmica de apresentação e discussão acerca dos planos de ação, constituiu um movimento de acompanhamento dos planos, o que favoreceu uma construção coletiva, tornando o grupo uma espécie de dispositivo de apoio para os professores participantes (SILVA, 2015).

A presente coletânea apresenta um conjunto de reflexões que envolvem os percursos de diferentes integrantes desse grupo, além de trazer reflexões de pesquisadores que foram parceiros do projeto ao longo dos anos de sua realização.

O texto de Mauren Lúcia Tezzari, Mayara Costa da Silva e Claudio Roberto Baptista, intitulado “Isso me lembra uma história: conhecimento e processos de inclusão escolar construídos no coletivo”, teve como objetivo principal “contar a história” da constituição do Grupo de Práticas a partir da análise das dinâmicas que se instituíram

7 O grupo se constitui no âmbito do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, coordenado pelo Professor Claudio Roberto Baptista

como organizativas no âmbito do coletivo. Os autores basearam-se nas premissas que orientam o pensamento sistêmico, prioritariamente a partir das ideias Humberto Maturana com vistas a traçar um panorama que oferece destaque para uma rede formativa que se constitui a partir do conceito de “comunidade de práticas” e que se estabelece a partir dos seguintes princípios norteadores: inseparabilidade entre viver e conhecer; dinamicidade e movimento como organizadoras das dinâmicas do grupo; e um compromisso com “o compromisso que se assume”.

Mauren Lúcia Tezzari, no texto “De atas à documentação pedagógica: a potência formadora/transformadora dessa prática pedagógica no grupo de práticas”, teve como objetivo principal refletir acerca da documentação pedagógica a partir da trajetória constituída pelo Grupo de Práticas. Para tanto, baseou-se, de forma prioritária, nos registros construídos pelo coletivo em questão. Diante disso, aponta para o movimento formativo que se desenha a partir da constituição e retomada de tais espaços de registro, oferecendo destaque para a possibilidade autoformação. A autora sublinha um processo formativo que ocorre, de forma prioritária, a partir do compartilhamento de ações no coletivo e em um movimento de retroalimentação.

O texto “Professores de Educação Especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada”, de Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Corrêa Martins, aborda a centralidade que a formação docente vinculada à Educação Especial assume nas pesquisas e normativas para a área. Em contrapartida, esboçam uma crítica, tomando como base o contexto específico de um município do Espírito Santo, acerca do quanto os “cuidadores”, profissionais que não possuem a qualificação específica, têm assumido um protagonismo no trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano junto a alunos do público-alvo da Educação Especial e o quanto esse movimento tem efeitos sobre os percursos formativos ofertados pela rede – voltando-os para os “cuidadores”.

Tásia Fernanda Wisch compartilha com os leitores reflexões derivadas de uma investigação envolvendo ações sobre processos inclusivos desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - CAP/UFRGS. No texto “A escola como lugar de formação

de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos” a autora mostra que tais ações evidenciam sua importância diante da possibilidade de construir espaços formativos qualificadores da formação docente de acadêmicos das licenciaturas. Com a metodologia da pesquisa-ação, realizaram-se diferentes espaços de reflexão e práticas, de forma que os estudantes em formação experimentassem distintos olhares a respeito de processos inclusivos na Educação Básica, envolvendo temáticas diversas e a construção conjunta e colaborativa de soluções e estratégias práticas para os problemas percebidos no cotidiano da escola.

Joseane Frassoni dos Santos em seu artigo “Formação continuada para professores da educação infantil na rede privada de Porto Alegre: a educação especial em debate” analisa o desenvolvimento de grupo de formação continuada para professores da Educação Infantil tendo como eixo temático a Educação Especial e os processos de inclusão escolar. A autora reconhece a formação continuada como um espaço de reflexão da prática pedagógica e como forma de construção de conhecimento, considerando que a possibilidade de dialogar, trocar experiências com os pares, permitiu às professoras um maior entendimento sobre os processos inclusivos, de modo a desmistificar alguns tabus sobre a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino.

Juliana Silveira Mörschbacher, Renata Maria da Rosa Pereira e Sílvia Neri Martins no artigo intitulado “Ponto de Encontro: uma experiência na formação docente” analisam o trabalho colaborativo estabelecido entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o serviço de Orientação Escolar (SOE) e a Supervisão Escolar (SSE) de uma escola Municipal na cidade de Porto Alegre (RS). As autoras fazem destaque a uma pesquisa desenvolvida com um grupo de professoras da escola organizado a partir de um convite coletivo e a inserção por aproximação e desejo individual. O grupo, Ponto de Encontro, aconteceu durante um ano com base em reuniões regulares permitindo identificar efeitos de responsabilização pelo trabalho docente pelos participantes.

O capítulo “Caminhos pedagógicos em jogo: por uma escola capaz de ‘aprender a aprender’ sua natureza inclusiva”, escrito por Clarissa Haas, tem como temática central a prática pedagógica para os processos escolares inclusivos, considerando o papel do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e os distintos profissionais da Educação que atuam na escola básica para articulação do sistema escolar inclusivo. Apresenta a instigante estrutura de um jogo de perguntas e respostas, onde cada questão propõe uma tomada de decisão pedagógica entre dois caminhos que parecem antagônicos e, ao mesmo tempo, complementares, evidenciando que os caminhos pedagógicos são plurais e não excludentes. A autora pretende que seu texto se constitua como um caminho de intersecção entre os polos teoria e prática pela via da elaboração metodológica de maneira a garantir o trabalho pedagógico compartilhado entre os profissionais da equipe pedagógica, professora do AEE e professores das áreas curriculares.

O texto de Cláudia Rodrigues de Freitas e Sheyla Wener Freitas, “Escola e o tempo de inventar-se: a atenção ao aluno como bússola do fazer pedagógico”, nos apresenta a construção de uma tessitura com a invenção de uma escola *atenciosa*, cujo desafio é produzir práticas acolhedoras e que atendam a todos os alunos. As autoras apresentam recortes de situações vividas em diferentes salas de aulas com possibilidades de desdobramentos diferentes, levando os leitores a refletirem a respeito de uma prática pedagógica que desenhe um currículo oportuno e sintônico com os modos de avaliar, que proponha práticas que levem em consideração seus alunos, em uma estrutura que favoreça múltiplos modos de aprender e de se expressar, valorizando a diversidade.

Denise Meyrelles de Jesus e Ariadna Pereira Siqueira Effgen, no texto “A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva”, têm como objetivo discutir as práticas pedagógicas inclusivas, com foco na defesa do direito de todos terem acesso ao “aprender”. Pautadas nas ideias pedagógicas de Philippe Meirieu acerca das práticas diferenciadas, apresentam o relato de uma cena pedagógica que reflete uma ação docente pautada na heterogeneidade e no compromisso com o processo de aprendizagem de todos os alunos. As autoras reafirmam a importância do papel do professor no que concerne à construção do conhecimento por parte do aluno, tendo em vista que cabe a este profissional a responsabilidade sobre a mediação deste processo, de forma a torná-lo significativo.

A discussão proposta por Gilvane Belem Correia baseia-se em um trabalho realizado no âmbito do Projeto de extensão, “Comunidades

de Aprendizagem no Pampa”, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus São Borja junto a uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, no mesmo município. O texto “Educação Especial e escola de tempo integral: o currículo e a perspectiva de expansão das oportunidades de aprendizagem para estudantes com deficiência” apresenta um projeto que teve por objetivo principal contribuir com o desenvolvimento da inclusão educacional de pessoas com deficiência na Educação Básica e com a promoção da cultura da paz no cotidiano escolar. Tem a cooperação como princípio organizador, em relação ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, à formação de professores e ao intercâmbio universidade-escola. A metodologia utilizada pela autora foi a pesquisa-ação colaborativa, possibilitando-lhe atuar no contexto de pesquisa como um dos atores envolvidos no processo educativo.

Lígia Maria Nogueira Oliveira e Kátia Regina Moreno Caiado abordam, em seu texto “Competência técnica e compromisso político do professor de sala de recursos: implicação na escolarização dos alunos com baixa visão”, o papel do professor de sala recursos no que concerne o trabalho pedagógico junto aos alunos com baixa-visão. As autoras apresentam um relato de pesquisa envolvendo o acompanhamento do trabalho de uma professora responsável pelo atendimento educacional especializado em uma sala de recursos para alunos com baixa visão em uma escola da Rede Estadual de São Paulo. Nesse sentido, destacam a importância do saber técnico por parte da professora no que concerne ao campo específico e as ações que levam em consideração as singularidades de cada aluno, com vistas a definir quais os recursos ou adaptações são necessárias para o trabalho pedagógico.

Mayara Costa da Silva, Ana Paula Ribeiro de Souza e Anié Coutinho de Oliveira, no texto “Fazendo arte no atelier: modos de ser e estar de um aluno com autismo”, nos apresentam um estudo baseado no desenvolvimento do projeto intitulado “Atelier Viajante”, que aconteceu com turmas de jardim em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino, no município de Porto Alegre. Tomaram como inspiração central os ateliers de arte de *Reggio Emilia* e tiveram como principal objetivo possibilitar que as crianças fizessem arte em um modo que valorizasse a autonomia no seu próprio processo de criação, estando as autoras pautadas

na premissa prioritária de que o trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. A presença de um aluno com autismo em uma das turmas foi fator que desencadeou um trabalho que envolveu e beneficiou a todas as crianças, com participação e interação de todos com todos, durante todo o tempo.

A partir da apresentação das motivações geradoras do conjunto de experiências analisadas nesta composição de textos, procuramos favorecer o diálogo entre a pesquisa e a prática pedagógica e anunciar pistas do aprofundamento proposto por cada um dos textos. Convidamos o leitor a nos acompanhar no conhecimento de reflexões específicas de cada capítulo. Nossa aposta é que a rede oportunizada pelo programa gerador e pelo projeto ora apresentado possa ser ampliada pelas reflexões de cada leitor e pelo ato gerador de novas experiências.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 45, e217423, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>.

BATESON, Gregory. **Metadialogos**. Lisboa, Portugal: Gradiva, 1996.

BRASIL. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão** – Observatório da Educação. Brasília, DF, 2013, p.118.

BRASIL. **Decreto 5.803**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

HANITA, Marília Yuka; NAKAYAMA, Bárbara Sicardi. Programa Observatório da Educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional docente. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, p. 216-238, 2019.

PLETSH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. Políticas de Educação Inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 10, n. 2, p.125-137, 2014.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial:** a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

[Voltar para o sumário](#)

“ISSO ME LEMBRA UMA HISTÓRIA”: CONHECIMENTO E PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR CONSTRUÍDOS NO COLETIVO

Mauren Lúcia Tezzari⁸

Mayara Costa da Silva⁹

Claudio Roberto Baptista¹⁰

Isso me lembra uma história¹¹...

De acordo com Gregory Bateson, todos pensamos em termos de história. Considerando esta premissa, escrevemos o presente texto tendo por principal objetivo contar ao leitor uma história. E, ao começá-la, pretendemos desenvolver uma análise da trajetória relacionada e tecida a muitas mãos. Assim como Sherazade¹², que toma como estratégia o ato de contar histórias que não terminam, com o intuito de proteger sua vida, assumimos o compromisso de contar uma história que não finda, que se encontra intimamente ligada aos processos de formação docente e à busca

8 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordenadora do Centro de Documentação Têxtil Inclusive/NEPIE/UFRGS.

9 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS).

10 Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor na área de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

11 Subtítulo atribuído por Gregory Bateson a uma parte da introdução do livro “Mente e Natureza: a unidade necessária” (1986)

12 Referência ao livro “Mil e um noites”: apresenta um compilado de histórias ligadas entre si. As histórias relacionam-se a partir de uma narrativa central, envolvendo um rei que, ao ser traído por sua esposa, mata-a bem como seu amante. Após essa decepção, ele decide desposar uma mulher a cada dia e matá-la após a noite de núpcias. Sherazade casa-se com o rei e começa a contar uma série de histórias que despertam a atenção do esposo, mas que, não terminam à noite, havendo sempre continuação na seguinte. Isso faz com que ele precise adiar sua morte continuamente, na expectativa do final da história. Finalmente, a esposa mostra ao rei que já se passaram mil e uma noites e que eles seguem casados, tendo inclusive, gerado filhos. Assim, o rei desista de matá-la.

de uma dimensão de prática pedagógica pautada na invenção. Uma história que está intimamente relacionada com o viver e o conhecer.

Concebemos o viver e o conhecer como sinônimos, em sintonia com as ideias que orientam o pensamento sistêmico, representado por autores que serão evocados ao longo do presente artigo. Dentre eles, convocamos Maturana e Varela (2001), quando afirmam:

Em suma, se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa posição, como já vimos, é estranha a quase tudo o que nos chega por meio da educação formal. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 12).

Diante disso, convidamos o leitor a conhecer uma trajetória pautada prioritariamente no coletivo e que se constitui a partir de um objetivo comum: desenvolver uma ação pedagógica baseada em premissas orientadoras compartilhadas – a aposta na educabilidade de todas as pessoas e na potência do espaço coletivo compartilhado – e que envolveram a ideia de inovar a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar. A este coletivo chamamos *Grupo de Práticas*.

O *Grupo de Práticas* tem origem a partir da aprovação do projeto *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul* no âmbito do programa OBEDUC – Observatório da Educação. Este programa constitui-se em uma parceria entre a CAPES¹³, o INEP¹⁴ e a SECADI¹⁵ e se institui a partir do Decreto 5.803 de 8 de junho de 2006. Segundo este dispositivo normativo, o principal objetivo do Programa é “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado”. Além disso, o princípio fundamental deste programa envolve:

[...] o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos, na produção de conhecimento no campo educacional. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos

13 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

14 Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

15 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

conhecimentos acumulados no campo educacional. (DEB, Relatório de Gestão, 2013, p.119).

Dentre as diretrizes orientadoras do programa, salientamos aquelas que se referem a “promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação”, bem como “fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional”, ou seja, promover o estreitamento dos laços entre Universidade e escolas de Educação Básica.

O projeto *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul* teve como principal objetivo o desenvolvimento de uma análise acerca da:

[...] gestão das políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul, com ênfase na identificação do espaço institucional da educação especial, nas configurações que evidenciam a ação pública para garantia da escolarização dos alunos com deficiência, na oferta de serviços especializados em educação especial e nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. (BAPTISTA; HAAS, 2013).

A partir da aprovação desse projeto, passa a constituir-se, no âmbito do grupo de pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação, um subgrupo intitulado *Grupo de Práticas*. Trata-se de um grupo que integra o grupo de pesquisa¹⁶ mais amplo, o qual organizou sua pauta de trabalhos acadêmicos com base na proposta do Observatório da Educação, com o trabalho sendo favorecido pela existência de bolsas de estudo para alunos de iniciação científica, professores da Educação Básica, estudantes de mestrado e de doutorado. Houve, ao longo do período 2013-2017, uma articulação entre os diferentes pesquisadores no sentido de produção de indicadores e de documentação relativa à inclusão escolar no Estado do Rio Grande do Sul, em municípios identificados como de relevância para a pesquisa e em escolas das redes públicas de ensino que possuíam docentes integrados ao projeto. Parte desse trabalho de análise encontra-se descrito em Baptista (2015).

16 NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão escolar da UFRGS (www.nepie.ufrgs.br)

Redes dentro de redes: dinâmicas de um grupo em constante movimento...

Desde seu início, o Grupo de Práticas é composto, prioritariamente, por professores de Educação Básica. Durante o período de existência do projeto (2013-2017) estes professores podiam vincular-se como *bolsistas professores de Educação Básica*, modalidade para qual era pré-requisito que o docente pertencesse à rede pública da Educação Básica como professor, coordenador ou supervisor pedagógico. Além disso, devia participar das atividades do grupo de pesquisa maior inserido no programa OBEDUC.

Ao longo desse período as seis bolsas existentes estiveram ocupadas de acordo com os critérios estabelecidos. Todavia, houve mudanças nos professores que a elas estiveram vinculados: alguns permaneceram durante os quatro anos, outros por três anos e outros ainda, por espaços de tempo menores. Além disso, outras pessoas integravam o grupo: professores voluntários, bolsistas de iniciação científica e estudantes dos cursos de mestrado e de doutorado envolvidos no projeto.

Os contextos nos quais os professores atuavam eram variados, da Educação Infantil ao Ensino Médio e em diferentes lugares na escola: sala de aula, professor de área específica (educação física), atendimento educacional especializado, supervisão escolar, orientação educacional. Essa diversidade de contextos e de lugares de atuação foi elemento de significativo enriquecimento para a trajetória do grupo, pois havia o entendimento que a qualificação das práticas, considerando a pluralidade constitutiva de uma classe, depende de uma ação que transcende o papel exclusivo do docente, envolve as possíveis parcerias no ambiente da escola e depende muito das dinâmicas de gestão escolar.

Esse grupo encontrava-se semanalmente na universidade. Nesses encontros os integrantes dedicavam-se à busca e ao aprofundamento dos aspectos teóricos, em permanente associação à elaboração e desenvolvimento dos planos de ação inovadora.

Os bolsistas professores de Educação Básica tinham como função prioritária o desenvolvimento de planos de ação no âmbito da instituição de ensino em que atuavam ou em escolas vinculadas ao projeto. Tendo em vista a temática central do projeto de pesquisa, os professores

foram selecionados com base no compromisso de desenvolver planos de ação relacionados à inclusão escolar.

O primeiro movimento do Grupo de Práticas envolveu a busca por referenciais teóricos que oferecessem base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em sintonia com essa premissa orientadora: inovar a partir das necessidades observadas no cotidiano escolar. Diante de uma premissa coletiva e de conceitos orientadores os professores sentiram-se convidados a darem início às suas propostas.

Diante do percurso exposto, elegemos como objetivo prioritário do presente texto, a análise dos processos de conhecer constituídos em um percurso coletivo por docentes que se reúnem a partir de um compromisso comum, questionando: *O que significa conhecer tomando como base um percurso coletivo pautado em um objetivo comum?* A análise será constituída tomando como base, prioritariamente, nossa experiência enquanto participantes do Grupo de Práticas, o que envolve um processo de observação contínua. Além disso, serão retomadas as atas¹⁷ que constituem a memória dos quatro anos do grupo em um movimento de análise documental.

Inovação, cotidiano e necessidade: as palavras que abrem a caverna¹⁸...

Os conceitos de inovação, cotidiano e necessidade constituíram-se como orientadores do percurso construído pelo Grupo de Práticas. Dada a importância destes, consideramos fundamental apresentar aquilo que o grupo compreendeu acerca das palavras que “abrem a caverna”, ou seja, que norteiam o trabalho desenvolvido pelo coletivo de professores e que balizam a possibilidade da construção de um plano inovador.

As primeiras perguntas que podem ser consideradas como desencadeadoras do trabalho foram: O que é inovação? O que é inovar em

17 Apesar de serem chamados de atas, estes documentos constituem-se, a partir da nossa visão, como documentação pedagógica (TEZZARI; SILVA, 2016), tendo em vista que envolvem registros detalhados de cada uma das reuniões, compostos por integrantes diversos e que guardam a memória dos quatro anos do grupo.

18 Referência à história de Ali Babá e os 40 ladrões presente no livro “Mil e uma noites”. Segundo a história, para abrir uma caverna que guardava muitas riquezas o código secreto era “Abre-te sésamo”.

educação? A partir das buscas teóricas, inovação foi compreendida como sinônimo de ressignificação e reinvenção de práticas pedagógicas, ou seja, a possibilidade de inovar envolve a abertura para repensar as ações que se cristalizam no contexto escolar e que, com frequência, constituem-se como verdades absolutas. Diante disso, o grupo de professores percebeu que inovar não envolvia, necessariamente, a instituição de práticas completamente novas, mas sim a possibilidade de rever aquelas que estão sendo desenvolvidas, tendo em vista a possibilidade de reinventá-las; é a possibilidade de produzir novos efeitos a partir de novos olhares e novos significados dados ao que, muitas vezes, já havia sido feito. Segundo Haas e Tezzari (2013):

A inovação surge da percepção da rotina que perfaz o cotidiano para além da mera repetição de rituais ou como “rotina não rotineira” e do imprevisto como elemento que, tomado em sua complexidade, com investimento pedagógico, pode ser disparador de processos de mudanças qualitativas no cotidiano escolar. (HAAS; TEZZARI, 2013, p.3).

Destaca-se, desta forma, que o conceito de inovação tomado pelo grupo de professores envolve prioritariamente a possibilidade de planejar uma ação (HUBERMAN, 1973) e operar alguma mudança em seus contextos de atuação, tomando por base aquilo que se constituía como emergente no cotidiano.

O conceito de cotidiano em relação com o que compreendemos como inovar pautou-se, prioritariamente, nas ideias de Ferrazo (2007). O autor afirma o cotidiano como as redes de saberes/fazerem construídas pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Além disso, o grupo afastou-se da ideia de cotidiano relacionada à rotina, ou àquilo que envolve uma repetição. Pelo contrário, constituiu-se uma percepção do referido conceito como espaço para constituição de inovação, de construção daquilo que compreendemos como currículo e que assume uma potência quando nos dispomos a olhá-lo como algo vivo.

Em sintonia com os pressupostos que orientam o pensamento sistêmico, percebeu-se o cotidiano como uma rede viva que é tecida e se tece autopoieticamente a partir das relações que se estabelecem no contexto escolar. O conceito de *autopoiese* envolve a produção de si mesmo, pressupondo assim, um movimento de autoformação construído *a partir*

do e pelo sujeito, mas decorrente da sua constante relação com o meio e com os demais organismos vivos envolvidos no contexto em questão.

Por fim, o conceito de necessidade envolveu aquilo que era percebido como emergente nos contextos de atuação dos professores participantes do Grupo de Práticas. Segundo Silva (2015, p. 77), “[...] aquilo que ‘é necessário’ modifica-se constantemente, sendo suscitado de acordo com o momento, espaço, contexto, relações, dentre outras séries de fatores – constituindo-se assim um ‘estar necessário’”. O conceito de necessidade relaciona-se a um processo construído socialmente e pautado na flexibilidade e mutabilidade, podendo alterar-se e reconstituir-se diante das demandas do cotidiano.

Em suma, os conceitos definidos como orientadores do percurso do Grupo de Práticas também são percebidos como mutáveis e instituem-se naquilo que Maturana e Varela (2001) vão afirmar como uma combinação entre solidez e areias movediças, ou seja, uma construção aberta e flexível. Além disso, cabe destacar que tais conceitos tiveram fundamental importância nos movimentos primeiros do grupo para constituir-se e definir seu ponto de partida, seu caminho inicial.

“Procure o conhecimento”¹⁹: sobre a construção do saber no coletivo

O que significa conhecer? Questionamos o sentido do ato de conhecer provocados pela lição aprendida pelo pescador na história “O pescador e o gênio”, e que afirma a importância de buscar por conhecimento ao invés de bens materiais, tendo em vista que possuir bens materiais sem o conhecimento de sobre como utilizá-los torna-se inútil. Além disso, o conhecimento suscitado pelo pescador se constrói a partir da sua atividade cotidiana – a de pescar – ao encontrar um objeto desconhecido – uma garrafa. Para responder a questão colocada, em um movimento de retroalimentação, retomamos a discussão proposta no começo deste texto e que envolve a associação do processo de construção do conhecimento com o viver (MATURANA; VARELA, 2001).

19 Referência à lição aprendida pelo pescador na história “O pescador e o gênio” presente no livro “Mil e uma noites”.

Ao pensarmos na vida como um processo constante de construção de conhecimento, torna-se impossível não nos remetermos às relações tecidas ao longo da trajetória. Assim, podemos afirmar que o processo de construção do conhecimento se dá, prioritariamente, em relação com o outro e com o mundo – levando em consideração que aprendemos vivendo e vivemos aprendendo. No mesmo sentido, o processo de conhecer não pode desvincular-se do fazer, ou seja, da ação do sujeito sobre o mundo.

Ao acessarmos as atas produzidas ao longo dos quatro anos do Grupo de Práticas, podemos perceber como uma das dinâmicas prioritárias a construção de uma “pauta de trabalho” que se constitui durante o processo. As combinações sobre a próxima reunião sempre são decorrentes da reunião que a antecede, levando em consideração as sugestões dos integrantes, bem como, a busca pela continuidade daquilo que vem sendo tratado.

Ao retomar as atas, pode-se afirmar, ainda, que as dinâmicas organizativas do grupo foram construindo-se sem uma imposição ou combinação prévia. Logo no começo da trajetória, como destacamos ao longo do texto, os professores envolveram-se em um processo de compreensão acerca do que deveriam fazer, o que significava firmar um compromisso coletivo que tinha como premissa norteadora a inovação nas escolas em que atuavam. Para tanto, de acordo com as atas e a partir da observação daquele contexto, envolveram-se com leituras específicas e construíram uma dinâmica que envolvia: a apresentação dos seus contextos de atuação e a proposição de um plano de ação que se construía a muitas mãos, ou seja, também no diálogo.

Perceberam-se, ainda, duas dinâmicas prioritárias: a de acompanhamento sistemático dos planos de ação e a de estudos e leituras acerca de referenciais que oferecessem base para o desenvolvimento da ação docente. Este movimento indica a preocupação do grupo com a abertura do espaço para a prática e para a teoria, sem a eleição de uma hierarquia, tendo em vista a percepção de indissociabilidade entre ambas (TARDIF, 2006). Além disso, esta dinamicidade favoreceu um processo de construção de princípios coletivos assumidos pelo grupo, os quais foram se constituindo em um processo de deslocamento constante de lentes – dos planos para os referenciais e vice-versa.

Assumimos o conceito de princípio a partir de Haas e Tezzari (2014, p. 76), “[...] como aquilo que está na origem, os fundamentos de algo ou pilares de sustentação”, ou seja, princípio como balizador ou norteador daquilo que desenvolvo enquanto ação docente. Neste movimento de assumir princípios coletivos, aproximamos o Grupo de Práticas do conceito de comunidade de práticas, cunhado por Etienne Wenger. Uma comunidade de práticas deve possuir três características específicas (CAPRA, 2005, p.119), dentre as quais: assumir um compromisso mútuo, possuir um empreendimento comum e compartilhar um repertório.

Evocamos aqui o conceito de comunidade de práticas para nos remetermos a um processo de construção do conhecimento que se constitui no coletivo e que envolve, prioritariamente, um empreendimento comum: o de desenvolver um plano de ação inovador; um compromisso mútuo com a inovação em contextos de inclusão escolar e, por fim, o compartilhamento de um repertório coletivo. Capra (2005, p. 119) define as comunidades de práticas como: “[...] redes sociais autogeradoras, numa referência não ao padrão de organização através do qual os significados são gerados, mas ao próprio contexto comum de significados”.

Destacamos, assim, o conceito de autopoiese (MATURANA; VARELA, 2001) para definir os movimentos traçados pelo grupo. A partir do conceito de comunidades de práticas, podemos perceber as dinâmicas tecidas pelo grupo como autoprodutoras de si mesmas – inseridas em um contexto específico, articuladas a conceitos e princípios assumidos por um coletivo que também se autoproduz constantemente a partir dessas dinâmicas e relações. Segundo Maturana e Varela (2001, p. 263)

[...] todo o mecanismo de geração de nós mesmos – como descritores e observadores – nos garante e nos explica que nosso mundo, bem como o mundo que produzimos em nosso ser com os outros, será precisamente essa mistura de regularidade e mutabilidade [...] (MATURANA; VARELA, 2001, p.263)

Assim, torna-se possível perceber, ainda, que o movimento que se construiu no coletivo pautou-se, de forma prioritária, no diálogo e na dinamicidade, indicando uma aposta em sintonia com os princípios do próprio grupo e que envolveram, por exemplo, o conceito de necessidade – a ser percebido como aquilo que está emergente no contexto. Enfatizamos o verbo estar como forma de deixar clara a não-estabilidade, ou seja, evocando o princípio de mutabilidade constante.

Os planos desenvolvidos pelo grupo também se pautaram na diversidade e na dinamicidade, tendo em vista que, apesar de se inserirem em dois grandes eixos – formação de professores ou ação docente articuladas a contextos inclusivos – cada um teve como foco uma especificidade observada no contexto de atuação dos integrantes proponentes.

O plano “Ponto de Encontro: olhares sobre a Inclusão e Aprendizagem”, em uma perspectiva formativa, por exemplo, teve como objetivo estabelecer, para os professores de determinada etapa da escola, um espaço de reflexão acerca da relação junto aos alunos do público-alvo da Educação Especial. Já o plano “Educação Especial e Educação Física: relações entre o corpo e o aprender”, em uma perspectiva de desenvolvimento de ação docente, teve como proposição a parceria entre o professor de educação física e a professora responsável pelo atendimento educacional especializado, objetivando colocar em voga a relação entre o corpo e a construção do conhecimento (SILVA, 2015).

Pode-se afirmar que a heterogeneidade que caracterizou a proposição dos planos também se constituiu como um espaço de construção de conhecimento por parte dos integrantes do grupo. O acompanhamento das propostas, nesse sentido, se construía a partir de “conversações”, dentro daquilo que nos apresenta Humberto Maturana, tecidas a partir do diálogo e da disposição para escuta do outro.

Ao longo dos quatro anos de vigência do projeto, de acordo com os relatórios parciais enviados à CAPES anualmente, o Grupo de Práticas contou com a participação de 12 docentes da Educação Básica de nove diferentes escolas dos sistemas: municipal de Porto Alegre (seis escolas), estadual do Rio Grande do Sul (duas escolas) ou federal (uma escola). Esse conjunto de escolas contemplava um total de 8.674 alunos, sendo que dentre eles 1059 foram diretamente envolvidos em ações relativas ao Grupo de Práticas.

Considerações finais

O que significa conhecer tomando como base um percurso coletivo pautado em um objetivo comum? Concluímos o texto evocando o questionamento que nos mobilizou a começá-lo. Não fechamos com respostas, mas com pistas que nos oferecem subsídio para refletir acerca do questionamento lançado.

A partir das palavras de Maturana e Varela (2001) torna-se fundamental percebermos a inseparabilidade existente entre os processos de construção do conhecimento e o viver. As dinâmicas tecidas no interior do grupo pautam-se nessa percepção e, nesse sentido, no movimento, na dinamicidade e na construção processual de planos, pautas e discussões.

Torna-se possível perceber que constituiu-se um processo de construção do conhecimento dialogado e que esta dinâmica tornou possível a constituição de um rede, a qual podemos aproximar do conceito de comunidades de práticas e que, evoca ainda, algumas características específicas e que nos oferecem as pistas necessárias para a compreensão do significado de conhecer em um percurso como o analisado:

- 1) Compreensão da vida associada aos processos de conhecer;
- 2) Dinamicidade e movimento como premissas organizadoras das dinâmicas tecidas pelo grupo;
- 3) Um compromisso com “o compromisso que se assume”.

Nesse sentido, podemos afirmar que a construção do conhecer pautada em um compromisso coletivo, desenvolve-se a partir destes pilares. Concluímos o texto lançando um convite: que mais docentes possam juntar-se a nós e reunirem-se em diálogo no sentido de refletir acerca de suas práticas e na busca por produzir um movimento de qualificação das mesmas, mas também, e prioritariamente, para que possamos construir uma grande rede. Que esta rede possa ser enriquecida com muitos “nós” e tantos outros fios conectados e que estes emaranhados possam fazer-nos avançar no diálogo que articula a construção do conhecimento docente.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. . São Carlos- SP: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015. 304p. Disponível em: [https://abpee.net/homepageabpee04_06/ editora/escolarizacao.pdf](https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf)]

BAPTISTA, Claudio Roberto; HAAS, Clarissa. Observatório da Educação e Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul: os contextos de emergência, a pesquisa e a formação docente. *In*: SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília, DF, 2013.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Francisco Alves Editora, Brasil: RJ, 1986.

BRASIL. **Decreto 5.803**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão**. Brasília, DF, 2013.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren Lúcia. A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 75-98, 2014.

HUBERMAN, Michaël. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

TEZZARI, Mauren Lúcia. SILVA, Mayara Costa da. Quando se reúnem professores de educação básica: a documentação pedagógica e o potencial formativo. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED Sul, 11., Curitiba, 2016. **Anais...** ANPED, Curitiba, 2016.

[Voltar para o sumário](#)

De atas à documentação pedagógica: a potência formadora/transformadora dessa prática pedagógica no grupo de práticas²⁰

Mauren Lúcia Tezzari²¹

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão afilidos e tão tênues quantos os nossos. (MATURANA; VARELA, 2001, p.29).

Introdução

O presente texto tem como propósito central refletir a respeito da importância da documentação pedagógica, entendida aqui, conforme as palavras de Dahlberg, como “o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação” (2016, p.229). As reflexões a respeito da relevância dessa prática estarão entremeadas com a análise das dinâmicas de registro instituídas ao longo da existência do Grupo de Práticas²² (de 2013 até 2017) e seus efeitos formativos, na medida em que ofereceram ao grupo a oportunidade de olhar para si, apreendendo-se como protagonistas na constituição de sua trajetória.

A compreensão de documentação pedagógica aqui presente baseia-se naquela desenvolvida há vários anos no contexto educacional italiano, particularmente em *Reggio Emilia*, com expressiva produção teórica que vem sendo fonte de inspiração para educadores do mundo

20 Vários trechos do presente texto fazem parte do trabalho “*Quando se reúnem professores de educação básica: a documentação pedagógica e seu potencial criativo*”, publicado e apresentado na Reunião Científica Regional da ANPED- região sul - UFPR, Curitiba, 2016.

21 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordenadora do Centro de Documentação Tessituras Inclusivas/NEPIE/UFRGS.

22 O surgimento e vinculação do Grupo de Práticas são apresentados no capítulo anterior.

inteiro em seus diferentes lugares de trabalhos. Vale destacar que não se trata de uma metodologia com um “modo de usar”, mas de uma atitude sobre e em relação à vida, que vai se refletir na postura dos educadores direcionada aos seus alunos, dos alunos em relação aos professores, entre os alunos, entre os professores, com o mundo, nas relações entre todos como seres legítimos. A esse respeito Dahlberg defende que a documentação pedagógica pode ser utilizada “como um importante recurso para a construção de uma relação ética com o “Outro” e o mundo e que poderia ser cunhado como a ética do encontro.” (2016, p.229). Documentar envolve professores e alunos, abertos à escuta, a experiências, ao imprevisível, em um processo compartilhado de construção do conhecimento que se dá, prioritariamente na relação com o outro e com o mundo, em interação. “Aprendemos vivendo e vivemos aprendendo.” (MATURANA; VARELA, 2001, p.12). É uma prática que dá suporte ao aprendizado e ao ensino.

A reflexão se dá a partir da análise dos documentos elaborados ao longo da existência do Grupo de Práticas. Trata-se de registros constituídos em todos os encontros, assim como ao final de cada ano, e documentam detalhadamente a trajetória do referido grupo. Constituem um acervo muito rico, que permite acompanhar todo o processo de constituição desse coletivo, as bases teóricas que sustentaram o trabalho de elaboração dos planos de ação pedagógica inovadora, as discussões, as dúvidas e as reflexões, o planejamento das suas ações e, por que não, também suas confraternizações. Essa caminhada ilustra as ideias de Maturana e Varela (2001) contida na afirmação de Humberto Mariotti que “pode-se dizer que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos constituídos por ele. Como em todo o processo entram sempre as outras pessoas e os demais seres vivos. *Tal construção é necessariamente compartilhada*” (p11; Grifo nosso).

Os integrantes do Grupo de Práticas construíram a sua documentação pedagógica e, ao mesmo tempo, foram constituídos por ela, em um movimento de circularidade em espiral no qual, a cada volta, não se é mais o mesmo. Após quatro anos de existência devidamente documentada, há um precioso material reunido e a ideia aqui é dar visibilidade a parte desse complexo e rico processo.

Documentar

O Grupo de Práticas tem origem a partir da aprovação de um projeto envolvendo políticas de inclusão escolar no âmbito do programa OBEDUC – Observatório da Educação. Desta forma, parte destes docentes tinha vínculo como bolsistas professores de Educação Básica, enquanto outros integrantes inseriam-se como voluntários ou estudantes de mestrado/doutorado envolvidos no projeto, assim como bolsistas de iniciação científica.

Os bolsistas professores de Educação Básica tinham o compromisso prioritário de desenvolver planos de ação inovadores no âmbito da instituição de ensino em que atuavam ou em escolas vinculadas ao projeto, sempre relacionados à temática central do projeto, qual seja, a inclusão escolar.

A postura da escuta ativa, que caracteriza a documentação pedagógica, sempre esteve presente no Grupo de Práticas, garantindo o envolvimento e a curiosidade legítima de todos os integrantes em relação ao que cada um tinha a dizer, às suas reflexões, ao seu plano de inovação, sendo garantida e valorizada a participação efetiva de todos. Esse pequeno coletivo de professores e estudantes buscou manter-se sempre aberto ao inesperado, ao imprevisível, na medida em que não havia um caminho a seguir determinado *a priori*. Ele foi sendo definido no próprio grupo, segundo as demandas e interesses que iam configurando-se no decorrer do tempo, em uma espécie de auto-gestão.

Somando a essa escuta ativa, também desde o início de suas atividades, o Grupo de Práticas instituiu o registro de seus movimentos e de suas dinâmicas. Esse registro de cada encontro foi feito por escrito e denominado pelos integrantes como “ata”. Ao falar em ata, não me refiro àquele registro formal que comumente vemos em reuniões. Trata-se sim de um modo de registro que permite o retorno a aspectos vividos no coletivo, bem como à construção do conhecimento acerca daquilo que já se passou. Além das atas, foram elaborados relatórios a cada final de ano, assim como construídas apresentações ao coletivo maior do grupo de pesquisa.

Ao buscar a etimologia da palavra (CUNHA, 1986), encontramos: Ata: do latim *acta – orum*: coisas feitas. Relação ou memorial de fatos ocorridos. Registro escrito no qual se relata o que se passou numa sessão, congresso, etc.

Tradicionalmente pensando, a ata é um documento formal, muitas vezes oficial, utilizado para registrar diferentes tipos de reuniões, em contextos diversos, mas sempre tendo como ponto comum tratar de um momento significativo que merece, ou até necessita, ser devidamente registrado.

No caso dos documentos elaborados nos encontros do Grupo de Práticas, como já mencionado acima, foi definido por seus integrantes, que se denominariam atas, já antevendo a importância dos mesmos nesse processo. Ao mesmo tempo, a ideia não era que se constituíssem como documentos formais ou como meros relatórios do que havia se passado em cada reunião. Seguindo a lógica que norteou as ações do grupo, essas “atas” viriam para atar, costurar, amarrar bases teóricas, práticas, discussões e reflexões, que perpassaram permanentemente esse fórum.

As atas foram produzidas como registros narrativos minuciosos de cada uma das reuniões. Dessa forma, as pessoas que as escreveram²³ foram orientadas a especificar, tanto quanto possível, os movimentos que perpassavam o cotidiano dos encontros. A escrita de cada uma foi influenciada por seu autor, que ocupava simultaneamente o lugar de observador/documentador e de partícipe do encontro. Esse registro não é neutro e é influenciado pela história, pelas bagagens, pelas lentes usadas por aquele que o elabora. Além disso, essa escrita está permeada pela subjetividade de cada autor e, dessa forma, não é neutra e leva cada um a assumir seu ponto de vista.

Além das atas referentes aos encontros semanais, ao final de cada ano era elaborado um relatório-síntese para ser entregue à coordenação do Obeduc. Nos últimos encontros do ano, o grupo dedicava-se a analisar a trajetória do ano, elencar e discutir os pontos que fariam parte do referido relatório a partir da releitura das atas feitas até ali. A elaboração ficava sob minha responsabilidade, como coordenadora do grupo, e de uma colega, também pertencente a esse coletivo. Outro aspecto que vale ser destacado é

²³ As atas foram elaboradas por estudantes de graduação que participaram do Grupo de Práticas na condição de bolsistas de iniciação científica. Também foram elaboradas pelos professores integrantes do grupo. As atas eram escritas no momento da reunião, posteriormente digitadas e repassadas para a coordenadora do grupo, que ficava responsável pela revisão e compartilhamento via e-mail com todos os integrantes.

que, já nesse documento, eram pensadas possibilidades de ações para o ano seguinte, como temas e autores a serem estudados, filmes e documentários a serem assistidos, dinâmicas de trabalho, ideias para os planos de ação. Além dos movimentos do coletivo, cada integrante elaborava uma síntese de seu plano inovador para ser inserida no relatório. Novamente percebe-se o movimento de retomada, de análise do vivido bem como aquele de projeções futuras.

Esses documentos podem ser entendidos como registros do cotidiano, inserindo-os naquilo que Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.201) destacam como “[...] um processo de aprendizagem, mas também como um processo de comunicação”, tendo em vista que, ao retomar as atas, além de estarmos (re)lendo aspectos vividos no âmbito do grupo, estávamos aprendendo sobre aquele contexto e os sujeitos que o constituem.

O conceito de comunicação, aqui destacado, é compreendido com base no modelo orquestral, associado ao pensamento sistêmico e às ideias de Gregory Bateson. Segundo Winkin (1998, p.34), essa percepção envolve “[...] ver na comunicação o fenômeno social que o primeiro sentido da palavra traduzia muito bem, tanto em francês, quanto em inglês: o pôr em comum, a participação, a *comunhão*”. A comunicação, dessa maneira, associa-se a um processo de coparticipação e compartilhamento que considera o todo, ou seja, ainda segundo Winkin (1998, p.14): “[...] o ator social participa dela não só com suas palavras, mas também com seus gestos, seus olhares, seus silêncios...”

Maselli e Zanelli (2013, p.107) afirmam que:

Para uma escola ou um serviço [*ou grupo de trabalho*], documentar vem a ser uma oportunidade para: revisitar uma história que é individual e coletiva; alimentar o diálogo com os próprios interlocutores, desencadear uma reflexão sobre o presente; socializar as experiências; abrir caminho para processos de pesquisa. (MASELLI; ZANELLI, 2013, p.107, tradução nossa, grifo nosso).

Segundo Dalhberg (2016), a documentação pedagógica envolve, ainda, o processo de tornar o trabalho pedagógico passível de ser visto, ou seja, conforme afirma a autora, ao documentar e tornar esse registro acessível, estamos tornando possível o processo de “olhar para o outro”:

Expresso de maneira mais simples, a documentação pedagógica é o processo de tornar o trabalho pedagógico (ou outro) visível ao diálogo, interpretação, contestação e transformação. Ela incorpora os valores da subjetividade – de que não existe ponto de vista objetivo que torne a observação neutra. (DALHERG, 2016, p. 229).

Portanto, além de comunicar algo, as atas e os relatórios, como documentação pedagógica, guardam uma memória que não pode ser vista como neutra. Nesse sentido, segundo Marques e Almeida (2012), o conceito de documentação pedagógica pode ser entendido como “[...] sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo [...]” (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p.445).

Em suma, é possível afirmar que a documentação pedagógica é constituinte da memória que o grupo veio construindo ao longo de seus quatro anos de existência, de forma que nos oferece pistas sobre a trajetória traçada.

A documentação pedagógica também é vista como formativa - para quem a constrói e para quem se propõe a explorá-la -, de forma que, para o leitor, as atas e os relatórios oferecem um processo de retomada, avaliação e reflexão:

A documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas; em síntese, um processo de formação. (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p.446).

Compreende-se, dessa maneira, a importância da documentação pedagógica como um processo que se propõe a comunicar, registrar, constituir e guardar uma memória, bem como formar. Possibilita a recuperação, a escuta e a reelaboração da experiência por meio da narração do trajeto realizado, além da explicitação de pressupostos das escolhas que foram realizadas.

O processo de documentar oferece ainda a possibilidade de dar visibilidade a um trabalho construído. No caso do Grupo de Práticas,

as atas e os relatórios narram um processo de constituição e, nesse sentido, podem ser compreendidos como orientadores de um percurso futuro, pois oferecem:

[...] um conhecimento abundante e enriquecido pelas contribuições de muitos. Nesses fragmentos (imagens, palavras, sinais e desenhos) existe o passado, aquilo que já ocorreu, mas também existe o futuro (ou melhor, aquilo que pode vir a acontecer se...). (RINALDI, 2012, p. 131).

Dessa forma, é possível destacar a importância da (re)leitura do vivido também como possibilidade de planejamento em relação aos próximos passos do coletivo, uma vez que tal exercício possibilita a avaliação e a reflexão acerca do percurso construído.

A documentação pedagógica do Grupo de Práticas e seu potencial formativo

O processo de documentar envolve várias escolhas, como o que será registrado, a forma, quando, seu intuito e a quem se destina. A partir desse processo, é possível refletir sobre a ação que vem sendo desenvolvida, as concepções teóricas que a sustentam, retomar, reformular, qualificando as diferentes ações pedagógicas desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de Práticas individualmente, além das atividades do próprio grupo.

Nas palavras de Dahlberg (2016),

[...] quando documentamos, devemos tentar escutar aquilo que se quer fazer ouvido. Isso implica uma escuta que nos leve além da tendência em termos de pensar “ou isso ou aquilo” (destaques da autora). É uma escuta confiante e afirmativa que recebe uma infinidade de respostas possíveis. (p.229)

As atividades desenvolvidas no Grupo de Práticas ocorreram fundamentalmente em dois sentidos: o desenvolvimento de um aprofundamento teórico e a elaboração/ reelaboração dos planos de ação inovadora. Ambos os movimentos encontram-se entrelaçados: a teoria fundamenta os planos e o desenvolvimento desses impulsiona a busca teórica.

Ao retomar as atas e relatórios finais do grupo, é possível identificar esse movimento que ocorre permanentemente. Emerge também,

com clareza, a presença de uma postura de escuta e de colaboração em relação à construção e ao desenvolvimento de cada plano, bem como da fundamentação teórica que sustenta a atividade do grupo.

A elaboração do relatório ao final do ano é outro ponto merecedor de destaque em relação ao seu potencial formativo. Para isso toda a documentação construída ao longo do ano era retomada. Porém, não se tratava de mera releitura a fim de listar as atividades realizadas. Nessa releitura acontecia um processo de reflexão a respeito da trajetória do grupo ao longo do ano, o que permitia avaliar o que já havia se passado e projetar movimentos futuros. Essa projeção futura foi também um aspecto de grande importância, uma vez que possibilitava a continuidade das atividades/caminhada desse grupo de professores-pesquisadores da Educação Básica.

É possível afirmar que esse movimento de retomada acontecia em um processo constante de retroalimentação. A ideia de *retroalimentação* relaciona-se à percepção de revisitação permanente dos conceitos, ideias e discussões do grupo, de forma que, cada vez que se revisitava o que já havia sido trabalhado nas reuniões, acontecia uma autoavaliação e uma reelaboração. Dessa forma, em um movimento em espiral, o grupo também foi reelaborando suas práticas.

O conceito de retroalimentação (ou *feedback*), associado ao pensamento sistêmico, envolve a constituição e os efeitos causais em um sistema. O processo de retroalimentação envolve todo o sistema, no qual cada elemento que o compõe tem efeito sobre o próximo. O último elemento, em um movimento circular, afeta o primeiro, o que resulta em uma reorganização de todo o sistema.

Para Capra (2006, p. 59), a retroalimentação “[...] é um arranjo circular de elementos ligados por vínculos causais, no qual uma causa inicial se propaga ao redor do laço, de modo que cada elemento tenha efeito sobre o seguinte.” Ao retomar esse conceito, pensando a reorganização dos saberes dos professores, é possível refletir um movimento causal no qual os saberes não se sobrepõem uns aos outros, mas se reconstituem a partir dos novos (ou novas entradas) em uma espécie de grande espiral, autorregulando o sistema como um todo.

Vale destacar a ideia de construção em espiral, pois, apesar do contínuo movimento circular, não retornamos para o mesmo lugar como

em um círculo. Nesse sentido, apoiada na ideia do processo de construção de conhecimento a partir do pensamento sistêmico, aposto na percepção da dinamicidade que constitui o sistema (grupo).

As relações são fundamentais no processo de formação. O processo de formar-se em uma perspectiva de autoformação, por exemplo, aqueles conhecimentos que se constroem no âmbito de sala de aula quando o professor está atuando, ou mesmo para além desse espaço – nos momentos nos quais o professor se propõe a refletir sobre sua prática docente, seja por meio do planejamento, da escrita de um caderno de registros, da constituição de avaliações ou de reuniões pedagógicas – são estratégias que não se caracterizam como propostas formais, mas que oferecem ao professor a constante oportunidade de “formar-se”, tais proposições constituem-se *pelos e nas* relações.

Dessa forma, ao perceber a constituição de atas e relatórios como documentos narrativos que nos ofereciam a possibilidade de retomar as discussões e aquilo que foi vivido pelo grupo, é possível afirmar que acontecia um movimento de retroalimentação, a partir do qual, existiu a possibilidade de reflexão e reelaboração, de forma que o sistema (grupo) passou a se reestruturar ou formar-se.

Partindo das ideias apresentadas por Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), acredito que o processo de produção do conhecimento se dá em relação, ou seja, o processo de formar-se ocorre por meio da conexão com o outro.

Tardif (2013) afirma que o professor dificilmente atua na solidão, tendo em vista que sua ação docente se constitui, prioritariamente, na relação com seus alunos. O autor destaca ainda que a constituição da atividade docente ocorre “[...] em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...]” (TARDIF, 2013, p.49).

Diante dessas reflexões, é possível afirmar que o processo de retomada dos documentos elaborados no grupo constituiu-se como formativo, visto que o grupo envolvido nesse movimento traçava objetivos de leitura e comprometia-se com o ato de refletir sobre aquilo que foi desenvolvido ao longo do tempo no âmbito do coletivo. Assim, o processo de leitura desses documentos constituiu-se também como um momento

de reflexão e autoavaliação, e, na medida em que essas reflexões eram partilhadas no âmbito do grupo, tornaram-se um processo compartilhado, ou seja, construído na relação com o outro, de maneira viva e aberta.

As atas, no âmbito do Grupo de Práticas, podem ser consideradas, dessa forma, documentos construídos a muitas mãos, sendo produção do coletivo enquanto narrativa das trajetórias compartilhadas e que se estenderam em uma rede muito maior e que foi estabelecendo elos entre Universidade e Escola de Educação Básica.

Além disso, sendo o subgrupo de trabalho ligado a um projeto maior, que envolve outros componentes de um grupo de pesquisa, houve também um movimento de planificação relacionado ao compartilhamento de ações com esse fórum ampliado. Em mais de um momento, é resgatada a importância desse movimento pendular, o qual promove espaços de integração e articulação entre os participantes do projeto como um todo no que diz respeito aos planos de ação inovadores desenvolvidos.

A documentação, por meio das atas e dos relatórios, permitiu, assim, que o grupo traçasse combinações e objetivos futuros que podiam ser retomados a qualquer momento. Segundo Rinaldi (2012), esses documentos nos oferecem a visualização do passado, mas também nos permitem contemplar o futuro. Dessa maneira, o grupo foi se organizando também a partir das atas, de forma que esses documentos tornaram-se indicativos de novos caminhos e objetivos. Cabe destacar que esse processo não é linear, mas que se desenvolveu tendo como elemento norteador as necessidades observadas pelo grupo que discutia regularmente suas rotas e novos caminhos.

Considerações finais

A documentação pedagógica é uma temática que desperta o interesse e envolve aquele que nela se aprofunda. É possível perceber, sem dificuldade, que existe produção significativa a respeito, todavia, é ainda pouco conhecida e desenvolvida no cotidiano das escolas brasileiras, apesar de já possuir tradição maior na Educação Infantil. Além disso, documentar não se restringe à sala de aula e aos alunos, é um processo amplo, podendo fazer parte das atividades de outros setores e grupos, como no caso do Grupo de Práticas, aqui apresentado.

Busquei apresentar reflexões a respeito do caráter formativo que os registros do cotidiano assumiram nesse coletivo, possibilitando que seus integrantes se enxergassem a partir dessa documentação. Em outras palavras, os registros só fazem sentido se há a participação efetiva do grupo no processo de documentar e se refletem de fato os diferentes movimentos que aconteceram. Constituíram-se no registro vivo das dinâmicas do Grupo de Práticas, sendo possível revisitar e revisar o que havia se passado. Ao fazer isso, o Grupo não criou apenas memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que acontecera. Esses movimentos podem ser assim confirmados pelas ideias apresentadas por Di Pasquale e Maselli (2002, p. 14):

A documentação deveria nascer do prazer vital de comunicar alguma coisa do fluxo da nossa experiência e da experiência dos outros, do contrário, é execução burocrática. A documentação é fazer memória, como re-visitação presente do passado que abre perspectivas para o futuro; é tornar partícipe o outro da nossa experiência, é comunicação e, conseqüentemente, relação interpessoal. (Tradução nossa).

Assim, é possível afirmar que construímos o Grupo de Práticas e, ao mesmo tempo, fomos construídos por ele. Todos os integrantes estavam implicados nesse processo e, dessa forma, essa construção foi necessariamente compartilhada.

Referências

- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.
- CUNHA, Antônio Geraldo da *et al.* **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2. ed., 1986.
- DAHLBERG, Gunila. **Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emília em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v.2.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia**. In: **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Armed, 2003.

DI PASQUALE, G.; MASELLI, M. **L'arte di documentare**: perché e come fare documentazione. Milano: Marius, 2002.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, 2012.

MASELLI, Marina; ZANELLI, Paolo. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Parma: Edizioni Junior. 2013.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar, aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2013

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. São Paulo: Papyrus, 1998.

[Voltar para o sumário](#)

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E CUIDADORES: ATREVESSAMENTOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Alexandro Braga Vieira²⁴

Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano²⁵

Conceição Aparecida Corrêa Martins²⁶

Introdução

O debate sobre a formação continuada de professores considerados especialistas em Educação Especial, já por longos anos, vem sendo assumido como uma preocupação recorrente na produção de muitos pesquisadores brasileiros, situação a ser percebida nos vários trabalhos publicados/apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em diversos congressos internacionais e nacionais, na produção de vários grupos de pesquisa e na elaboração de muitas dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado cursados em Programas de Pós-Graduação no Brasil e no exterior.

Destacamos as publicações de Michels (2011), Baptista (2011), Kassar (2014) – dentre outros – e o fato de essas produções se preocuparem com a formação de profissionais que se colocam como sujeitos de conhecimentos; com a trajetória acadêmico-profissional de muitos docentes atrelada a uma perspectiva médico-psicológica; com a necessidade de maiores articulações entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado; com as lacunas presentes na formação inicial e; com as dificuldades encontradas pela escola em mediar

24 Doutor em Educação (UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE/UFES.

25 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Professora da Educação Infantil do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

26 Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Professora pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

o acesso ao conhecimento para alunos que trazem a diferença significativa para a sala de aula (AMARAL, 1998).

Essas preocupações também são movidas pelo fato de esses pesquisadores se inquietarem com os processos de exclusão que se desenham dentro e fora das escolas/salas de aula e apostarem que os investimentos na formação continuada podem ajudar os professores especializados a buscarem por mudanças em seus saberes-fazerem visando à articulação de ações mais colaborativas com os docentes da sala de aula comum, tendo como horizonte a apropriação do conhecimento pelos alunos apoiados pela Educação Especial, situação ainda tão cara para as políticas educacionais inclusivas.

Essas preocupações também encontram respaldo no reconhecimento da Educação como direito público e subjetivo, situação que leva esses pesquisadores a argumentarem por novas significações para os currículos escolares; práticas pedagógicas que valorizem pessoas e não “deficiências/limitações”; potencialização da diversidade/diferença como elementos constitutivos do humano; aulas e atividades favorecedoras da apropriação do conhecimento e; redes de colaboração/apoio entre professores da sala de aula comum e de Educação Especial para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direito e de conhecimento.

Quando analisamos a produção dos autores aqui explicitados e das várias-outras expostas em espaços virtuais e em bibliotecas universitárias uma situação nos chama atenção: elas tratam da formação de professores, ou seja, profissionais com certificação obtidas em cursos de licenciatura para o exercício da docência acrescida de especializações/cursos de capacitação nas diversas áreas da Educação Especial, conforme expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, art. 59).

Se, por um lado, essas produções destacam que a mediação do trabalho pedagógico com estudantes que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (até então) vem sendo composta por profissionais com certificação obtida em cursos de graduação/especialização/capacitação, de outro, elas apontam certa defesa por propostas de formação que produzam subjetividades mais rebeldes (SANTOS, 2008) nesses profissionais para se verem pesquisadores de novos-outros saberes; articuladores do atendimento educacional especializado como ação plural em Educação Especial (BAPTISTA, 2011) e sujeitos capazes de ajudarem a escola a criar posturas alicerçadas no direito à Educação para os estudantes. Defendem-se, assim, processos de formação em que o docente seja:

[...] orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência (GÓES, 2002, p. 151-152).

Essa concepção de formação é perseguida e amplamente defendida por pesquisadores e gestores educacionais e, ao mesmo tempo, assumida como um desafio a ser alcançado pela pesquisa em Educação Especial e pelas políticas públicas educacionais, tendo em vista posturas e modos de ser de muitos profissionais que ainda se apegam a uma abordagem clínica de mediação, por isso a formação de professores se coloca como uma das temáticas mais discutidas nas produções em Educação Especial.

Com todos os desafios que atravessam o processo, um destaque precisa ser feito: falamos de formação de professores em Educação Especial. Mas, o que pensar quando lançamos observações/olhares para os cotidianos educacionais e percebemos o quanto algumas redes de ensino “optam” pela “substituição” desses professores por profissionais denominados de “cuidadores”, atrelando suas contratações/ações à mediação das questões pedagógicas com alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, mesmo quando a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 sinaliza que os cuidadores são profissionais

que apoiarão estudantes com maiores comprometimentos em atividades de locomoção, alimentação e higienização?

É justamente esta tensão – os modos como os cuidadores vêm sendo absorvidos no âmbito da Educação Especial como apoio pedagógico e as implicações desta política nos processos de formação continuada – de que trata este texto. O desejo em realizar esse debate se justifica pelo fato de muitas redes de Ensino no Espírito Santo vivenciarem essa realidade e trazerem para o contexto escolar esses profissionais como apoiadores pedagógicos dos alunos e, nesta via, endereçarem muito mais as políticas de formação continuada para eles e não para os professores especialistas em Educação Especial.

Diante desse cenário, organizamos nossas reflexões em dois momentos correlacionados: no primeiro, trazemos reflexões a partir de perspectivas teóricas direcionadas à formação continuada de professores de Educação Especial, contando com as contribuições de Meirieu (2002, 2005) e de pesquisadores em Educação Especial com o objetivo de evidenciar que mesmo com os desafios no campo da formação e nos saberes-fazeresses desses professores, “ainda” tratamos de profissionais formados dentro das normativas brasileiras para o trabalho pedagógico com alunos do público-alvo da Educação Especial. Em um segundo momento, tensionamos os modos como os “cuidadores” vêm sendo “incorporados” na Educação Especial e as implicações dessa ação nas redes de colaboração estendidas aos estudantes e nos processos de formação continuada em Educação Especial.

Formação continuada de professores em Educação Especial: um debate que precisa continuar

A formação de professores especializados em Educação Especial – deficiência intelectual, múltipla, surdez, deficiência visual e altas habilidades/superdotação – é uma temática que compõe as pautas de discussões teóricas e políticas quando tratamos do processo de escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial na escola comum, no entanto essa situação que nos leva a refletir: que perspectiva de formação aposta/persegue a produção acadêmica em Educação Especial?

Muitos estudos buscam responder a essa reflexão, se apoiando em diferentes aportes teóricos, conforme pudemos perceber em um

trabalho encomendado pela 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no ano de 2011, realizada em Natal, Rio Grande do Norte, a Júlio Romero Ferreira e José Geraldo Bueno, denominado *Os 20 anos do GT de Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação*, em comemoração aos 20 anos do GT de Educação Especial (GT 15).

O estudo *Os 20 anos do GT de Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação* trazia que a formação continuada era uma das temáticas que compunha os trabalhos apresentados nos 20 anos do GT 15, sendo amparada por várias perspectivas teóricas. Produções mais recentes também vêm se embasando nas reflexões teóricas de Meirieu (2002, 2005), por se tratar de um autor que busca relacionar suas teorizações às questões vividas/presentes nas escolas de Educação Básica e na formação de professores. Com isso, o autor nos aponta pistas para nos aproximarmos de possíveis encaminhamentos para a questão: que perspectiva de formação aposta/persegue a produção acadêmica em Educação Especial?

Dentre os construtos teóricos do autor ganha destaque sua defesa por processos de formação que assumam os professores como aqueles que ensinam. Portanto, há de se subjetivar esses profissionais como sujeitos de conhecimento e pesquisadores de novos-outros saberes, tendo em vista o conhecimento estar em constante processo de constituição e as pessoas produzirem linhas de raciocínio e processos de apropriação bastante plurais, demandando que os professores alimentem seus saberes-fazer de modos de mediação pautados na criatividade; na inventividade; em variadas estratégias organizativas da sala de aula; no fortalecimento das redes de colaboração/apoio aos alunos que demandam atenção diferenciada e; na constituição de práticas pedagógicas de modo tal que os conhecimentos afetem os alunos.

A defesa por processos de formação que assumam os professores como pesquisadores e sujeitos de conhecimento – ao mesmo tempo em que se coloca como uma ação necessária e também um desafio para a pesquisa educacional e para as políticas públicas – é um dos motores que leva o autor a defender a necessidade de um maior realinhamento entre a teoria e a prática nos processos formativos para que os professores possam alimentar seus fazeres de concepções teóricas, colocarem em análise

as teorias que alimentam esses fazeres e produzirem novas teorias e novas práticas visando a apropriação do conhecimento para todos os alunos – grande desafio da escola na contemporaneidade.

Para Meirieu (2002) a aproximação entre teoria e prática pode ajudar aos professores a reconhecerem a existência de alunos concretos em sala de aula – situação também defendida por Sacristán (2005) – e não perseguirem ideologias que primam por não sujeitos idealizados, mas reconhecerem que muitos estudantes “fogem” aos projetos educativos (modos de mediar o conhecimento) planejados pelos professores, situação que deveria levar o docente a não abrir mão desse sujeito, mas se propor a com ele viver o momento pedagógico que, em outras palavras, significaria repensar toda a ação didática levada para a sala de aula para envolver os alunos nas tramas da aprendizagem que se estabelecem no contexto escolar.

Essa tarefa não é fácil e talvez seja um dos maiores desafios vividos pelos professores, tendo em vista “não abrir mão do aluno” significaria “se esvaziar” de muitas concepções (às vezes já rotas) sobre aprendizagem, sujeitos, modos de existência, conhecimentos valorados, relações familiares, estratégias de ensino, apoios didáticos e leituras sociais (muitas vezes pejorativas) acerca daqueles que trazem a diferença significativa para o contexto da sala de aula. Para tanto, Meirieu (2002), argumenta que para esse “esvaziamento” seria interessante ao professor se fortalecer com certa obstinação didática que simbolizaria acreditar que todo humano é educável, e isso levaria o professor a perseguir caminhos alternativos para mediar os conhecimentos com os alunos e a compor práticas pedagógicas que despertem a curiosidade nos estudantes e o interesse em aprender, pois a apropriação do conhecimento se realiza nas relações com os “outros”, mas, simultaneamente, é uma experiência singular, tendo em vista ninguém poder aprender para o outro. Larrosa (2002, p. 21) traz sustentação para essa linha de pensamento quando defende que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, *não o que acontece, ou o que toca*”.

Pesquisadores brasileiros também corroboram o pressuposto trazido por Meirieu (2002). Por isso, defendem que as ações de Educação Especial e os processos formativos devem ser endereçados a profissionais licenciados para o exercício da docência. Cabe a ressalva que embora os

estudos sustentem discussões diferenciadas sobre a formação docente – alguns focalizando experiências formativas; outros fazendo análises de programas de formação; muitos apontando lacunas e perspectivas que precisam ser ressignificadas – todos têm um ponto em comum: os professores.

No grupo de experiências formativas realizadas com professores, podemos explicitar um estudo realizado por Jesus, Pantaleão e Almeida (2015) quando esses pesquisadores assumem os professores de Educação Especial como sujeitos que podem protagonizar (de forma colaborativa com os professores do ensino comum) ações mais plurais para o atendimento educacional especializado na articulação dos conhecimentos comuns a todos os alunos e aqueles mais específicos emanados pelos modos de ser/estar de alguns estudantes, fomentando, para tanto, essas articulações em processos de formação continuada em contexto.

Por isso, assumem, na lógica de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008), que dentre uma ecologia de possibilidades formativas, a formação que se realiza na escola e com os professores (e não para/sobre eles) parece se mostrar um caminho profícuo e capaz de apresentar maiores possibilidades de os docentes se assumirem como pesquisadores e articuladores do atendimento educacional especializado com os currículos escolares.

Diante disso, argumentam que o desafio é pensar propostas de formação que atendam às necessidades dos professores e de se afastar de projetos formativos prontos que, na maioria das vezes, não consideram as tensões e os desafios presentes nos espaços escolares. A formação, por ser um processo contínuo, precisa considerar as experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos, enredando-os aos fundamentos da Educação, pois nesse processo, práticas e teorias vão se encontrando, dialogando e se traduzindo, criando, com isso, linhas de fugas e novos possíveis de se Educar na diferença/diversidade humana (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA 2015).

Encontramos também pesquisadores interessados na análise de programa de formação de professores. Michels (2011), ao analisar os Programas de Formação de Professores, instituídos pelo Ministério da Educação, também assume que os serviços de apoio especializado em

Educação Especial devem ser compostos por professores habilitados e argumenta que a formação de professores para a modalidade tem sido considerada um ponto fulcral para dar sustentabilidade a discursos mais inclusivos. No campo da análise das políticas formativas, problematiza certa centralidade nos professores do atendimento educacional especializado (AEE), no entanto, com ênfase na discussão de técnicas e recursos especializados para atendimento aos alunos, situação que a faz argumentar por perspectivas formativas que coloquem em análise a busca por maiores articulações do atendimento educacional especializado com a classe comum, tendo como horizonte uma discussão pedagógica e não clínico-terapêutica.

Tensiona que muitas propostas de formação não rompem com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área, ou seja, ainda há certa preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico, situação que não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência (MICHELS, 2011). Mesmo com desafios atravessando os programas de formação de professores, percebemos nas discussões da autora que a pesquisa em Educação Especial, simultaneamente, reconhece os desafios anunciados, mas não abre mão do trabalho de especialistas, por isso tamanha preocupação com a formação continuada.

Kassar (2014) traz reflexões para pensarmos em critérios normativos adotados no Brasil para se configurar um profissional especialista em Educação Especial. Busca fundamentação legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 quando a normativa brasileira prevê dois tipos de professores para atuar no magistério com alunos com deficiências: os capacitados e os especializados. Em estudo realizado sobre a formação de professores no Brasil, sinaliza sobre a existência de um grande número de professores graduados, em especial para atuação no atendimento educacional especializado e na Educação Especial, no entanto, suas análises indicam precariedade da formação desses profissionais a partir dos seguintes cenários: a) propostas de formação que subjetivam um professor multifuncional para o AEE; b) muitos docentes formados em cursos a distância; c) formação obtida por meio de cursos de capacitação com carga horária incompatível aos aprofundamentos teórico-práticos a

serem realizados; d) perspectivas de formação centralizadas em análises que não subjetivam os estudantes como sujeitos históricos e sociais, então, privilegiam suas deficiências/limitações.

A leitura de diferentes trabalhos com a temática ‘formação de professores’ para a educação especial ou a educação inclusiva propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa: Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”? Percebemos que não há consenso dentro do próprio campo. Enquanto autores entendem que a educação especial comporta um conjunto de conhecimentos historicamente constituídos que deve ser considerado na formação de professores, outros acreditam que a educação especial – em si – já se caracteriza como fonte/forma de segregação de alunos (KASSAR, 2014, p. 218-219).

Analisando esses estudos voltamos à pergunta: que perspectiva de formação aposta/persegue a produção acadêmica em Educação Especial? Responderia, assim, Boaventura de Sousa Santos (2008): trata-se de uma pergunta forte com respostas fracas. No entanto, entre um misto de experiências, análises críticas, desafios e processualidade, podemos dizer da aposta em um profissional que se assume sujeito de conhecimento e pesquisador de novos-outros saberes. Por isso, a “formação de professores” se coloca como um tema que preocupa a modalidade de Educação Especial e faz a produção de conhecimento se mover. Diante desse cenário é que nos propomos a estranhar os modos como os “cuidadores” vêm sendo assumidos como viés pedagógico da Educação Especial (em substituição aos profissionais habilitados) e os enredamentos que tais assunções implicam na formação docente, situação sobre a qual passaremos a discorrer.

Professores de educação especial e cuidadores: implicações nos processos de formação continuada

Já por certo tempo, temos acompanhado como alguns sistemas de ensino no Estado do Espírito Santo vêm compondo redes de apoio aos processos de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial. Os anos trabalhados na Educação Básica – seja em unidades escolares ou em Secretarias de Educação – têm demonstrado certa aproximação/dependência das escolas para com o trabalho de estagiários e um “amistoso”

afastamento para com a contratação/exigência de professores especialistas em Educação Especial mediante a matrícula dos alunos nas escolas regulares.

Esse acompanhamento também vem sendo ressaltado pela pesquisa em Educação Especial, conforme podemos perceber no estudo realizado por Oliveira e Pinto (2011) intitulado de *Estágio extracurricular e formação em Educação Especial* quando as autoras sinalizam o quanto as escolas atribuem os processos de escolarização dos alunos com deficiência aos estagiários quando estes deveriam ser acompanhados e orientados pela equipe pedagógica da escola para relacionarem os conhecimentos teóricos apropriados na graduação com o vivido nas escolas e não ficarem com a incumbência de “cuidar” e desenvolver atividades com os alunos, ainda com pouca ou nenhuma orientação de pedagogos e professores.

Ainda que os estagiários consigam avanços na prática educativa com alguns alunos com [...] [deficiências], dentro da classe regular, essa prática, em construção, apresenta restrições por se desenvolver à parte da dinâmica geral da sala. Atuando nesse contexto, que concepção de Educação os estudantes vão construindo? Que sentidos se vão configurando sobre o trabalho com esses alunos na escola? Sem um trabalho mediador da análise do vivido, dificilmente será possível dar um passo além, pois a prática não fala por si mesma (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 121-122).

Se o cenário apresentado se coloca complexo para a pesquisa e para as ações da Educação Especial na escola comum, o que pensar quando as redes de ensino passam a dar protagonismos aos “cuidadores” como apoio pedagógico, mesmo eles sendo citados somente uma única vez na Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008, quando o documento sinaliza que cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar “[...] monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 15). Parece-nos que muitos gestores desmerecem o parágrafo que segue à citação na PNEE/2008, quando o documento afirma que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter:

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 15).

Para analisar mais de perto a situação apresentada, tomamos como foco de análise as ações de um município do Estado do Espírito Santo (fora da Região Metropolitana) com significativo número de escolas/alunos/profissionais visando entender os modos como os “cuidadores” vêm sendo significados e os endereçamentos dados à formação continuada a partir da incorporação desses profissionais no campo da Educação Especial.

Para tanto, realizamos dois grupos focais com profissionais da referida rede de ensino – um em abril e outro em maio de 2017. O primeiro grupo focal contou com 23 participantes e o segundo com 15 profissionais da Educação. Ele foi composto por professores, diretores, pedagogos, docentes de Educação Especial e cuidadores. Todos esses profissionais em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (I e II). Os grupos focais foram realizados após o horário de trabalho dos servidores, sendo encaminhados convites a diversos profissionais na tentativa de adentrar as diferentes regiões geoeducativas do município. Tivemos dois representantes por região escolar, sendo que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Um dado interessante trazido no grupo focal é que a rede municipal contrata prioritariamente “professores” para a área da Educação de Surdos e de Deficiência Visual para apoio aos alunos tanto nas salas de aula comum quanto na de recursos multifuncionais. Nestes casos, esses docentes necessitam possuir graduação acrescida de cursos/especializações nas respectivas áreas de atuação. Tal cenário parece trazer certa ideologia: como “aparentemente” os alunos não apresentam nenhum tipo de comprometimento intelectual, vale a pena o trabalho pedagógico com especialistas em Educação Especial. Neste caso, garante-se o profissional habilitado. Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação não há atendimento, por conseguinte contratação de profissional. Agora, quando

analisamos os serviços de apoio aos alunos com deficiência intelectual, uma situação complexa se desenha: há somente contratação de professores especializados para o atendimento educacional especializado realizado nas 35 salas de recursos multifuncionais existentes na rede de ensino. Isso, no contraturno. Percebemos a tentativa de fazer cumprir – “na íntegra” – o disposto na Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008.

Quando miramos atenções para o horário de aula regular uma tensão se manifesta: os professores da sala de aula comum ainda não se veem professores dos alunos apoiados pela Educação Especial. Sentem-se despreparados. Muitas vezes, questionam a matrícula dos estudantes e entendem a inclusão escolar como a convivência de sujeitos com deficiência com outros sem deficiência, tendo como horizonte os processos de socialização, conforme narra uma gestora escolar:

[...] nem todos os professores vão abraçar a causa [...]. No dia de estudo, no dia de planejamento [...] a gente xeroca, a gente explica. [Eles dizem]: [...] Pelo amor de Deus! Os alunos gritam, berram atrapalham a aula toda, fazem piadinha, chamam atenção de todo mundo. Por mim, podiam ficar lá fora. Por mim, na minha aula, podia até descer para a Sala de Recursos Multifuncionais. É um favor que me faz. Lá ele aprende mais [...] (GESTORA DO FUNDAMENTAL II).

Diante disso, ganham centralidade as ações de cuidadores que passam a assumir a função de “mediadores” do conhecimento, no entanto com todos os atravessamentos que a tal prática pode sofrer: relações do “cuidar” suplantando o “educar”; promoção de atividades/intervenções mais simplificadas; tentativa de docilização de corpos que “alteram” a rotina escolar; fortalecimento do assistencialismo, dentre muitos outros que podemos aqui elencar. Como podemos ver, nos discursos que seguem, há grande protagonismo dos “cuidadores” no trabalho pedagógico realizado com estudantes que apresentam deficiência intelectual, situação que perpassa desde a Educação Infantil até todo o Ensino Fundamental, pois a política municipal caminha no sentido de garantir a cada criança que apresenta laudo um cuidador específico para acompanhá-la.

Não temos professora para o aluno com deficiência intelectual. Tínhamos. Hoje é o cuidador (PROFESSORA DO FUNDAMENTAL I)

Bom, vou começar... o aluno chega à escola e a primeira coisa que eles pedem é o cuidador. Se não tiver o cuidador o aluno não entra. Daí se providencia o cuidador. Hoje estou na escola e vivencio melhor esta situação. Estou na sala de recurso. Oferto meu trabalho, mas eles pensam que só ter o cuidador já está bom. Que a inclusão é só com o cuidador! (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS).

Tem professor que o aluno é dele e tem professor que o aluno não é dele. Eu pesquisei uma série de atividades e fui na hora do recreio falar com a professora. A professora estava sentada lá. Eu falei: - olha professora as atividades. Conversei com ela sobre as atividades. Antes que eu sáísse, ela disse: - vai lá e entrega esse aqui ao cuidador, porque isso aqui não é meu não. É aluno dela. Não tem que entregar para mim, não, tem que entregar para ela (PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO).

Esse cenário nos faz recordar as discussões de Vieira (2015) em seu estágio de pós-doutoramento quando alerta que se os cuidadores/ estagiários são subjetivados como parte integrante da Educação Especial em ação pedagógica e são responsabilizados pelos processos de mediação do conhecimento com os alunos no horário de aula regular, pode-se inferir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao voltarem, no contraturno, para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, uma situação complexa se constitui: a Educação Especial se complementa/ suplementa. Ela se autoalimenta. Isso porque, no turno regular, as ações pedagógicas são mediadas somente pela Equipe de Educação Especial e, no contraturno, outros profissionais desta mesma equipe são aqueles que medeiam o trabalho com atividades mais especializadas com esses discentes. Não podemos, assim, vivenciar o disposto na Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 e normativas que sustentam a complementação/suplementação dos currículos mediados na sala de aula comum para todos os alunos.

Com isso, cria-se um círculo vicioso: a família do aluno se mostra satisfeita, tendo em vista ter alguém “cuidando” de seu filho na escola; os professores também se mostram mais aliviados já que podem “delegar” a alguém a tarefa de “cuidar/controlar” o sujeito que desvia; os cuidadores se veem “valorizados” porque “gostam” das crianças e se sentem com a

“missão/vocação” de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheçam a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos didáticos que a ação requer); e a gestão municipal entende que em tempos de “cortes” de gastos, a política de cuidadores se coloca amplamente interessante, pois, embora os professores não sejam tão bem remunerados, paga-se até três cuidadores com os vencimentos de um professor com especialização. Assim, há uma satisfação de todos.

Deveria ter um curso específico de cuidador [...]. Seria de um técnico de enfermagem, eles teriam que ser um técnico, não cuidador, porque cuidador cuida de idoso. Na escola, ele não está cuidando de uma pessoa, ele está facilitando a aprendizagem daquela criança para o professor trabalhar, porque às vezes quando a criança está um pouco agressiva qual é o papel deste cuidador? Tirar ela da sala de aula, levar ela para um campo – espaço para ela manusear livros, brincar, expandir para ver o que ele está pensando. Depois que ele descansou, depois de saber se ele está apto, que ele não vai atrapalhar a aula, que ele não vai ser uma pedra no caminho daquelas 25 -30- 40 crianças que estão estudando hoje numa sala de aula, volta o cuidador com o aluno para sala de aula (PROFESSORA DO NÚCLEO COMUM).

Neste contexto, paira a questão: e como fica o direito de aprender? Para Meirieu (2002, 2005), o conhecimento, entendido como um esforço coletivo da humanidade, só poderá ser mediado se, simultaneamente, forem ressaltados sua significação social e seu impacto na vida cotidiana. Diante disso, perguntamo-nos: por mais desejosos e “amorosos” que sejam os “cuidadores”, que formação eles possuem para mediar processos de ensino-aprendizagem com estudantes que trazem modos de ser/estar amplamente complexos e que demandam de intervenções também amplamente complexas para o cotidiano escolar?

A escola deve permitir o contato com as grandes obras nas quais a razão se expressa e, para isso, continuar sendo uma verdadeira instituição de Estado [...]. Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social (MEIRIEU, 2002, p. 48).

A escola, para Meirieu (2002), só desempenha sua função social quando assume a tarefa de criar contextos de ensino-aprendizagem que

permitem ao aluno vivenciar experiências significativas de aprendizagem, pois uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento “[...] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Como essa apropriação não se faz por alunos idealizados, mas por sujeitos concretos, frutos da história e das relações sociais, Meirieu (2005) defende o trabalho com uma pedagogia diferenciada, principalmente por considerar que nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, apropriando os conteúdos da mesma forma e com a mesma facilidade. Por isso, há de se olhar para todos os avanços obtidos no campo da Educação Especial e reconhecer que é necessário fazer a defesa pela contratação de profissionais habilitados para a docência, com apoio, quando necessário, de especialistas nas diferentes frentes de trabalho da Educação Especial e endereçar os processos de formação continuada principalmente para esses profissionais.

Essa reflexão se coloca como necessária, pois quando tomamos a rede de ensino aqui analisada, já é possível acompanhar, inclusive pelas redes sociais, a socialização de processos de formação continuada realizadas com os “cuidadores”, trazendo certo “apagamento” dos professores especializados em Educação Especial que deveriam estar envolvidos nestes processos formativos. Tal cenário se manifestou no grupo focal realizado e evidencia o quanto os “cuidadores” vêm assumindo a função de “professores de Educação Especial”, pois quando analisamos o número de profissionais contratados no ano de 2015 encontramos os seguintes dados:

Tabela 1 - Número de profissionais da Educação Especial em 2015

Profissionais	Número de Profissionais Contratados
Professor de Deficiência Visual	05
Professor de Educação de Surdos	05
Professor de Atendimento Domiciliar	05
Professor de Deficiência Intelectual (para atendimento em SRM)	34
Cuidadores	151

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Diante disso, a centralidade dos processos de formação continuada nos “cuidadores” se coloca como uma questão que preocupa os profissionais que atuam na rede de ensino e envolvidos nos grupos focais, pois sinalizam a importância de a rede de ensino voltar a contar com professores especializados na área de Deficiência Intelectual para ações colaborativas com os docentes da sala de aula comum e endereçarem os momentos de formação para todos os professores.

[...] A formação deveria ser para todos os professores. Não só para o professor que tem o aluno especial naquele ano e para os cuidadores, mas para todos (PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL).

[...] poderia se pensar uma formação para todos os professores. Trimestral, uma coisa assim. Faria um curso para alguns professores repassarem na escola. Teria que ser em um dia de estudo (PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Uma coisa que seria muito importante: exigir uma escolarização diferenciada deste cuidador, porque ele faz um trabalho pedagógico. O cuidador tem diferentes tipos de formações, muitos vão para a Pedagogia, porque eles acabam vendo a necessidade e a oportunidade de crescer, mas o cuidador, hoje, não se exige uma escolarização de conhecimento pedagógico (PROFESSORA DO AEE).

Como tensionamos no transcorrer do texto, as políticas de formação continuada de professores de Educação Especial se colocam como um dos pilares para a efetivação da inclusão dos alunos nas escolas. Nem de longe argumentamos que os processos de formação fiquem centralizados nesses profissionais, mas salientamos que as redes de apoio são necessárias, no entanto, sem substituições de funções e oferta de serviços que pouco colaboram para o usufruto do direito à Educação. Em tempos de baixos investimentos na Educação, a pesquisa e as políticas em Educação Especial precisam estar alertas para que os avanços obtidos pela modalidade não venham retroceder e não se fortaleça a ideia de que para aqueles que “são frágeis”, restam políticas/redes de apoio também frágeis.

Considerações finais

Pela via da pesquisa e problematizações no campo da Educação Especial, a formação continuada de professores especializados foi ganhando

centralidade nas políticas educacionais. Não podemos negar os desafios que atravessam o processo de formação docente, no entanto, a presença de professores especializados nas escolas se configura como um ganho e um motor para pensarmos em redes de apoio e em políticas de formação continuada.

Em tempos de contratação de “cuidadores”, há que se definir as funções desses profissionais e a formação que precisam dispor para atuar na Educação Especial, adotando sempre a premissa de que o trabalho pedagógico será mediado por professores capacitados e docentes especializados – conforme preconiza a legislação vigente – e que os processos de formação precisam contemplar esses sujeitos para se assumirem como mediadores capazes de criar lógicas de ensino para que os alunos venham traduzir (SANTOS, 2008) os saberes que compõem os currículos escolares com aqueles mediados nas ações do atendimento educacional especializado.

Referências

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./Ago. 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Koll.; SOUZA, Denise Trento Rabello; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de; Alves, Edson Pantaleão; ALMEIDA, Mariangela Lima de. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 1-23, 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

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

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

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PINTO, Ana Kátia Pereira. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. 1. ed. Porto alegre: Mediação/CDU/FACITEC, 2011, v. 1, p. 105-123.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed. 2005.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

[Voltar para o sumário](#)

A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Tásia Fernanda Wisch²⁷

Apontamentos iniciais – situando o contexto do estudo

As reflexões propostas no âmbito da presente investigação partem de ações acerca de processos inclusivos que vêm sendo desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul CAP/UFRGS e se qualificam por meio da participação no Grupo de Práticas – GT de práticas vinculado ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - NEPIE/FACED/UFRGS.

Para iniciar a contextualização, é importante mencionar que os Colégios de Aplicação são, conforme portaria nº 959/2013²⁸, unidades de Educação Básica, vinculadas às Universidades Federais e que, conforme esta portaria, “[...] têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 1). Para tanto, desde 2015 com o ingresso de uma professora da área da Educação Especial, tem se buscado, no Colégio de Aplicação da UFRGS, desenvolver diferentes ações que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão.

27 Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação. Possui licenciatura em Educação Especial, especialização em Gestão Educacional, mestrado em Educação e doutorando em Educação. Tem dedicado estudos e pesquisas na área da formação docente e processos inclusivos. Participa do Grupo de Práticas e do NEPIE deste o ano de 2016.

28 Portaria nº 959/2013: Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais.

Nesse sentido, além de buscar institucionalizar o atendimento educacional especializado – AEE voltado aos estudantes do público-alvo da Educação Especial, em sintonia com as premissas da atual política para a área da Educação Especial, também tem se procurado desenvolver práticas voltadas aos processos formativos de estudantes de graduação e professores atuantes na Educação Básica e Superior por meio do projeto de Extensão: *“A formação de professores e estudantes de graduação a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos”* e do projeto de pesquisa: *“A escola como lugar de formação: reflexões e aprendizagens sobre a perspectiva inclusiva”*.

Diante do exposto e na busca por qualificar os processos formativos, evidenciamos que a formação dos estudantes de licenciaturas constituía uma demanda formativa no contexto das práticas inclusivas. Nessa direção, compreendendo a necessidade de fortalecer o papel da escola de Educação Básica como lugar de formação de professores, foi estabelecido vínculo com o Grupo de Práticas que se articula ao NEPIE, por meio do projeto: *“Políticas de Inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul”*, aprovado no âmbito do Programa Observatório de Educação – OBEDUC. Tal programa, conforme Portal da CAPES, tem como objetivo principal:

Fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado (BRASIL, 2017).

Arelado a este projeto, constitui-se o Grupo de Práticas, que tem como participantes prioritários professores bolsistas da Educação Básica, além de estudantes de pós-graduação e estudantes bolsistas de graduação. Os estudos de Silva (2015), em sintonia com as normativas do programa OBEDUC, enfatizam que os professores bolsistas necessitam desenvolver planos de inovação/proposta inovadora, preferencialmente nas escolas em que atuam e que estejam relacionados à pesquisa financiada pelo Observatório da Educação.

Posto isso, desenvolveu-se, como integrante deste grupo, o plano inovador voltado à formação de estudantes de licenciaturas tendo como locus prioritário o Colégio de Aplicação - CAP/UFRGS. A relevância deste estudo situou-se na possibilidade de construir espaços formativos que qualifiquem a formação docente de acadêmicos das licenciaturas. Nessa perspectiva, no âmbito desta proposta, foram realizados diferentes espaços de reflexão e práticas, proporcionando aos estudantes em formação múltiplos olhares sobre os processos inclusivos na Educação Básica.

Tal ação contemplou cinco estudantes de licenciatura da UFRGS (Pedagogia e Artes Visuais) que, além do envolvimento neste estudo também atuaram como bolsistas de extensão e monitorias de educação especial no CAP /UFRGS.

Tendo em vista alcançar o objetivo do plano de ação inovador, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, compreendendo a busca pela qualificação dos processos de aprendizagem dos estudantes de licenciaturas a partir de problemas cotidianos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nessa direção, as vivências no âmbito dos processos inclusivos envolveram as temáticas das discussões e estudos, possibilitando a construção conjunta e colaborativa de soluções e estratégias práticas para os problemas levantados a partir do cotidiano escolar do espaço do Colégio de Aplicação.

Alarcão (2011) destaca que a pesquisa-ação contempla a planificação, a ação, a observação e a reflexão, e, nesta direção esta escolha metodológica vem ao encontro da proposição formativa de estudantes das licenciaturas ao passo que estes, terão nas vivências cotidianas, elementos para fundamentar o debate e proposição de soluções para os problemas identificados.

A constituição de possibilidades formativas: práticas vivenciadas

As reflexões aqui propostas partem das ações desenvolvidas no ano 2016. Inicialmente as cinco estudantes de licenciatura ingressaram no CAP/UFRGS por meio de bolsas de extensão e monitorias na área da Educação Especial. Com o início das atividades voltadas às bolsas, tais estudantes explicitaram o desconhecimento e a insegurança frente aos processos inclusivos e às práticas docentes. Estes anseios perpassam

a prática docente, os estudos realizados por Oliveira (2009) demonstram como os professores que atuam na Educação Básica se manifestam diante dos processos inclusivos:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de um modo geral o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educativas especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos da educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida. (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Partindo desta realidade, considera-se fundamental problematizar a formação de professores voltada aos processos inclusivos, considerando que o contexto escolar atual acolhe diferentes estudantes com diferentes especificidades. E, mesmo constituindo-se uma realidade escolar, a formação voltada a este debate ainda se apresenta como frágil e pouco aprofundada (SIC).²⁹

Dessa forma, a partir da articulação com os projetos de extensão e pesquisa em andamento, estabelecemos um grupo de formação e discussão sobre as vivências cotidianas no CAP/UFRGS e estruturamos o plano de ação inovador intitulado: “*A escola como lugar de formação de estudantes de licenciaturas a partir de práticas pedagógicas voltadas aos processos inclusivos*”. A seguir serão apresentados os principais eixos que se constituem como espaços/focos das reflexões.

Participação do atendimento educacional especializado e oficinas nos anos iniciais e educação de jovens e adultos:

Tendo em vista as demandas das atividades das bolsistas, houve a abertura dos espaços de participação nas atividades vinculadas ao atendimento educacional especializado (AEE), bem como, a inserção em oficinas desenvolvidas com estudantes dos anos iniciais do Ensino

²⁹ Segundo informações coletadas a partir dos relatos das estudantes envolvidas no plano de ação inovador com base nas disciplinas cursadas em seus cursos de licenciaturas.

Fundamental e também da alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Todas as atividades envolveram estudantes do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a construção dos planejamentos e das intervenções futuras fazia parte dos debates sobre a organização das propostas pedagógicas, além disso, as respostas das crianças/adultos ao longo das atividades também constituía elemento das reflexões sobre os processos de aprendizagem.

Essas experiências lançaram às participantes o desafio de construir atividades que contemplassem as especificidades de cada estudante.

O AEE, sempre realizado em turno inverso ao turno regular, contemplou um estudante com deficiência física, um com autismo e um com altas habilidades. Já as oficinas aconteceram no horário da aula regular, como parte do currículo, contemplando estudantes do público-alvo da Educação Especial e estudantes comuns. O alicerce destas atividades consiste no uso de jogos, brincadeiras e recursos que propiciem, aos estudantes envolvidos, desafios que estimulem a imaginação e que favoreçam aprendizagens.

Ciclo de estudos sobre inclusão - formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

O Ciclo de estudos sobre Inclusão consistiu em uma formação iniciada no ano de 2016 e que segue em andamento, tendo sido ofertada a professores da Educação Básica atuantes no CAP/UFRSG e também professores do ensino superior da instituição. A participação das estudantes de licenciatura nesta atividade envolveu contribuições no planejamento e possibilitou a participação nos encontros.

Tal inserção despertou a necessidade de aprofundamento, em especial, na legislação vigente. Nessa direção, após a proposição deste espaço formativo, realizamos estudos sobre a legislação e documentos orientadores vinculados à área da Educação Especial no Brasil, buscando fazer aproximações com as falas dos professores que haviam participado do Ciclo de estudos, problematizando, assim, situações e questionamentos cotidianos.

Cabe destacar que um ponto muito importante deste espaço foi a possibilidade de ouvir professores que atuam cotidianamente com estudantes do público-alvo da Educação Especial e que manifestam em seus relatos as angústias e inseguranças que vivenciam. Dessa forma, refletir sobre este contexto contribuiu para valorizar a escola como lugar potente para a formação docente.

Semana da Pessoa com Deficiência

A Semana da Pessoa com Deficiência foi realizada entre os dias 21 a 26 de agosto de 2016 no CAP/UFRGS e teve como objetivo proporcionar aos estudantes da Educação Básica a experiência de conviver e refletir sobre as deficiências. Durante todos os dias aconteceu a oficina multissensorial, a qual explorou os sentidos olfato, tato e audição.

Dentre as atividades, foram organizados: um tapete sensorial, a partir do qual a pessoa era vendada e conduzida para experimentar com os pés a sensação de andar sobre diferentes texturas, um jogo da memória auditivo com latinhas na qual o objetivo era procurar a combinação através do som e um jogo de identificar cheiros. Também disponibilizamos uma audiodescrição, que inicialmente era apenas ouvida e depois era apresentado o vídeo referente à mesma, com o objetivo de mostrar como seria a interpretação sem a visão. Em relação ao Braille, disponibilizamos o livro do Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry e o alfabeto, também trouxemos o alfabeto de Libras, e uma caixa na qual eram colocados objetos e as pessoas tinham que adivinhar através do toque.

Questionamentos como “Escola/Sociedade Inclusiva?” ou sobre os conceitos de integração, exclusão, integração e inclusão foram propostos por meio de cartazes, a fim de problematizar a temática da inclusão. Este espaço foi montado na Sala de Recursos.

Durante as atividades da semana da pessoa com Deficiência, professores com deficiência foram convidados a ministrar aulas na área de Música, Educação Física e Matemática no horário regular das aulas. A proposta desta atividade foi desconstruir a percepção da deficiência vinculada à incapacidade, e possibilitar aos estudantes aprender coisas novas com estes professores. Dessa forma, a abordagem não contemplou

num primeiro momento, falar sobre a deficiência, mas sim, desenvolver uma aula na sua área de formação.

Esta iniciativa talvez possa ser considerada a mais marcante para os debates com as estudantes de graduação, pois possibilitou a desconstrução de preconceitos e entendimentos sobre a deficiência e docência. Deslocou o debate para o potencial das pessoas com deficiência e a responsabilidade da sociedade em construir espaços realmente inclusivos para que as pessoas com deficiência possam se desenvolver da maneira mais efetiva possível.

Produção de materiais pedagógicos e oficina no salão de extensão.

A produção de materiais/jogos pedagógicos era uma das atribuições das bolsistas, contudo, as inserções práticas e os debates formativos suscitaram nas estudantes grande envolvimento na busca de inovar na produção de jogos, trazendo elementos muito particulares de cada estudante.

As situações práticas e os objetivos para cada estudante mobilizaram a pesquisa e o aprofundamento na produção dos jogos. Para, além disso, após a realização dos jogos houve o momento de avaliação da viabilidade e relevância de cada proposição, dessa forma, foi possível planejar, executar e avaliar diferentes propostas. Estas produções foram compartilhadas em uma oficina para outros estudantes de graduações no salão de extensão da UFRGS.

O plano de ação inovador: a docência e os processos formativos

No que tange a formação inicial de professores e os processos inclusivos, a partir da resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, ficou estabelecido que as instituições de ensino superior devem oferecer conhecimentos relacionados à inclusão e à educação especial, ou seja, a sua organização curricular necessita proporcionar a inserção de debates voltados para a diversidade e que contemple conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais especiais.

Contudo, mesmo passado um longo período de tempo, verifica-se, dentro dos currículos dos cursos de licenciaturas da UFRGS, que estas disciplinas ainda são isoladas do contexto do curso, em alguns casos, são oferecidas como optativas/facultativas, tendo apenas a disciplina de LIBRAS como obrigatória. Diante dessa realidade, o papel da escola na formação inicial destes estudantes de licenciaturas é *fundamental, pois é preciso estabelecer entrelaçamento entre as disciplinas voltadas à inclusão e o cotidiano escolar e, muitas vezes, os alunos acabam não percebendo a real importância de tais conhecimentos, pois como afirma Krahe (2008), os alunos irão conhecer a prática da docência somente no último semestre do curso, permanecendo o abismo entre as teorias e a realidade escolar a ser vivenciada.*

Nessa direção, reiterando o papel do CAP/UFRSG na formação docente, houve a estruturação do plano de ação inovador que partiu dos espaços acima descritos, os quais constituíram elementos para os debates. Por meio de reuniões sistemáticas, buscou-se contribuir com a formação destes futuros professores possibilitando uma ação reflexiva diante de suas vivências para que, a partir destas, possam pensar e construir proposições em busca de práticas inclusivas. Para que isso se efetive compreendemos que a escola precisa acolher estes futuros professores e discutir sobre o cotidiano escolar. Cabe à escola oferecer essa possibilidade formativa aos futuros professores.

Com base nos estudos desenvolvidos por Imbernón (2005):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizado em um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2005, p.55).

Frente à importância das trocas, tanto na prática como, principalmente, durante o processo formativo, é fundamental proporcionar um espaço que favoreça o entrelaçamento entre teorias e práticas. Nessa direção, as discussões estabelecidas também mobilizaram o aprofundamento teórico, visto que as estudantes participantes do projeto, ao reconhecerem suas fragilidades, buscaram aprofundar-se e foram estruturando os espaços de busca por aportes teóricos que pudessem lhes auxiliar.

Ressaltamos que a formação inicial ainda contempla, em grande parte da sua carga horária, os estudos teóricos, não favorecendo aos estudantes de graduação o diálogo com a escola de Educação Básica. Contudo, ao abordar a formação docente, Imbernón (2009) contribui para essas discussões ao problematizar que a formação não pode acontecer separada do contexto de trabalho, ao passo que “tudo o que se explica não serve a todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e mudança” (p. 9). Nesta perspectiva, é imprescindível que a escola, além de ser um espaço de ensino/aprendizagem para os educandos, também possibilite aos professores aprendizagens e reflexões acerca da sua prática (IMBERNÓN, 2005).

Imbernón (2005) ainda estende suas reflexões ao considerar que são as situações complexas, que acontecem no dia-a-dia da instituição, que desencadeiam nos professores a necessidade de buscar estratégias e alternativas para a mudança do contexto em questão. Este espaço proporciona ao grupo de professores a autonomia para identificar, refletir e lidar com situações que são próprias do ambiente educativo.

Assim, os espaços formativos construídos nas escolas propiciam discussões acerca dos diferentes aspectos referentes às necessidades escolares e, instigam os profissionais a serem reflexivos e críticos sobre a sua docência e as práticas pedagógicas. Essa prática contribui para a formação de educadores comprometidos e que reconhecem seu papel na efetivação da educação de qualidade, envolvidos com o trabalho colaborativo e, principalmente, que acreditam na educação inclusiva.

Considerações finais

Como destacado, o plano inovador proposto, e objeto de análise a partir da presente investigação, teve como objetivo central contribuir para os processos formativos de estudantes dos cursos de graduação por meio de experiências docentes na realização de práticas pedagógicas na Educação Básica. Para tanto, diferentes ações foram desenvolvidas buscando a articulação com a formação destes estudantes.

Os encontros propostos a partir do desenvolvimento do projeto possibilitaram a pesquisa e a reflexão sobre as proposições e

estratégias a serem desenvolvidas. As múltiplas experiências permitiram reflexões sobre os processos de aprendizagens, desafios vivenciados na escola e possibilidades de atuação.

A importância de valorizar o potencial da escola como espaço para problematizar e refletir sobre a docência e os processos inclusivos necessita ser incentivada tanto nos Colégios de Aplicação como nas escolas de Educação Básica como um todo. É preciso que se qualifique o papel da escola como lugar de formação, bem como se incentive o aprofundamento desta temática nos currículos dos cursos de licenciaturas como forma de desconstruir um paradigma socialmente difundido que coloca a Universidade como espaço responsável pelo saber e a escola como lugar do fazer, buscando apontar para a potência de ambos pensados de forma articulada, tendo em vista a indissociabilidade entre teoria e prática (TARDIF, 2013).

As ações desenvolvidas favorecerem a compreensão de que a formação inicial é apenas o primeiro passo e a partir do conjunto de ações desenvolvidas possibilitou às estudantes compreenderem que:-

- Não existe uma receita universal. Cada estudante e suas particularidades devem ser postos em destaque na ação docente;
- As práticas pedagógicas e o olhar do professor sobre cada estudante são fundamentais nos processos inclusivos;
- As ações necessitam ser constantemente analisadas e reavaliadas com base nas respostas e desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, o plano de ação inovador, ao contribuir para os movimentos construtivos da docência, nos remete a ver a formação inicial não só como um lugar em que se aprendem conceitos, teorias e métodos, mas um espaço que possibilite uma análise global das situações educativas, que forme professores preparados para compreender as diferentes necessidades dos estudantes e os diferentes contextos nos quais estão inseridos (IMBERNÓN, 2005), ainda destaco as palavras de Bolzan (2007):

O objetivo primeiro para a formação inicial não deve ser apenas o de ensinar os alunos/professores como ensinar e sim, em ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos, refletindo sobre sua prática pedagógica, compreendendo os problemas de ensino, analisando os currículos escolares, reconhecendo a influência que os

materiais didáticos têm em suas escolhas pedagógicas, socializando suas construções, trocando suas experiências, avançando em direção a novas aprendizagens, exercitando uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva (BOLZAN, 2007, p.14-15).

Por fim, conclui-se que o CAP/UFRGS tem papel fundamental no processo formativo dos estudantes de licenciaturas da UFRGS, e tal proposta formativa necessita constituir-se como premissa de trabalho da Educação Especial nesta instituição. Cabe destacar que os processos inclusivos envolvem a docência como um todo, porém, os cursos de licenciaturas ainda possuem uma formação frágil sobre este tema. As avaliações das estudantes participantes do estudo corroboram esta afirmação, ao passo que em seus relatos e reflexões manifestaram a importância dos temas abordados e as experiências vivenciadas no contexto da Educação Básica.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior**. Projeto de Pesquisa. UFSM/CE/PPGE, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. **Portaria nº 959**, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasil, 2013.
- BRASIL. Portal CAPES. **Observatório da Educação**, Governo Federal-Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Mudanças de racionalidade na Pedagogia Universitária: reflexos nos currículos de formação docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 3, n. 2, maio/ago. 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. *In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa***. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos. Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

[Voltar para o sumário](#)

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PRIVADA DE PORTO ALEGRE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Joseane Frassoni dos Santos³⁰

Acredito na ciência, sim, mas apenas como um dos caminhos do saber. Existem outros caminhos e quero estar disponível para os percorrer [...] (Mia Couto, 2011, p.51)

Prólogo

Início a escrita deste artigo com a citação do escritor moçambicano Mia Couto que trata sobre a postura de nos tornarmos disponíveis para percorrer outros caminhos, outras rotas, em busca do saber que não somente o da ciência, para compreender a formação do professor em uma perspectiva de integralidade.

A inteireza da formação docente reside, como nos propõe Mia Couto, na constituição de distintos saberes que vão além do conhecimento científico sobre a prática docente, pois compreende a ética, o olhar sensível, a abertura para uma escuta atenta de si e do outro, a possibilidade de refletir criticamente sobre o saber/fazer.

Autores como Moll (2008), Titton (2008), Pacheco (2008), Titton e Pacheco (2012) e o documento Redes de saberes mais educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2009) tratam sobre a educação integral dos sujeitos salientando as distintas dimensões que abarcam essa formação, dentre elas: cognitiva, emocional, social, cultural.

30 Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Especialista em Educação Integral (UFRGS), Mestra em Educação e doutoranda pelo PPGEdu-UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE-UFRGS).

Assim como existe a defesa de uma educação integral dos alunos, infiro a importância de uma formação docente integral, que englobe e potencialize os distintos saberes dos professores, desde aqueles relacionados ao âmbito teórico/científico, como aqueles que tratam da ética do fazer docente.

A formação integral do professor está relacionada com o ofício de mestre, ou seja, com o papel do docente no desenvolvimento dos educandos. Para Meirieu, “[...] ser professor é assumir sempre a apresentação dos saberes e, ao mesmo tempo, o acompanhamento de sua apropriação” (2006, p. 21). Deste modo, para que o professor possa mediar os processos de aprendizagens, além do conhecimento teórico, precisa estar atento e disponível ao outro, ou seja, que tenha a clareza do seu papel e da ética docente para reconhecer a existência do outro como legítimo outro na relação (MATURANA, 2002).

Desta forma, defendo a formação integral do professor. Uma formação inicial e continuada que vise à constituição de um sujeito reflexivo, disponível ao outro, capaz de realizar uma avaliação de sua prática docente que se engendra na reflexão crítica e na possibilidade de re (estruturar) novas formas de intervenção. A constituição de um professor-pesquisador que, permanentemente, questione suas certezas e modos de ensinar (MEIRIEU, 2006).

A partir deste entendimento de formação integral dos professores, abordo neste texto a formação continuada para professores da Educação Infantil tendo como eixo temático de estudo e de debate, a educação especial e os processos de inclusão escolar. A partir de uma formação permanente que trate sobre os processos inclusivos, se reconhece a importância de tecer relações entre distintos saberes para atuar com intencionalidade no contexto da escola.

A inclusão escolar na formação continuada de professores de educação infantil

Ao abordar a formação docente compreendo-a como uma colcha de retalhos que envolve diversas tramas, pedaços de tecido que formam um todo, que neste caso se relaciona com a prática docente. Como já mencionado, a ideia apresentada por Mia Couto nos auxilia a compreender a constituição dessas tramas que vão além da ciência,

englobando os distintos aspectos desta formação. Dentre estes aspectos, saliento a abertura ao diálogo, a escuta atenta ao outro, bem como a sensibilização necessária a ser desenvolvida com os profissionais alvo desta formação.

Para Imbernón,

[...] a formação permanente do professorado teria de facilitar a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise da realidade, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre esta; a capacidade do professorado de produzir conhecimento pedagógico mediante a prática educacional, assim como o intercâmbio de experiências entre iguais e com a comunidade, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional, e aumentar a comunicação entre o professorado. (IMBERNÓN, 2012a, p. 45).

Compreender a formação continuada como espaço de reflexão da prática docente, como nos propõe Imbernón, é entender que esta vai além de uma proposição individual de um sujeito que supostamente detém o conhecimento sobre determinado assunto. Para Imbernón, esta formação está relacionada com a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e, a partir dessa reflexão crítica, buscar novas formas de saber/fazer. Ainda sobre este aspecto, Maturana (2001) ressalta que a reflexão é um ato o qual propicia a autoavaliação, permitindo a compreensão de que as nossas certezas são transitórias, não objetivas.

Correlacionando esta perspectiva de formação permanente com a ideia apresentada por Mia Couto sobre a possibilidade de traçarmos caminhos diversos, pode-se inferir que a formação continuada envolve a escuta atenta às dúvidas e às indagações dos docentes, não como forma de saná-las ou dar uma única resposta fechada, mas como forma de constituir um espaço coletivo de reflexão-ação-reflexão capaz de qualificar a prática pedagógica. “Formar-se, em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem” (MEIRIEU, 2006, p. 44).

A compreensão da formação continuada como um processo contínuo, onde a prática é o campo de pesquisa, é defendida por Imbernón quando afirma que “[...] será necessária a união para a formação de um projeto de trabalho do centro. Uma formação no local de trabalho, onde ocorrem as situações problemáticas, uma ‘formação desde dentro (2012a, p. 46)”. Assim, é primordial que as formações estejam em sintonia com

o contexto da escola, ao buscar colocar no debate as necessidades e inquietações dos professores no intuito de qualificar a ação docente.

Neste artigo direciono o leitor à formação continuada que aborde os processos inclusivos, visto a importância de discussões que enfoquem a diferença como potência, no intuito de formar professores conscientes de sua responsabilidade na educação de sujeitos com deficiência. Segundo Martins (2011, p. 61) “[...] muitos docentes ainda se sentem despreparados para atuar com a diversidade do aluno sob sua responsabilidade, bem como se sentem aflitos quando chamados a assumir a responsabilidade que lhes é atribuída”.

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que, pelo caráter *continuum* da formação docente, esta estará se dando na prática, ou seja, por meio da prática é possível analisar e avaliar a ação pedagógica e, a partir dessa reflexão, buscar novas formas de mediar os processos de aprendizagem. Para Imbernón (2012a), esta formação se dá quando o professor concebe a complexidade do ensino ao considerar os distintos aspectos que constituem a prática pedagógica.

Desta forma, se faz necessário abandonar o discurso da almejada “formação completa” para atuar com as crianças com deficiência, e compreender que a escola é o espaço *de todos e para todos*. Para Meirieu:

Abriu a escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se *compartilhem os saberes* que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44, grifo nosso).

Conceber o papel da escola nesta perspectiva requer, conseqüentemente, compreender o ofício de professor, que segundo Meirieu (2006) é, um “instituidor de humanidades”, ou seja, que visa à formação de todos os sujeitos para a cidadania através de propostas pedagógicas com intencionalidades.

Estar ciente da tarefa do ser professor é crucial para a atuação com *todos* os sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência. Esse aspecto está relacionado com a escola contemporânea, com os alunos que experienciam

este espaço que demandam novas formas de saber-fazer. Enquanto ofertarmos uma educação que não objetive a reflexão, a transposição dos conhecimentos historicamente e culturalmente produzidos para a realidade do educando, à medida que planejarmos uma ação que não contemple a pluralidade da sala de aula, não estaremos cumprindo com o nosso papel de professor.

Considerando esse aspecto, a “formação completa” inexistente, pois para atuar com a pluralidade da escola, da vida, do mundo, é imperativo o conhecer do ofício de professor e a busca permanente de qualificação. Conforme Victor (2011),

[...] revisitar os saberes-fazer e o papel do professor para atender a inclusão escolar não se resume na indicação de uma lista de conhecimentos necessários à sua formação diante de situações complexas que se tornaram objeto de investigação das instituições de ensino e/ou pesquisa. (VICTOR, 2011, p. 101).

Assim, a formação se dará permanentemente, em virtude da pluralidade dos educandos. A apreensão da lista de conhecimentos específicos, como nos alerta Victor (2011), os quais, no caso das crianças com deficiência estão relacionados com o conhecimento da tipologia, não assegura uma ação pedagógica diferenciada, capaz de mediar os processos de aprendizagens. Este saber pode nos ofertar pistas para a atuação, mas não garante a qualidade da prática.

Inclusão na educação infantil? Por quê?

Sendo a escola um espaço de compartilhamento de saberes, a inserção da criança com deficiência na instituição infantil desde a tenra idade, caracteriza-se como uma questão primordial para o desenvolvimento dos pequenos. Desta forma, a proposta de uma formação continuada que aborde aspectos da inclusão escolar na Educação Infantil está relacionada com a importância que essa etapa da vida tem para o desenvolvimento da criança.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil tem sido objeto de estudo em pesquisas, dentre elas: Zortéa (2007), Benincasa (2011, 2016), Kuhnen (2012), Conde (2015), Nunes (2015), Santos (2017). Estas pesquisas defendem a importância desta etapa de

ensino para o desenvolvimento das crianças pequenas e apontam o papel do Atendimento Educacional Especializado para essa faixa etária.

É nesta etapa de ensino que a criança começa a desenvolver a autonomia, onde compartilha experiências consigo e com o outro, e “é através da socialização e das experimentações que realiza, em um espaço rico em intencionalidades, que o bebê vai constituindo sua forma de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2017, p. 52). Percebe-se, na perspectiva apontada pela pesquisadora, a dimensão da Educação Infantil no processo de desenvolvimento dos pequenos e, por conseguinte, a importância da inclusão escolar desde esta etapa de ensino.

Ao considerar a relevância da inserção das crianças na Educação Infantil, é que surge a necessidade de realizar formações que tratem sobre a inclusão de bebês e crianças pequenas com deficiência desde esta etapa de ensino. A inclusão dos pequenos ganhou visibilidade com a Nota Técnica Conjunta N° 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI, que evidencia o apoio especializado para os bebês e crianças pequenas com deficiência. Esta afirma,

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação Básica essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças nessa faixa etária. (BRASIL, 2015, p.3).

Esta Nota Técnica dá visibilidade à inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil e justifica essa questão ao apontar aspectos favorecedores do desenvolvimento da criança nesta etapa da vida.

Assim, cabe ao professor a ética docente em compreender a educabilidade de todos, buscando formas de intervenção que auxiliem a criança no seu processo de aprendizagem. A formação reflexiva que promove a autoavaliação, favorece que as práticas docentes abarquem a complexidade da sala de aula.

Metodologia: a reunião pedagógica como espaço de formação

Em 2014, quando atuava em uma escola da rede privada de Porto Alegre e, ao mesmo tempo, integrava o Grupo de Práticas³¹, foi proposta, neste grupo, a elaboração de um plano inovador³² a ser desenvolvido no contexto de atuação. Considerando o cotidiano da escola, como “a possibilidade de pensar o cotidiano como redes de *fazer*es *saber*es tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p.77, grifo do autor), percebi a urgência em realizar uma formação continuada no contexto da Educação Infantil que tratasse sobre os processos de inclusão escolar, ao considerar a chegada de crianças do público-alvo da Educação Especial nesta etapa, naquela instituição.

Sobre esse aspecto da matrícula das crianças com deficiência no sistema regular de ensino associado à falta de conhecimentos especializados do professor, Kassari; Rodrigues; Leijoto (2011, p. 153) destacam que estes fatores “colaboram para que os professores em exercício busquem as capacitações na área da Educação Inclusiva”. Observando a demanda das professoras em relação a esses dois pontos, foi possível organizar uma formação na qual as docentes pudessem compartilhar suas dúvidas e seus saberes sobre os processos inclusivos, procurando assim constituir um espaço de reflexão sobre a prática.

O objetivo geral desta ação foi de contribuir para a qualidade da educação, ao buscar a constituição de um sistema educacional inclusivo. Como objetivo específico focou-se na organização de um ambiente de reflexão sobre a inclusão escolar a fim de oferecer as educadoras um espaço de *formação/reflexão/troca* de experiências na busca da compreensão da educabilidade de todos os sujeitos, considerando as diferenças como norteadoras de suas práticas. A ênfase na troca de experiências entre as docentes relaciona-se com

La posibilidad de reflexionar sobre el qué se hace, unir formación a um proyecto de innovación, realizar una formación desde dentro

31 Grupo constituído por professores da Educação Básica, bolsistas do Observatório da Educação (OBEDUC) no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

32 O plano inovador caracteriza-se como a ação do educador/integrante do Grupo de Práticas no seu contexto escolar.

(la institución escolar), um proceso orientado a las decisiones colaborativas, la necesidad de establecer puentes comunicativos entre los colegas, el interés por el desarrollo democrático del currículum y la aproximación entre teoría y práctica, entre otros. Es importante destacar que, em la investigación com el profesorado, se pretende que el profesorado pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, a ser capaz de lenguaje y acción (IMBERNÓN, 2012b, p. 7)³³.

Considerando este fator, o plano inovador foi desenvolvido em quatro momentos, uma vez ao mês, no espaço da reunião pedagógica da escola. Esse aspecto propiciou compreender a reunião pedagógica para além do planejamento de atividades, mas como espaço de formação e debate sobre a ação docente, considerando que a prática norteou as discussões durante os encontros de formação.

A formação continuada envolveu 10 professoras da Educação Infantil e os professores das áreas específicas (Educação Física, Música, Artes, Informática, Expressão Corporal). Ressalto que cada professora regente atendia uma turma composta por 19 ou 20 crianças e, deste modo, aproximadamente 200 crianças foram beneficiadas pelo espaço de formação docente.

Cada encontro teve duração de uma hora, com leitura prévia de textos, análise e discussão sobre as temáticas referentes à inclusão escolar, relacionados ao contexto da escola e à prática pedagógica. Os textos abordados tiveram a *diferença* como tema norteador, englobando aspectos do planejamento, da avaliação, do ensino e das aprendizagens, no intuito de promover uma perspectiva inclusiva na Educação Infantil naquele âmbito.

No primeiro encontro foi proposta uma roda de conversa que teve como pergunta disparadora - O que é incluir? As professoras socializaram suas perspectivas e debateram sobre o tema da inclusão escolar.

33 Tradução minha: A possibilidade de refletir sobre o que se faz, unir formação a um projeto de inovação, realizar uma formação desde dentro (a instituição escolar), um processo orientado às decisões colaborativas, a necessidade de estabelecer pontes comunicativas entre os colegas, o interesse pelo desenvolvimento democrático do currículo e a aproximação entre teoria e prática, entre outros. É importante destacar que, na investigação com os professores, se pretende que o professor passe de conhecedor e dotado de razão instrumental que lhe permite ser transformador de objetos, a ser capaz de linguagem e ação.

Finalizado esse momento de debate, foi organizada uma apresentação da história da Educação Especial no Brasil e as políticas internacionais e nacionais que embasam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, fazendo interlocução com as normativas municipais, dentre elas a Resolução nº 015, de 18 de dezembro de 2014, do Conselho Municipal de Educação (CME) de Porto Alegre, que prevê:

[...] as instituições/escolas de educação infantil da rede privada deverão receber as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estruturar-se em sua organização para oferecer atendimento específico às suas necessidades, bem como manter articulação sistemática com os/as profissionais especializados que atendem as crianças. (PORTO ALEGRE, 2014, p. 18).

A apresentação da normativa que determina a rede privada a receber as crianças com deficiência destacou a responsabilidade que aquela escola e aquelas professoras têm como educação das crianças do público-alvo da Educação Especial. Esse momento teórico foi importante em virtude de algumas professoras desconhecerem as leis nacionais e municipais, o que afeta diretamente o fazer docente.

No segundo encontro foram apresentados os vídeos *Por cuatro esquinitas de nada*³⁴ e *Zero*³⁵ como disparadores da discussão a fim de introduzir a temática da inclusão escolar. Como referencial teórico foi disponibilizado o texto: *Em que creem os que não creem* dos autores, Umberto Eco e Carlo Maria Martini. Neste momento de formação as professoras se organizaram em pequenos grupos para debater os processos de inclusão escolar e a ética no fazer docente, considerando o seu contexto de atuação e suas dúvidas e indagações a respeito da temática. As mesmas foram socializadas no grande grupo para ampliação e qualificação da discussão.

No terceiro encontro foi apresentado o vídeo *Educação Especial - MEC*³⁶ e como texto base foi proposto o *Capítulo III: Do momento pedagógico à conduta pedagógica* do livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar* de Philippe Meirieu(2002). Para iniciar a discussão

34 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IikZuOFFar4>

35 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOMbySJTKpg>

36 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T5E_8ct-JEA

foram propostas as seguintes perguntas: Para que serve a escola? Como os professores aprendem? Na roda de conversa as educadoras puderam relacionar o papel da escola contemporânea, trazendo aspectos específicos do seu contexto escolar, relacionando com as práticas experienciadas no cotidiano da escola, bem como puderam refletir sobre a importância de sua constituição como professoras-pesquisadoras.

No quarto e último encontro, foi proposto o vídeo *Todos com todos*³⁷ e o estudo do *Capítulo V: em busca de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos*, do livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*, da autoria de Philippe Meirieu, de 2002. Este também foi um momento de relacionar a prática com a teoria, considerando que ambas se complementam. Neste sentido, corroboro com Meirieu (2002, p. 30) ao salientar que “[...] e esse corte que eu já fiz, sem compreender realmente sua importância, é ao mesmo tempo a experiência e a teoria”.

Ainda a respeito da inter-relação entre a prática e a teoria, Tardif (2013) salienta que:

[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes do seu trabalho. (TARDIF, 2013, p. 236).

Ambos os pesquisadores enfatizam a importância da relação entre teoria e prática e de sua indissociabilidade. A prática pedagógica gera *saberes-fazer* e a teoria surge também a partir da prática.

Finalizado o debate, as professoras foram convidadas a realizar uma avaliação da formação a fim de analisar as aprendizagens e as dúvidas que ainda permaneceram.

Considerações

Ao compreender a formação continuada como um espaço de reflexão da prática pedagógica e como forma de construção de conhecimento, considera-se que a elaboração do plano inovador e sua efetivação na etapa da Educação Infantil propiciou que as professoras que

37 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdu3IZjKg48>

atuavam nesse contexto pudessem refletir e qualificar seus conhecimentos acerca da inclusão escolar nesta etapa de ensino. A inexistência de um espaço que propusesse a abordagem da temática e a chegada de crianças do público-alvo da Educação Especial na escola foram aspectos primordiais para desenvolver a ação de formação com as professoras da Educação Infantil.

Pode-se observar que a possibilidade de dialogar, trocar experiências com os pares, possibilitou às professoras um maior entendimento sobre os processos inclusivos, de modo a desmistificar alguns tabus sobre a inclusão de crianças com deficiência no sistema regular de ensino. O estudo e análise das normativas que regulamentam a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva também se caracterizaram como um aspecto importante da formação, em virtude de algumas professoras desconhecerem as políticas públicas abordadas. Deste modo, a relação entre a teoria e a prática mostrou-se como um aspecto fundamental na formação, possibilitando uma análise e reflexão qualificadas.

A formação teve duração e carga horária reduzida, porém, pude analisar que os quatro encontros possibilitaram uma abertura inicial para a compreensão dos processos inclusivos, sendo necessário o estabelecimento de um espaço contínuo de formação docente. Sendo assim, percebe-se a importância das escolas abrirem um espaço maior de formação permanente, a fim de acolher as dúvidas e inquietações das professoras, bem como para propiciar a troca de experiências entre as docentes. Um *espaço/tempo* qualificado no qual a prática e a teoria possam se entrelaçar na busca de uma pedagogia diferenciada.

Assim, pode-se considerar que a formação continuada precisa abarcar distintos caminhos, como nos sugere Mia Couto. A ciência, a escuta de si, a escuta do outro, a possibilidade de analisar criticamente a própria ação docente são caminhos que se entrelaçam na construção de saberes. É necessário, então, organizar espaços que possibilitem desenhar com o outro novas rotas capazes de nos auxiliar a compor uma trajetória de aprendizagens do saber/fazer pedagógico.

Referências

BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil:** uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação infantil e atendimento educacional especializado:** configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. Série mais educação. **Rede de saberes mais educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **Nota Técnica nº 02 de 04 de agosto de 2015** - Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF, 2015.

CONDE, Patrícia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.** Vitória: UFES, 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** E outras interinvenções. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ECO, Humberto; MARTINI, Carlo Maria. **Em que creem os que não creem:** um diálogo sobre a ética no fim do milênio. Argentina: Record, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007 73. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 nov. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente e carreira docente. **Revista de Ciências Humanas**, Fredererico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, 2012a.

IMBERNÓN, Francisco. La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en La formación del profesorado? Como se investiga? **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 14, n. 2, 2012b, p. 1-9.

KASSAR, Mônica C. M.; RODRIGUES, Ana Paula N.; LEIJOTO, Camila Pereira. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para atender os sujeitos da educação especial na educação infantil**. *In*: IX ANPEDSUL - A Pós-Graduação e suas Interloquções com a Educação Básica. Universidade de Caxias do Sul/2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

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

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

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOLL, Jaqueline. PGM 1 - Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? *In*: BRASIL. **Salto para o futuro: Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2015, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, 2015.

PACHECO, Suzana Moreira. PROPOSTA PEDAGÓGICA . *In*: BRASIL. **Salto para o futuro: Educação Integral**. Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 015**, de 18 de dezembro de 2014. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Joseane Frassoni. **O atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiiana. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. PGM 5 - Profissionais da educação integral: que atores e que formação entram nesse jogo? *In*: BRASIL. **Salto para o futuro**: Educação Integral. Ano XVIII, boletim 13, Agosto de 2008.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

VICTOR, Sonia Lopes. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. *In*: CALADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

[Voltar para o sumário](#)

PONTO DE ENCONTRO: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Juliana Silveira Mörschbacher³⁸

Renata Maria da Rosa Pereira³⁹

Sílvia Neri Martins⁴⁰

A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, historicamente, tem feito movimentos em busca de uma educação que rompa com a perspectiva tradicional. Na busca por oferecer uma proposta educacional não excludente e que contemple o processo de aprendizagem dos alunos, na década de 1990, houve alterações na proposta de currículo, “[...] no sentido de propor novas alternativas de organização pedagógica para responder às limitações de uma escola tendencialmente seletiva e marcada pela repetência e pela evasão” (BAPTISTA; CHRISTOFARI, 2008, p. 415). Na forma de um dispositivo capaz de sustentar tal processo, nasce um projeto para atender aos alunos em situação de inclusão escolar⁴¹, o da Sala de Integração e Recursos (SIR). Conforme relatam Tezzari e Baptista (2002), a Sala de Integração foi criada a partir da “[...] necessidade de suporte aos alunos com necessidades educativas especiais, vindos do ensino especial para o ensino comum ou já inseridos no ensino comum, bem como aos professores” (TEZZARI; BAPTISTA, 2002, p. 79). A autora coloca ainda que a implantação dessa proposta ocorreu a partir de 1995, em quatro escolas da Rede. Bridi (2004) assinala: a “[...] criação do serviço da SIR ocorreu em função do aumento das matrículas de alunos

38 Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Mestre em Educação pelo PPGEduc-UFRGS.

39 Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Mestranda em Educação no PPGEduc-UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE-UFRGS).

40 Professora da Rede Municipal de Porto Alegre, Licenciada em Pedagogia (UFRGS), Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE-UFRGS).

41 O termo refere-se aos alunos nomeados público-alvo da Educação Especial, pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, conforme a Política Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto N.7.611/2011.

com necessidades educacionais especiais no âmbito da Rede Municipal de Ensino” (BRIDI, 2004, p. 39).

Outrossim, contemplamos com essa proposta a oferta de apoio aos alunos em situação de inclusão escolar, o suporte ao professor da sala de aula regular e o acompanhamento às famílias. Tezzari e Baptista (2002) comentam sobre esse serviço:

[...] a SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. “Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial”. (destaque dos autores) (TEZZARI; BAPTISTA, 2002, p. 146)

Os autores afirmam que o espaço foi criado como alternativa para ofertar uma intervenção distinta da proposta de sala de aula regular, partindo das possibilidades apresentadas pelo aluno. A composição deve contribuir para que seja realizado um trabalho pedagógico que colabore ajudando esse aluno, uma vez na escola, a participar das atividades, possibilitando o avanço no seu processo de aprendizagem. Este trabalho, por sua vez, requer um planejamento articulado entre o professor referência da turma e o professor da SIR, demandando ações específicas de acordo com cada situação, “[...] podendo incluir, também, o acompanhamento no seu grupo de sala de aula, quando for necessário” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 46). Desse modo, é de extrema importância que se realize um trabalho de parceria entre a SIR e a coordenação pedagógica.

A partir desta necessidade, apresentamos um pouco da nossa trajetória docente, uma caminhada conjunta de três anos construída e compartilhada em uma escola da rede municipal de educação, ocupando os cargos de professora da SIR, inserida em um projeto vinculado ao OBEDUC⁴², de supervisora do primeiro ciclo e de orientadora educacional. Tal trabalho de parceria promoveu a nossa inserção no grupo de pesquisa vinculado ao OBEDUC e no Grupo de Práticas⁴³, como professoras bolsistas da Educação Básica.

42 OBEDUC - O Observatório da Educação é um programa ministerial que promove a formação de mestres e doutores em ensino e educação, estimulando o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham como característica a utilização dos dados existentes no INEP.

43 Grupo de Práticas - grupo de pesquisa que tem por objetivo discutir as práticas que possam favorecer o processo de inclusão a partir de planos de ação estruturados a partir do cotidiano. Considera que as estratégias possam ter efeitos positivos nos locais de trabalho no qual estão inseridas.

O trabalho da SIR constituiu-se em parceria com os serviços de Orientação Escolar (SOE) e Supervisão Escolar (SSE). Perguntas, ponderações, discussões e o consenso circulavam em nossas reuniões, estabelecendo assim uma rede para a sustentação de percursos escolares - responsabilidades compartilhadas no atendimento aos pais, acompanhamento nos horários de pátio, construção com o grupo de professores. Buscava-se a rede para compartilhar e trocar ideias em situações difíceis e limites, pelo não comparecimento da família após diversos chamamentos e/ ou pela inflexibilização do currículo. Um dos fios que nos ocupava nesse tempo era pensar como algumas questões – históricas – ainda estavam presentes nas falas, nas representações e no modo das pessoas posicionarem-se diante dos alunos em situação de inclusão escolar. Diferentes cenas representam a complexidade desse processo. Havia uma situação difícil em sala com um aluno do segundo ciclo e uma professora especializada⁴⁴. Ao chegar à escola, o aluno verificava quem era o professor do primeiro período; sendo a professora especializada em questão, decidia ir embora. A professora, ao sentar-se para a conversa, num gesto desesperado, balançava a cabeça para os lados, dizendo em tom agitado, quase sem respirar: *Eu não tenho que trabalhar com esse aluno! Porque eu tenho que trabalhar com esse aluno? Eu não estudei pra isso, eu não tenho que trabalhar com ele*⁴⁵.

Diante de situações como essa, seja no trabalho com professores, seja com alunos ou com a comunidade, faz-se necessário um trabalho reflexivo. Baptista (2011) pontua em relação à construção de uma escola inclusiva:

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente comum [...] (2011, p. 65).

É possível, e desejável, que o lugar de assessoria do professor especializado não ocupe papel de detentor do saber da Educação Especial, e sim que se coloque à disposição para pensar cada situação em companhia das diferentes instâncias implicadas no processo de escolarização. Quando

44 Professor especializado: trata-se da nomenclatura dada aos professores que trabalham em áreas de conhecimento específicas, como Educação Física, Artes e Línguas.

45 Os trechos em itálico apresentados neste artigo referem-se a relatos de professores da rede municipal de Porto Alegre

a palavra circula entre todos aqueles que se relacionam com esses alunos, pode-se esperar um crescente efeito de responsabilização pelo trabalho em andamento.

Não tenho formação pra isso: outra frase comum nos encontros ruidosos quando se trata de inclusão. Buscando compreender as raízes que podem estar sustentando afirmações como essa, entre outras ramificações, encontrou-se os reflexos históricos de como a rede municipal de educação de Porto Alegre entende a política de inclusão. Todos os alunos na escola? Quase todos na escola comum? Essas questões podem estar entremeadas com afirmações como aquela, tendo como pano de fundo a argumentação que apoia a permanência de escolas especiais na Rede.

Nossa análise também contempla a leitura desse recorte, podendo ser um pedido de ajuda para organizar, olhar, ver, perceber, interpretar, pensar e intervir! E essa é a nossa aposta. Conforme Fernández (1991), a aprendizagem vai além da escola e não é restrita somente à criança: “[...] fazendo uma simplificação, uma abstração do processo de aprendizagem, encontramos-nos ante uma cena em que há dois lugares: um onde está o sujeito que aprende e outro onde colocamos o personagem que ensina.” (FERNÁNDEZ, 1991, p.51).

Dentre muitas outras possibilidades de interpretação, optamos por colocar-nos ao lado dos professores, construindo juntos os objetivos específicos para cada aluno no plano de desenvolvimento individual e o planejamento com os professores nas reuniões pedagógicas e em horários agendados, e propondo encontros de formação sobre a temática da Educação Inclusiva. Finaliza-se um ciclo político, e, como um dos efeitos, há mudanças de funções dentro da escola.

Independente das mudanças, seguimos nossa caminhada docente, motivadas pelo desenvolvimento do plano inovador, proposto pelo Grupo de Práticas. Então, lançamo-nos a retomar e analisar o contexto, mapear as necessidades e, a partir destas, elaborar o plano. A ideia foi envolver temas relativos ao processo de inclusão e aprendizagem, de forma reflexiva, durante a elaboração do plano. Outrossim, viabilizando outras possibilidades de relação, materializado, por sua vez, em perguntas sobre a trajetória de aprendizagem desses alunos, colocando luz nos relatos dos avanços cognitivos e sociais, visando pontuar o valor das intervenções e também das tentativas, ajudando a olhar os deslocamentos, tirando o foco da lista dos “nãos”.

Larrosa (2002) diferencia esse modo de pensar a educação e construir experiência: “[...] a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p. 21). Acreditamos na formação pela experiência. Formação que contribui para pensar o processo inclusivo, que se difere de qualquer proposta construída na lógica de instruções e informações. Não há um saber específico para cada situação de inclusão, como se fosse possível consultar um manual em caso de dúvidas. É preciso olhar o aluno, a sua história, o seu processo de ensino e de aprendizagem, as necessidades e potencialidades, o contexto educacional. É preciso olhar o professor. É necessária uma formação docente que dê espaço para a experiência, para a relação entre os sujeitos, reforçando assim os laços dos atores envolvidos.

Uma trama cartográfica

Como método, optamos pela cartografia, formulado por Deleuze e Guattari (1995), que se dispõe a acompanhar o processo investigativo, sem delinear os caminhos e prever os efeitos. Desta maneira, cada encontro é planejado a partir do anterior, considerando os rumos que a palavra toma, recortando temas a serem retomados, ampliados, tecidos e costurados por outro viés, numa proposta sem ter previsão dos processos de tessitura. Segundo Passos e Barros (2010):

[...] cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. [...] A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (p.17, 18).

A pesquisa acontece numa escola, no município de Porto Alegre, com professores do II ciclo. A escolha por este grupo de professores ocorreu por este ciclo ser intermediário, de mudanças na configuração curricular na qual os alunos passam a ter um número maior de professores especializados, e por perceber que estes professores, especializados e referências de turma, demonstram dificuldades em reconhecer e acolher o processo de aprendizagem de cada aluno. Assim sendo, a partir da carta convite, nominada e entregue em mãos, nove professores participaram da pesquisa, os quais têm formações em diversas áreas, atuando como

professores especialistas e referências de turma. Os encontros aconteceram mensalmente, com a duração de uma hora. Ao longo de três anos de trabalho em conjunto SIR, SOE e SSE, nos deparamos com queixas e lamentos dos professores deste ciclo em trabalhar com os alunos em situação de inclusão.

Durante os encontros surgiram muitos pontos reflexivos, os quais, pela relação entre pesquisadores e participantes da pesquisa, devem ser aprofundados, investigados. Barros e Kastrup (2010) colocam que “[...] a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos (p.73)”. Desta maneira, seguimos com os movimentos de planejamento, organização, reflexão e avaliação, de forma contínua e intrínseca aos processos da pesquisa.

Um convite

Palavras escolhidas, delicadamente aconchegadas na folha colorida, fazem o caminho do texto, resgatando a escola como grupo, unidos por objetivos comuns, porém com percursos diferentes. Nas linhas que seguem, um convite: Trajetórias que são histórias. Cada um com a sua: inédita, única, rica, singular. (...) Este espaço é um convite à isso, para cada um, com suas marcas, para pensar, retomar, construir, plantar, regar e colher palavras de/sobre aprendizagem e inclusão. Projeto regado à boas palavras, planejado para ser acolhedor e, por ser coletivo, propõe-se a ser desafiador. A carta-convite encerra com um desejo: você, sua história, seus pensamentos e sentimentos, estão convidados a compartilhar conosco este espaço de reflexão, troca e, quiçá, crescimento e deslocamentos que colaborem com nossa prática.

Um plano de ação com abertura, espaço onde possam circular os ditos, os não ditos e os sentidos. Onde o tempo e a confiança são partes. Tempo para pensar, perguntar (-se) e perguntar pelas incursões de seu aluno. Perguntas que não pretendem ser respondidas de antemão. Nas combinações iniciais ficou contratado que será espaço também para plantar dúvidas, e, de modo nenhum, colher respostas simples e prontas. Entende-se que a vida exige criatividade, inovação, e, para isso, é fundamental tempo, confiança, perguntas, trocas, reflexões e uma boa parte de cuidado com o outro, com a relação humana.

Maturana (2000) propõe a diferenciação entre formação humana e capacitação, indicando que a primeira tem relação com a “[...] pessoa ser co-criadora com outros de um espaço humano de convivência

desejável” (MATURANA, 2000, p. 11). O autor afirma que a capacitação tem relação com “[...] a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive [...]” (MATURANA, 2000, p.11), esclarecendo que ambos os processos fazem parte do processo educacional, porém, a ênfase deve estar na formação humana.

Nos encontros do projeto, propomos a construção de um saber. Saber de si, do outro e de possibilidades de construção de relação. Propomos superfície de inscrição de um outro tempo: de escuta. Apostamos que, quando se abre a possibilidade de escutar, possibilita-se que o outro fale, quando fala, também se escuta, e a partir disso pode-se pensar. Trata-se de um espaço protegido das intempéries das críticas, explicita-se: estamos aqui para conversar sobre inclusão e aprendizagem, haverá propostas estruturadas, mas também flexíveis, planejadas de acordo com o encontro anterior. Um tempo que foge do tempo curricular. Não há cobranças, nem de apresentação de produtos e nem de permanência. Um tempo de formação. Sem a intenção de informar ou de pôr em forma. Coloca-se em destaque a própria ação ao formar-se. Intervalo nomeado como Ponto de Encontro.

Estabelecer trocas, escutas, construir relação com o outro, demanda tempo, investimento, como ensina Larrosa (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24).

Pelos caminhos por onde andamos, que seja de mãos dadas, coração leve, ouvidos atentos e palavras generosas.

O convite é para que esses movimentos da repetição, da queixa, das “frases prontas” possam ser olhados, interrogados, desviados, reinventados, e, a partir dessa experiência, tomem outros rumos, outras formas de encontro. Embora presenciemos a mesma cena, a leitura e os sentidos que se depreendem serão sempre peculiares e singulares: “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente,

pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27).

Nesta mesma perspectiva, Rickes (2005) aborda a questão da oferta de um espaço para pensar a relação com o outro, ou seja, um Ponto de Encontro, espaço destinado à reflexão na experiência.

Situar a reflexão na experiência é também pôr o acento no singular, no trabalho de cada um que se tece no tempo; trabalho de produzir a conexão significativa entre os acontecimentos, trabalho de contar e se contar neles diante dos pares, colegas também ocupados em tecer, no tempo, o seu lugar na experiência (RICKES, 2005, p. 41).

Tal proposta da autora propõe refletir a experiência, direcionando o trabalho sob a conexão de acontecimentos de um grupo de professores com caminhadas diversas e ricas a serem compartilhadas.

Fios da formação docente... o que nos passam?

A formação docente está intimamente relacionada ao saber da experiência. Tardif, professor e pesquisador canadense, apresenta resultados da sua pesquisa com professores sobre formação docente e ressalta implicações de vários elementos constitutivos dos saberes de uma identidade pessoal e profissional e do contexto sócio-profissional que se está inserido.

O autor classifica os saberes docentes como provenientes de três instâncias – do trabalho: os saberes oriundos da experiência na escola e na sala de aula, os quais propuseram a resolução de situações cotidianas; da diversidade: os saberes oriundos das diversas relações e grupos sociais; da temporalidade: os saberes adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

E afirma também que ensinar é “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21).

Em relação à educação inclusiva podemos pensar tratar-se do reconhecimento desses saberes também em relação aos alunos em situação de inclusão escolar. Ainda há professores que mantêm o discurso do perfil idealizado de aluno e apresentam um discurso da falta de formação para trabalhar com alunos que estão fora deste ideal.

Tardif (2014) explica que a experiência de trabalho é um espaço onde se aplicam saberes, os quais já são saberes do trabalho sobre saberes. Estes passam por ações de retomada, de reflexão, que vão fundamentando a prática profissional. Apostamos no projeto Ponto de Encontro como um espaço, de acordo com Silva e Soares (2014), de formação em serviço, de modo a dar visibilidade a esse saber e a viabilidade da construção conjunta desses saberes.

Tardif (2014) chama a atenção para a ideia de trabalho interativo, no qual o trabalhador interage com o seu objeto de trabalho e, a partir desta relação, o saber é construído. Isto nos faz questionar a forma que o professor vê o seu aluno, produz a sua prática, ou seja, a sua concepção de ensino e de aprendizagem. O autor menciona que ensinar “[...] é obrigatoriamente, entrar em relação com o “outro” (p. 21), e que os saberes docentes ganham sentido quando transformam os alunos em atores, atuantes na ação pedagógica, pois justifica que ninguém pode aprender no lugar do outro. Refletida na formação docente, esta ação permite a construção de conhecimentos, transformando a visão de mundo. Baptista (2009) fala que é possível ocorrer uma mudança paradigmática quando se discute os processos inclusivos, desde que se permita uma “[...] aventura paradigmática (...) de encontros e desencontros com os nossos modos de ver o mundo” (BAPTISTA, 2009, p. 169).

Alguns efeitos do ponto de encontro

O Ponto de Encontro foi uma proposta desenvolvida no período de um ano e meio. É impreciso avaliar o quanto os encontros possam ter tocado os professores, provocado mudanças, experiências, conhecimentos. Cada encontro que passou foi único, singular, múltiplo, como é próprio das especificidades de cada ser humano. O tocante de uma palavra pode ter significado mais para um, do que para outro. O silêncio pode ter costurado ou aberto pontos numa tessitura. Contudo, alguns efeitos foram revelando-se pouco a pouco, numa fala, num gesto, numa postura.

O crescente efeito de deslocamento de posições na fala de alguns professores é importante destacar; alguns deles, ao final, argumentavam e contra-argumentavam a favor da escola comum inclusiva, contrariando uma postura inicial. Assim, embora ainda houvesse alguns professores

que se contrariassem, entre queixas sobre as dificuldades do processo de inclusão, já havia presente a concepção da escola comum inclusiva.

Percebemos também efeitos de responsabilização pelo trabalho docente, de profissionalismo, de refletir sobre a sua prática e buscar um novo fazer. *...depois que comecei a participar, comecei a me preocupar mais com o planejamento, fui procurar coisas na internet, atividades... foi muito bom, me deu vontade de trabalhar diferente.* O prazer da experiência enlaça a práticas inovadoras, permite novos olhares e transformações.

O efeito de necessidade de um espaço de formação em serviço, de um espaço-tempo para falar e refletir sobre o que é do cotidiano da prática docente foi um dos que mais nos chamou atenção. *É muito bom a gente ter um espaço pra falar porque as reuniões pedagógicas são tão corridas, muitas vezes, a gente não tem tempo pra trocar. É tão bom dividir as angústias com os colegas, daí tu vê que não são preocupações só tuas. Muito bom esse trabalho.* Este efeito emerge, em falas como esta, sobre a necessidade de se avaliar as pautas das reuniões pedagógicas, as quais oferecem pouco no que tange a formação docente, tornando-se espaços meramente informativos.

Desta forma, percebemos, de modo geral, algumas necessidades dos professores que transpassam os efeitos já citados, como: a de olhar o outro, de estabelecer relações, de ter voz e vez na aprendizagem, seja como aprendentes ou ensinantes. Que o trabalho quando desenvolvido num espaço relacional, de trocas, de grupo, se fortalece e reforça os sujeitos envolvidos nesse projeto de educar. Tardif (2014) ressalta o quanto é relevante:

[...] considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos a seu ofício. Nesse sentido interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização (p.228).

Muitos professores se colocam de fora deste processo, o que inviabiliza quaisquer mudanças. Pela nossa experiência docente, enquanto professoras de SIR, SOE e SSE, certificou-se que mudanças são possíveis. As expressões de satisfação na participação dos encontros demonstraram o quanto estes foram significativos para os professores. Inscreve-se aqui, a aposta em práticas inovadoras que a cada tempo, espaço e contexto possam tecer novos caminhos. E que, afinal, todos os atores envolvidos nesse contexto são sujeitos em construção.

Referências

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... Pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, ago. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400006&lng=pt&nrm=iso Acesso em 04 ago. 2020.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; CHRISTOFARI, Ana. Políticas de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Porto Alegre: processos educativos e avaliação da aprendizagem. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 3, n. 3, p. 412-427, 2008.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.p.52- 75.
- BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995. v.1.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 04 ago. 2020.
- MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes. 2000.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 17-31.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Ciclos de formação proposta político-pedagógica** da escola cidadã. 3. ed. Caderno Pedagógico 9. Porto Alegre, 1996.

RICKES, Simone Moschen. A construção da memória e a condição da perda. **Horizontes**. v. 23, n. 1, jan./jun. 2005.

SILVA, Mayara Costa da; SOARES, Carlos Henrique Ramos. Formação docente e educação inclusiva: uma interlocução entre o saber e o saber fazer. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos, UFSCar, 2014. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/formacao-docente-e-educacao-inclusiva--uma-interlocucao-entre-o-saber-e-o-saber-fazer>. Acesso em: 08 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

TEZZARI, Mauren Lucia; BAPTISTA, Claudio Roberto. Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. *In*: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice. (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2002. v. 1. p. 146-156.

[Voltar para o sumário](#)

CAMINHOS PEDAGÓGICOS EM JOGO: POR UMA ESCOLA CAPAZ DE “APRENDER A APRENDER” SUA NATUREZA INCLUSIVA

Clarissa Haas⁴⁶

O presente texto⁴⁷ aborda como temática central a prática pedagógica para os processos escolares inclusivos, considerando o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴⁸ e dos distintos profissionais da Educação que atuam na escola básica para a articulação do sistema escolar inclusivo. Estrutura-se em torno de um jogo de perguntas e respostas, sendo que a cada questão propõe uma tomada de decisão pedagógica entre dois caminhos aparentemente antagônicos e, simultaneamente, complementares. A evocação a dois caminhos confronta, de modo lúdico, o jogo binário do qual se costuma participar na escola, com vistas à escolha de um caminho e a eliminação do outro. A raiz desse jogo binário e eliminatório está na concepção do pensamento imediatista que busca as palavras e ações como respostas finais ou “verdade única”, ao invés de reconhecer nelas percursos que delimitam processos, isto é, sequências comunicacionais descritas a partir das relações.

46 Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS). Docente da área da Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul, RS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Email: cl.haas@hotmail.com.

47 Este texto foi escrito a partir da tese de doutorado da autora intitulada “Isto é um jogo”: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência (HAAS, 2016).

48 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) trata-se de um apoio pedagógico especializado complementar e/ou suplementar à escolarização na escola comum ofertado aos estudantes do público-alvo da Educação Especial. Compreendo o AEE como o principal dispositivo pedagógico para a implementação do sistema escolar inclusivo. Esse serviço deve ser realizado por professor especialista na área, conforme os termos da Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009).

É certo que os caminhos pedagógicos nos convocam como “jogadores” e delineiam as sequências comunicativas. O que não está posto é que uma escolha didática elimina a outra. Conforme Bateson (1972), a compreensão de que a natureza dos fenômenos não é causal ou mantida por uma rede binária remete à reflexão sobre como o ser vivo aprende a aprender com o contexto, ou seja, a relação intrínseca e complementar entre comunicação e aprendizagem. Para Bateson (1972), a aprendizagem tem natureza comunicacional e ocorre em diversos níveis. Em um primeiro nível, a aprendizagem é zero, isto é, remete às mudanças provocadas no sujeito a partir da assimilação de informações externas a ele, nas quais a resposta é sempre a mesma ou com alterações sensoriais pouco significativas. Nesse nível, prevalecem as aprendizagens hereditárias, como andar e aquilo que é descrito como intuitivo. A aprendizagem do contexto remete ao nível de aprendizado 1, no qual o ser vivo transfere os aprendizados de um contexto para outro, em que identifica a similitude dos marcadores de contexto, constituindo a aprendizagem nomeada como “hábitos”. Deste modo, por meio do comportamento adaptativo o ser vivo elege um caminho dentro de um número delimitado de alternativas. Os marcadores de contexto servem como aqueles acontecimentos que comunicam ao organismo entre quais conjuntos de alternativas devem efetuar a sua próxima eleição. Neste nível, a aprendizagem ocorre por ensaio e erro, no qual o erro é corretivo ou proveitoso para o processo de modificação da ação.

O nível da aprendizagem 2, também nomeado como aprender a aprender, deuteroprendizagem, caracteriza-se pela mudança nos processos de aprendizagem 1, no modo como se classificam os contextos, a partir do fluxo da ação e da experiência. Neste nível, o sujeito descobre-se capaz de outras alternativas, além das exploradas em um nível de aprendizagem 1. A aprendizagem 2 instiga o sujeito ao reconhecimento de uma maneira própria de classificar os acontecimentos, de modo que aprender a aprender com o contexto inclui tanto a conduta do sujeito, como os acontecimentos externos. O nível de aprendizagem 2 é um nível de aprendizagem social, pois afeta a duas ou mais pessoas, sendo possível observar que existe um consenso tácito entre as pessoas a respeito da natureza da relação compartilhada entre elas, de modo que deixa de ter sentido afirmar que A é unicamente um estímulo-resposta para B ou vice-versa, como ocorre no nível de aprendizagem 1.

Bateson (1972) elaborou os níveis de aprendizagem⁴⁹ a partir dos tipos lógicos de Whitehead e Russell (1913), responsáveis pela elaboração dos princípios da descontinuidade lógica, ou seja, pela descrição de que uma classe não pode ser membro de si própria e um único membro da classe não pode ser a classe toda. Com a adoção desse raciocínio, Bateson (1972) nos alerta para o equívoco dos caminhos de aprendizagem que tomam a parte pelo todo e o todo pela parte.

Parece-me que o desafio da instituição escolar é aprender a aprender de modo contextual, em um nível de aprendizagem 2. Transitando, ainda, de modo enfático em um nível de aprendizado 1, os professores, considerados sujeitos aprendentes, procuram selecionar e adaptar as suas escolhas a um número limitado de alternativas, considerando que a eleição de uma alternativa é excludente das demais, dando mais ênfase ou grau de importância a um polo da relação em detrimento do outro.

A descrição de duas alternativas a cada pergunta evocativa da composição de um currículo de sentidos negociados e compartilhados entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e currículo como acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência, delimita um caminho de mão dupla: do percurso geral ao específico e do específico ao geral, sem fins de exclusão.

Adiantando o gabarito de respostas, o jogador que optar por um percurso (resposta) em eliminação do outro está a fazer um jogo

49 Bateson (1972) amplia sua hierarquia de níveis de aprendizagem, descrevendo os níveis III e IV. O nível de aprendizagem III, conforme o autor, é um nível de exclusividade do ser humano e mais difícil de ser atingido. Nesse nível, o indivíduo deve ser capaz de reconhecer as conexões e realizar uma leitura ampla e contextual de um determinado acontecimento, sem vincular-se necessariamente ao ocorrido antes ou depois, mas compreendendo que o todo é mais que a soma das partes. Neste nível, o sujeito pode desenvolver comportamentos patogênicos na forma de compreender e elaborar as mensagens do contexto, pois dependendo do ponto tomado como referência para análise de sua ação, a mensagem emitida por ele é passível de interpretação ambígua ou de dupla vinculação ao contexto. O nível de aprendizado IV é descrito como uma mudança na aprendizagem III e que provavelmente não se apresenta em nenhum organismo vivente adulto que exista na terra. Propõe indícios para pensar que esse nível de aprendizagem é impossível de ser atingido pelas vias do pensamento dedutivo e da abstração, estando vinculado à arte e ao sagrado. O processo evolutivo criou seres vivos que são capazes de evoluir até o nível de aprendizagem III. Nessa reflexão, baseio-me nas suas ideias relativas aos níveis de aprendizado zero, I e II.

diferente ao que proponho, em busca de ampliar as possibilidades da escola, em aprender a aprender sua natureza inclusiva. O apontamento das alternativas a cada pergunta também elabora como premissa a necessidade de reconhecer os caminhos possíveis e experimentados para a abertura de novos itinerários ainda não imaginados.

A seguir, apresento três perguntas em que a ênfase ao plano da ação ou do “como fazer” busca propor um “modelo não modelizador” (MEIRIEU, 2008) aos profissionais da escola básica, na reflexão sobre a prática pedagógica voltada aos processos escolares inclusivos. Reconheço que a escolha das questões propõe um contorno à reflexão, que por sua vez, não exaure a possibilidade de perguntar e de pensar alternativas como respostas circunscritas em um espaço-tempo, conectadas com a simultaneidade do presente e do futuro.

Após as respostas de cada pergunta, proponho um gabarito, como uma espécie de metarreflexão ou reflexão da reflexão, como forma de estreitar a comunicação (ou o ato de aprendizado das sequências comunicacionais) com os eleitos como destinatários principais dessas linhas e com os demais leitores.

1. Como organizar uma estratégia pedagógica coerente com os processos escolares inclusivos?

A) Construir uma estratégia pedagógica envolve o reconhecimento dos itinerários de aprendizagem dos estudantes, logo, o professor deve propor uma pedagogia variada, na qual concentra o controle de toda a turma, variando *sucessivamente* as situações e as ferramentas de aprendizagem, em busca de identificar a convergência entre as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. A variação das estratégias, distinguindo tempos de organização didática em sala de aula pode ser enriquecida com o agrupamento dos sujeitos em que se observam níveis de aprendizagens distintos, na qual cada colega torna-se ferramenta de aprendizagem do outro, atuando como “modelo”.

B) Construir uma estratégia pedagógica reconhecendo como ponto de partida aquilo que o estudante já sabe envolve uma minuciosa organização pedagógica na qual a diferenciação metodológica das estratégias de ensino deve ocorrer de modo *simultâneo*, por meio da

previsão de múltiplas propostas de aprendizagem, nas quais os estudantes são (re) organizados em grupos que são previstos a partir de hipóteses diagnósticas do professor quanto à afinidade ou aproximação de seus percursos e de suas possibilidades de realização de uma tarefa ou alcance de um objetivo de aprendizagem em um curto período de tempo. Requer a compreensão de que a ideia de turma como classe é uma ficção sustentada na aposta nos processos formativos do conviver, sendo necessário respeitar as singularidades e tempos de aprendizagem de cada um.

Gabarito 1: Se você teve dúvidas e sentiu a necessidade de marcar tanto a letra A, como a letra B compreende que a construção das estratégias pedagógicas pelo professor é um processo mútuo, consecutivo e igualmente simultâneo no qual o docente coloca-se à frente e também lado a lado ao “ritmo” do aluno. Compreende que a busca pelo conhecimento estreito a respeito dos itinerários de aprendizagem dos estudantes se dá em organizações didáticas que possibilitem mobilidade para o estudante percorrer caminhos em que possa se sentir seguro e, por vezes, inseguro. Entende que o “ritmo” do aluno é uma medida ilusória para estabelecer alguns pontos de sequenciação do trabalho pedagógico, sugerindo aspectos de partida e de retomada dos objetivos de aprendizagem pelo professor. Sabe que o “ritmo lento ou veloz” do aluno não está intrinsecamente vinculado ao próprio aluno, mas à orquestração da cena pedagógica pelo professor, de modo que vivenciar situações de aprendizagem requer assumir a docência como o trabalho permanente a favor do desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes.

Possivelmente, experimenta uma conduta de aprendizagem nomeada por Bateson (1972) como deuteroaprendizagem, aprendendo a aprender sobre o sujeito a partir da relação com o contexto, aprendendo a orientar-se em certos tipos de contextos, adquirindo compreensão profunda quanto à resolução de problemas.

Com relação à organização das estratégias pedagógicas, a tomada de consciência da necessidade de aprender a aprender sobre o contexto em interação afasta o professor da ciência instrumental, cujos fins determinam os meios. Bateson (1972) contribui para esse debate ao valorizar a busca pelo valor do ato em si, ao invés de considerar o ato como um meio para um fim, propondo como pergunta relevante: “como decidir

a direção e o valor implícito em nossos atos planejados” (BATESON, 1972, p. 193).

Conforme Meirieu (1998), a natureza da pedagogia é diferenciada, logo, toda pedagogia que obteve sucessos foi adaptada aos perfis de aprendizagem dos indivíduos, incluindo aqueles considerados em um mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo.

Ora, hoje sabemos que um mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo e, portanto, a capacidades estruturais idênticas podem corresponder estratégias de aprendizagem muito heterogêneas; da mesma forma, compreendemos que um atraso nesse desenvolvimento cognitivo pode ser explicado por uma defasagem entre a estratégia utilizada preferencialmente pelo sujeito e as estratégias de ensino aplicadas em seu meio... Assim, os indivíduos são mais visuais, auditivos ou motores, são mais ou menos sensíveis à diretividade de uma situação, às interações entre os pares, organizam o tempo ora em pequenas unidades intensivas, ora em períodos mais longos... Um ensino que ignorasse essa realidade teria todas as chances de só ser eficaz de maneira totalmente fortuita; e é por isso que a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta. (MEIRIEU, 1998, p. 83)

Não é possível pensar em aprendizagem sem pensar em percursos individualizados, todavia, a diferenciação não pode levar ao empobrecimento, ao fechamento metodológico do indivíduo ou mesmo a sua intolerância mediante uma proposta levemente desviante do percurso personalizado que está acostumado a traçar. As estratégias de ensino de diferenciação simultânea em sala de aula são válidas quando são caminhos que auxiliam o indivíduo a confrontar e superar as suas dificuldades, atingindo um patamar mais elevado, no qual passa a ser possível a ele experimentar novas estratégias e formas de aprender. As estratégias de diferenciação simultânea propõem adequações razoáveis ao modo de apresentação de um conteúdo e não necessariamente a sua simplificação ou redução. A coerência entre a utilização das estratégias de diferenciação sucessiva e simultânea parte dos conhecimentos que o professor elabora diariamente a respeito dos processos de aprendizagem de sua turma. Trata-se de assunto relevante e inesgotável para a reunião pedagógica de professores, com vistas ao planejamento do percurso individualizado e

coletivo do estudante com deficiência na escola e não apenas em um ano/etapa de ensino específico.

2. Como definir as responsabilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor de área curricular da sala de aula no traçado dos percursos comuns e individualizados dos estudantes?

A) O trabalho pedagógico do AEE atua como potência no traçado dos percursos individuais e personalizados. A sala de recursos, uma das ferramentas de elaboração do trabalho pedagógico do AEE, pode ser descrita como um laboratório de pesquisa das modalidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência e como propositora de ações individualizadas a serem integradas ao percurso coletivo da sala de aula, em respeito às singularidades dos estudantes. A sala de aula mobiliza o trabalho pedagógico do AEE. O trabalho pedagógico do AEE busca conhecer o percurso individual do aluno em seu contexto de aprendizagem, a fim de auxiliar nas escolhas das estratégias individuais a serem garantidas em sala de aula.

B) O trabalho pedagógico do AEE atua como potência no percurso geral da turma, pois as ferramentas de percursos individualizados propostas pelos professores especialistas podem afetar a modulação dos tempos de aprendizagem de todo o grupo, produzindo um impacto nas escolhas educacionais dos docentes de sala de aula. O AEE mobiliza o trabalho pedagógico da sala de aula. O trabalho pedagógico do AEE busca conhecer o percurso geral da turma para definir as estratégias individualizadas, com a ênfase em identificar aquelas que poderão ter conotação de estratégias coletivas para enriquecimento do trabalho pedagógico de toda a turma, logo, garantindo ao estudante o sentimento de pertença social a uma proposta de aprendizagem participada por toda a classe.

Gabarito 2: O trabalho do AEE é potência para a qualificação dos percursos individuais e para o percurso coletivo da turma. A escolha pelo caminho A – aquele em que o AEE é responsável pelo acompanhamento de itinerários individualizados – não surpreende como sendo o caminho mais trilhado e conhecido pela escola. A definição desse caminho, por sua vez, quando se restringe ao acompanhamento de uma história paralela de

um sujeito, inscreve-se alheia ao processo de escolarização da turma e acaba por excluí-lo.

Considerando a natureza social e interativa da aprendizagem, seria incoerente ao AEE reduzir sua ação aos indivíduos com deficiência. Conforme Ianes (2014, p. 13), o desenvolvimento pessoal de todos os estudantes da classe se inscreve como finalidade paralela do projeto de inclusão escolar, pois os estudantes crescem sob vários pontos de vista, tais como: ampliam suas habilidades relacionais de apoio e comunicação, a sua empatia e autoestima, as suas competências metacognitivas e de ensinamento, a sua consciência biológica, antropológica e social sobre as diferenças humanas. A experiência docente suscita-me a compreender que essa finalidade paralela nem sempre surge como desdobramento “espontâneo” da ação individualizada do profissional do AEE com foco no sujeito com deficiência. Essa ação requer um trabalho de elaboração do AEE junto ao professor de sala de aula, envolvendo a valorização de estratégias de integração e de trabalho pedagógico cooperativo⁵⁰ entre os estudantes. O planejamento pedagógico da turma, embora seja uma responsabilidade do professor de área curricular, pode ter a dimensão de um trabalho coletivo entre o professor do ensino comum e especializado, especialmente, em situações em que é necessário reduzir a distância entre os conteúdos e métodos de aprendizagem para o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes com deficiência.

50 Na tradição pedagógica, podemos citar o campo da pedagogia institucional como uma contribuição significativa no sentido de organizar de modo intencional instrumentos capazes de favorecer os processos de autorregulação dos grupos de estudantes por meio de estratégias de aprendizagem cooperativas. Esses elementos funcionam como chaves para desmistificar o caráter de exclusividade da responsabilidade de ensinar do docente, em uma perspectiva de valorização da autonomia pessoal e de autoorganização do grupo. Conforme Vásquez e Oury (s.d), a pedagogia institucional nasce a partir de classes ativas que colocam professor e aluno, lado a lado, em situações pedagógicas variadas que requerem de cada um iniciativa, compromisso pessoal, ação e perseverança. Entendo que esses são ingredientes que colaboram com a conquista gradual da participação e do sentimento de pertença ao grupo pelo estudante com deficiência incluído na turma.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado⁵¹, recomendado nas orientações federais como atribuição do profissional do AEE em parceria com o professor da sala de aula e com a família, tem dado ênfase às ações da sala de recursos⁵² e aos apoios intersetoriais, nem sempre descrevendo a sua contribuição para a organização curricular em sala de aula.

A Resolução CNE/CEB, nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009), ao citar o Plano de AEE descreve-o vinculado à identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, à definição dos recursos necessários e atividades a serem desenvolvidas. Não pontua que essas atividades devam priorizar apenas as adequações razoáveis reconhecidas como atribuição específica do profissional do AEE, ou seja, não estabelece que esse seja um documento de escrita solitária e exclusiva do especialista.

A pedagogia italiana contribui com uma leitura mais ampla a respeito do planejamento do percurso pedagógico do estudante, por meio do documento que trata como Plano Educativo Individualizado (PEI). Neste documento é possível vislumbrar o traçado de um projeto de vida dirigido ao estudante, no qual é possível identificar os objetivos de aprendizagem traçados pela programação curricular da classe de pertença do sujeito - os objetivos escolares comuns - mais ou menos adaptados por meio de várias formas de tradução em outros códigos, com recursos facilitadores ou simplificadores em função das capacidades dos estudantes (IANES, 2014). Penso que a aproximação do AEE ao debate entre o professor do ensino comum e especializado, quanto à programação curricular da turma, pode contribuir para que a previsão das estratégias e apoios individualizados esteja em maior sintonia com as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

51 O Plano de Atendimento Educacional Especializado é nomeado no contexto das práticas como Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Minha preferência é pelo uso da nomenclatura citada nos textos de lei, como forma de enfatizar a natureza pedagógica desse plano. Ao pesquisar a origem do termo PDI identifique-o proveniente da área da administração para se referir ao planejamento de metas para o desenvolvimento de uma carreira profissional. O termo também remonta a nossa herança clínica, assim como outros termos empregados ao se referir às ações do AEE, tal como “anamnese” (entrevista sobre o histórico individual e familiar do sujeito).

52 A sala de recursos é tratada nos documentos legais e normativos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como um dos espaços de realização do AEE.

Ao problematizar a própria natureza do ato de aprender, cujos processos de aquisição de novos conhecimentos baseiam-se nos aprendizados prévios já consolidados entendo que pode ser favorecedor para o estudante com deficiência a identificação de contextos de aprendizagem familiares entre os espaços da sala de aula e da sala de recursos. Ao referir-me à aproximação entre esses contextos de aprendizagem, refiro-me à definição compartilhada dos objetivos de aprendizagem e do papel dos conteúdos no processo de elaboração do conhecimento.

O conteúdo de aprendizagem para o professor da sala de aula é objeto final e inicial do ensino, como produto esperado e como ponto de apoio para o processo de assimilação de novos conteúdos. Para o professor do AEE, o conteúdo trata-se de, prioritariamente, objeto de investigação acerca das estratégias individuais de aprendizagem utilizadas pelo estudante com deficiência; é ferramenta de investigação acerca das dinâmicas e metodologias de aprendizagem que serão mais favoráveis ao aprendizado do estudante; é ferramenta que elimina a distância entre aquilo que o aluno sabe – com ou sem apoios – e ainda não sabe elaborar. Para ambos os docentes, o conteúdo é instrumento de avaliação diagnóstica e processual das aprendizagens.

O Plano de AEE pensado em unidade com a diversidade das experiências curriculares da sala de aula poderá ir além dos objetivos habilitadores, fixados a partir da compensação da “falta” biológica no indivíduo, por exemplo: as funções cognitivas, a memória de trabalho, o controle de impulsos, a atenção sustentada, o desenvolvimento de outras funções sensoriais e perceptivas, tais como, o desenvolvimento gráfico-motor, viso-espacial, a psicomotricidade, o desenvolvimento de formas de linguagem expressivas, a autonomia pessoal e social, etc. A programação curricular cria o entorno ou o contexto de aprendizagem propício para o aprimoramento dos tais objetivos habilitadores, que em uma visão estrita e segmentada entre os fazeres do profissional do AEE e do ensino comum podem ser considerados conteúdos específicos da ação do AEE, assim como os conteúdos curriculares são considerados específicos da ação do professor de área curricular.

3. *O que é parte comum e específica do AEE e da equipe de coordenação pedagógica da escola no planejamento dos espaços formativos dirigidos aos docentes com foco na qualificação das estratégias curriculares que envolvem os processos escolares inclusivos?*

A) O espaço formativo docente na escola, descrito como a assessoria permanente aos professores na qualificação da trajetória escolar com a sua turma de estudantes é responsabilidade da coordenação pedagógica, ou seja, dos integrantes da equipe de gestão pedagógica da escola. Esses profissionais, para além das funções burocráticas de revisão dos cadernos de frequência dos estudantes e anotação dos conteúdos pelos docentes, são os responsáveis pela garantia, pelo zelo e pela existência de tempo para a formação continuada que nasce da discussão compartilhada de um de caso de um estudante e/ou de outras situações de desafios pedagógicos identificados pelos docentes em sala de aula. O professor do AEE apoia a formação em serviço do professor de sala de aula nas demandas pontuais que envolvem a reorganização de estratégias individualizadas para os estudantes do público-alvo da Educação Especial identificados em sua turma. A coordenação pedagógica, por sua vez, é responsável pela formação continuada de todos os professores de áreas curriculares, cabendo a ela fomentar uma ação pedagógica coletiva capaz de garantir a unidade entre as etapas e níveis de ensino, tal qual é proposto nas diretrizes da Educação Básica.

B) O conhecimento do professor do AEE pode estar a serviço de todos os professores da escola e não unicamente dos professores que têm estudantes com deficiência incluídos em suas salas, de modo que esse profissional colabora com o debate curricular na escola, instigando a adoção da diversificação das estratégias curriculares e da avaliação contínua dos processos pedagógicos. A atuação pedagógica do professor do AEE a partir de uma classe, etapa ou nível de ensino na escola não tem seu início condicionado à identificação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial. O professor do AEE apoia a coordenação pedagógica na formação de todos os professores.

Gabarito 3: Conforme Ianes (2014, p. 14), uma das finalidades a serem atingidas nos processos de inclusão escolar é o desenvolvimento profissional e humano das várias figuras que operam na escola e no

crescimento organizativo da instituição. Reconheço que o ingresso do profissional do AEE na escola tornou mais complexa a delimitação dos papéis da equipe de coordenação pedagógica e do AEE, no que se refere às responsabilidades com a formação continuada docente, no sentido de assessoria pedagógica permanente focada nas necessidades disparadas em cada classe ou turma de estudantes. O desafio maior passa a ser construir formas, arranjos e tempos institucionais para o trabalho articulado entre todos os atores, para o planejamento pedagógico e para a tomada de decisões coletivas, para o compartilhamento dos percursos individuais dos estudantes com deficiência de modo ampliado a todo grupo e não exclusivamente com o professor titular da turma, contribuindo para que todo o contexto se reconheça em um itinerário formativo de co-evolução, no sentido batesoniano como aprendizagem coletiva. Falar de co-evolução vinculado ao contexto escolar significa compreender o educador implicado em primeira pessoa nos processos de aprendizagem não só pela sua responsabilidade em provocar transformações nos itinerários dos estudantes, mas pelo fato de aprenderem na relação educativa a construir e qualificarem o seu próprio papel docente (MASELLI; ZANELLI, 2013).

As atribuições do profissional do AEE o colocam como membro da equipe de gestão pedagógica da escola, mesmo que não exista uma previsão institucional formal quanto a essa posição, ocupada por esse profissional nos contextos da prática. A identificação das necessidades do contexto escolar poderá instigar que a organização dessa assessoria pedagógica anteceda inclusive os processos de avaliação inicial dos estudantes encaminhados ao serviço por seus professores, à medida que se reconheça a ampliação dos casos de identificação pelos professores, como decorrência dos efeitos de supervalorização da ação do especialista e de fragilização da ação do professor do ensino comum. Qualificar as próprias causas de encaminhamento do estudante à avaliação do especialista é pauta formativa e que instrumentaliza o professor a assumir a sua intencionalidade pedagógica, ou seja, a vinculação entre objetivo e tarefa. O professor, quando escreve em um encaminhamento “Joãozinho não aprende calcular”, afirma essa avaliação baseando-se em que momentos, instrumentos e estratégias de ensino, nas quais tenha desafiado o estudante elaborar esse aprendizado. É capaz de descrever e documentar seu processo de tentativas de elaboração desse conhecimento com o estudante? É capaz de descrever

em que contextos específicos Joãozinho demonstra a dificuldade? Ou, quais são as situações que se colocam como barreiras em sala de aula para que o estudante elabore esse conhecimento? Quais são os conhecimentos prévios elaborados pelo estudante a respeito do numeramento, no qual seria possível basear-se como ponto de partida para esse novo aprendizado (calcular)? A dificuldade de construir esse aprendizado foi observada em que contextos favorecedores da aprendizagem? Naqueles em que são favorecidos o apoio do professor, dos colegas ou de outros recursos? Ou, unicamente em contextos em que se espera um pensamento autônomo, abstrato e individual de sua parte?

A descrição da situação hipotética em que o conhecimento do profissional do AEE é fundamental para que a escola não produza, de modo imediatista, diagnósticos de fracassos escolares, trata-se de apenas um exemplo de um aspecto relevante para a formação que poderá ser identificado pela equipe pedagógica no momento em que essa se propõe a aprender com as necessidades de seu contexto escolar.

Compreendo como de extrema urgência, os profissionais da gestão pedagógica da escola e do AEE se reconhecerem em um percurso formativo co-evolutivo e responsável pelo crescimento institucional de toda a escola, destacando o construto de comunidade de prática (WENGER, 2006), em sintonia com os níveis de aprendizagem de Bateson (1972). Como comunidade de prática (CdP), Wenger⁵³ (2006) define um coletivo

53 Nos estudos de elaboração do construto de comunidade de prática, o pesquisador suíço identificou a potência dos encontros entre aqueles eleitos como “menos experientes” ou iniciantes na profissão ou no local de trabalho específico e aqueles considerados “experientes” e conhecedores dos rituais, estratégias e ajustes firmados de modo tácito nas relações de trabalho. Por meio de pesquisa em que conviveu regularmente com um grupo de trabalhadores de uma empresa de seguros médicos, Wenger (2006) procura demonstrar que os rituais que se estabelecem nas rotinas de trabalho são realizados, muitas vezes, sem compreensão do processo. Realiza-se porque se reconhece que o encaminhamento produz uma resposta imediata, mesmo que não seja tão satisfatória, e porque é uma conduta social institucionalizada pelo grupo como procedimento necessário. Ao questionar os trabalhadores da mencionada empresa sobre o porquê de adotarem certas condutas, os trabalhadores costumavam dizer “Porque sempre foi assim”. Há uma passagem em que os trabalhadores relatam ao pesquisador o quanto é embaraçoso atender os demandantes de reembolsos de seguros médicos por telefone, pois têm dificuldade de explicar como determinados cálculos realizados automaticamente por um programa de computador são feitos. Assim, não conseguem responder, de forma plena, os questionamentos dos insatisfeitos e acabam usando de macetes, como respostas vagas e imprecisas, como subterfúgio

social que reúne pessoas em torno de um empenho comum; de um empenho recíproco e de um repertório compartilhado. Embora qualquer agregado de pessoas unidas por um objetivo comum possa ser identificado como uma potencial comunidade de prática, isso não basta para nomear um grupo como tal. Uma comunidade de prática envolve pessoas que reconhecem que aprendem juntas e, por isso, buscam realizar a gestão do conhecimento, de modo coletivo e colaborativo. A capacidade reflexiva de seus membros é posta em evidência à medida que coloca cada sujeito mediante a tarefa de confrontar a sua ação no âmbito de um contexto social, profissional e organizativo. O papel da improvisação é destacado como próprio do jogo de modulações das posições entre os membros da comunidade quanto à sua condição de margem, de periferia, do quanto de participação na comunidade. O empenho recíproco pode envolver tanto a identificação de afinidades, como a percepção de diferenças. A comunidade é descrita como espaço em que os sujeitos podem assumir a responsabilidade pela própria narrativa profissional, aprender perante processos de conhecer em ação, participando da circulação e da troca de repertórios compartilhados, e, ainda, atribuir sentidos e significados a eventos e situações, construindo mundos possíveis reconhecidos como suficientemente legítimos e compreensíveis.

Partindo das teorias sociais, Wenger (2006) inscreve a aprendizagem como um processo coletivo e organizacional, ou seja, como um processo de participação social, na qual esta é descrita como um processo ligado ao conhecer e aprender. Wenger (2006, p. 12) identifica alguns componentes da participação: *significado* (evoca a nossa capacidade individual e coletiva de experimentar a vida e o mundo, atribuindo sentidos que são individuais e compartilhados com seus pares); *prática* (envolve os recursos históricos e sociais, os esquemas e estruturas de referências reconhecidos como perspectivas comuns e capazes de estabelecer um envolvimento recíproco das ações); *comunidade* (envolve as configurações sociais na qual a participação é definida como competência); *identidade*

para que o sujeito desista das perguntas e se conclua a ligação telefônica o mais breve possível. A partir das questões suscitadas por Wenger (2006), os próprios trabalhadores identificam que as situações problemas que comprometem o trabalho deles não são discutidas nas reuniões de departamento. Identifico que a explicação determinista “Isso sempre foi assim” também faz parte das narrativas compartilhadas pelos sujeitos cotidianos das escolas.

(diz como a aprendizagem modifica quem somos e cria, a partir das histórias pessoais, possibilidades de tornar-se no contexto da comunidade). Em suma, a aprendizagem em Wenger (2006) é elaborada como ação, experiência, pertencimento e processo de “tornar-se”.

Suas elaborações a respeito da comunidade de prática tomam como produto de análise as relações laborais, os contextos de trabalho, pois identifica que, nesses contextos, os sujeitos vivem processos (auto) formativos, de caráter informal, que extrapolam a formação de caráter geral, proveniente de trajetórias formais de educação.

Para que uma comunidade de prática se estabeleça, a primeira disposição envolve a análise da conjuntura de sua sustentabilidade no micro contexto organizativo, por meio da previsão regular de tempos e espaços para reflexão da própria experiência de trabalho e das práticas a essas vinculadas. Esses tempos não precisam ser necessariamente estruturados. Referem-se, inclusive, aos espaços informais em que a aprendizagem organizacional é praticada como conduta regular do grupo.

Identifico o território da escola como potente para a configuração de uma comunidade de prática. Reconheço que o tempo da escola pública é um tempo de muitos fazeres e de tomada de decisões imediatas pela sucessão de situações que se desencadeiam em um mesmo dia, com o acúmulo de funções de seus profissionais, faltando tempo para a pausa necessária e disparadora da reflexão coletiva, geradora de experiência e de aprendizagem. Todavia, alguns movimentos de aprendizagem organizacional podem ser identificados, em momentos isolados, como na hora do recreio e nos intervalos entre uma aula e outra, quando professores trocam opiniões e saberes sobre suas turmas, quando um professor do AEE acompanha o desenvolvimento de uma prática pedagógica do professor de área curricular e faz pontuações a respeito do observado, quando um professor do ensino comum traz uma demanda específica ao professor do AEE relativa a uma barreira enfrentada por um estudante com deficiência em sala de aula para que planejem conjuntamente variadas estratégias (p. ex. aluno com deficiência auditiva não está conseguindo participar das atividades que envolvem interpretação de textos) e nas reuniões pedagógicas, em que há espaço para compartilhamento de saberes e não apenas tomada de decisões administrativas. Parece que o desafio é tornar essa conduta

uma prática habitual nos cotidianos, exercida de modo consciente quanto à sua potência para a aprendizagem do grupo. A prática da documentação pedagógica abordada por Maselli e Zanelli (2013) pode ser uma forma de instaurar um rito ou ritual em torno da valorização e da institucionalização de tempos de encontro entre os profissionais da escola.

Identifico estrita conexão entre o conceito de comunidade de prática (WENGER, 2006) e a deuteroaprendizagem (BATESON, 1972). Maselli e Zanelli (2013) também destacam a conexão entre as ideias de Bateson e Wenger, aproximando os conceitos de comunidade de prática de Wenger e o conceito de mente em Bateson.

Para Bateson, mente é um conceito amplo que se refere aos aprendizados contextuais sustentados pela co-evolução entre indivíduo e ambiente e/ou pela busca dos padrões comunicacionais existentes nas relações e que conectam o ser vivo ao universo nas suas distintas formas e partes. “Entre indivíduo e ambiente existe uma relação recursiva: o indivíduo produz continuamente o ambiente que o produz” (MASELLI; ZANELLI, 2013, p. 31). Logo, para as autoras faz sentido afirmar que um grupo educativo pode ser interpretado como uma manifestação de um “processo mental”, em sintonia com o conceito de mente proposto por Bateson, pois toda a ontogênese que envolve o processo de formação e elaboração contínua do grupo se dá por meio de circuitos comunicativos que conectam indivíduos e meio ambiente.

Caros profissionais da escola básica, destinatários principais desta escrita, os caminhos pedagógicos são plurais e não excludentes. Certamente, com base em suas experiências, poderiam elaborar novas alternativas a cada uma das questões. Quaisquer das alternativas a sustentar suas decisões pedagógicas deverão propiciar a tessitura de um caminho didático exigente e rigoroso e que, simultaneamente, seja capaz de deixar espaço para a valorização da ocasião (CERTEAU, 2002) ou do momento pedagógico (MEIRIEU, 2008). A alternativa que proponha um caminho fácil, simples e/ou econômico não cabe neste jogo pedagógico. Convidamos a revisitar essas três perguntas e suas respostas em seus espaços de atuação, incorporando novas sequências comunicacionais ou elaborando

o reposicionamento das sequências. As questões evocadas neste capítulo contemplam as questões de sua docência e os processos escolares inclusivos? Quais são as suas questões, professor de área curricular? Quais são as questões gerais de seu cotidiano escolar? Professor do AEE, quais são as interrogações que fomentam a resignificação das práticas em torno do serviço de apoio pedagógico especializado? Penso que se ocupar dessas interrogações é um passo importante na identificação dos parceiros e de objetivos em comum. A comunidade de prática nasce a partir da identificação das questões que fomentam a co-evolução do contexto educativo.

Conforme Maselli e Zanelli (2013), a comunidade de prática elabora a indagação a respeito das situações percebidas como problemáticas ou críticas, na construção dos contextos educativos, com a finalidade de ativar os processos de crescimento institucional, alinhando projetos e resultados. Em segundo lugar, a comunidade de prática investiga e realiza a análise metodológica das práticas educativas, tornando-se responsável pela coevolução das capacidades reflexivas de seus membros, ou seja, pelo percurso de aprendizagem individual e do próprio grupo.

Ao longo do presente jogo de perguntas e escolhas, pretendi elaborar o campo do “como fazer” ou das práticas pedagógicas, por reconhecer como uma das críticas históricas imputadas à pesquisa acadêmica na área da Educação, o pouco diálogo com o campo da prática. A crítica dirigida à universidade também caberia à escola no que diz respeito ao espírito eminentemente prático (no sentido de exímio executor de tarefas) dos praticantes dos cotidianos. O presente texto teve a pretensão de constituir-se como um caminho de intersecção entre estes dois polos: prática e teoria. Para isso, propôs como alternativa uma teoria prática pela via da elaboração metodológica de uma forma capaz de assegurar o trabalho pedagógico compartilhado entre os profissionais da equipe pedagógica, professor do AEE e professores de áreas curriculares. É sabido que a demanda por um empenho comum e recíproco entre os profissionais da escola é anterior ao projeto nacional de inclusão escolar. Com os direcionamentos legais, normativos e orientadores da inclusão escolar, o AEE institucionaliza o dispositivo da articulação entre os profissionais e do trabalho colaborativo, desenha um currículo em rede e, por sua vez, instiga o processo de mudança e inovação da escola.

Referências

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Tradução de Ramón Alcalde. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Carlos Lohlé, 1972.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 04**, de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, DF, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 19. ed. 2012.

HAAS, Clarissa. **“Isto é um jogo”**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. 217f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016.

IANES, Dario. **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno**. Verso uma didattica inclusiva. Trento, Itália: Erickson, 2014.

MASELLI, Marina. ZANELLI, Paolo. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Prima edizione. Itália: Spaggiari Edizioni Srl, setembro 2013.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer** A coragem de começar POA: Artmed, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. POA: Artmed, 1998.

VÁSQUEZ, Aida; OURY, Fernando. **Hacia una pedagogía institucional**. Madrid, España: Editorial Popular, s.d.

WENGER, Etienne. **Comunità di pratica**. Aprendizamento, significado e identità. Itália, Milão: Raffaello Cortina Editore, 2006.

[Voltar para o sumário](#)

ESCOLA E O TEMPO DE INVENTAR-SE: A ATENÇÃO AO ALUNO COMO BÚSSOLA DO FAZER PEDAGÓGICO

Cláudia Rodrigues de Freitas⁵⁴

Sheyla Werner Freitas⁵⁵

A modernidade nos brinda com um paradoxo: trazendo como hipótese o fato de aquilo (ou aqueles) o qual não entendo e que me perturba deve ser afastado do olhar. Estamos falando da miséria, da loucura, da deficiência, da diferença. Culturas diferentes da sua são negadas e devem ser postas em separado, à parte. Seguindo essa lógica, muitos foram os espaços inventados para o isolamento do inaceitável e do incompreendido pelo olhar, ou seja: as estruturas sociais/culturais tornaram-se excludentes, garantindo o “espaço”, inclusive o espaço escolar, somente para alguns, transformando a diferença em algo negativo. Eizirik (2002) nos lembra que esse processo de naturalização da exclusão não ocorre de uma hora para outra, pois os

[...] processos de exclusão são culturais, são acumulados, nunca vêm sozinhos; desenvolvem-se e se reproduzem através do tempo, por meio de uns cem números de formas que se entrelaçam no tecido social e se movimentam através das instituições, dos regulamentos, dos saberes, das técnicas e dos dispositivos que se instalam na cultura (EIZIRIK, 2002, p.45).

O paradoxo se dá a conhecer quando essa vontade em classificar e em separar se esburaca na tentativa de trilhar um caminho onde a diversidade começou a bradar por seu lugar, juntamente, aos demais. Com essa ruptura, nós, profissionais da Educação, passamos a nos reconhecer na diversidade e passamos a viver nossa *estrangeiridade* e a *estrangeiridade* de nossos alunos de forma intensa e recheada de possibilidades.

54 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Professora do mesmo Programa.

55 Professora no colégio Marista Champagnat (Porto Alegre) Mestre em Educação e doutoranda pelo PPGEdu-UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE-UFRGS).

Abordaremos, neste artigo, as tentativas de uma tessitura com a invenção de uma escola *atenciosa*, os desafios em produzir práticas acolhedoras e que atendam a todos os alunos. Para isso, traremos recortes de situações vividas em salas de aula e seus possíveis desdobramentos e inventos.

Pois, é diante desses alunos que se faz necessária uma ideia de invenção como um processo dinâmico, em permanente movimento. Procuramos associar essa ideia à visão de um rizoma⁵⁶, como uma rede de conexões as quais vão se influenciando mutuamente, sem poder se precisar onde realmente começa ou onde realmente termina.

Já não precisamos iniciar. São garantias sociais e escolares que encontram percurso de avanço em pelo menos três décadas. São movimentos delicados e tecidos dia a dia na composição entre sala de aula, escola e produção de redes vivas, imaginando que “essa rede pode ser a disparadora” (MERHY *et al.*, 2014, p.157). Disparadora de processos e estratégias, tornando-se a própria estratégia de acompanhamento de alunos. Tornando-se além de uma “rede viva”, como Merhy (2014) nomeia, mas uma rede vivível, por todos os envolvidos nesse rizoma.

Contamos com dispositivos normativos os quais permitem materialidade às invenções (KASTRUP, 1999) cotidianas. A Constituição Federativa Brasileira (BRASIL, 1988) define princípios que nos apontam uma direção de garantia de escola para todos. A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é tecida de forma a permitir às redes municipais, estaduais e particulares encontrarem estratégias nas quais garantam as aprendizagens de todos.

56 Rizoma é uma palavra da biologia que nomeia um tipo de raiz diferenciada da raiz arbórea. Nos construtos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1996, p. 15), “[...] Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem.” O rizoma se desdobra em sentido onde modelos de organização não seguem linhas de subordinação hierárquica a partir de uma base ou raiz dando origem a múltiplos ramos. Em um formato rizomático, qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro, qualquer afirmação que toque um elemento poderá também incidir sobre outros elementos da estrutura, sem importar sua posição recíproca.

Atendimento educacional especializado: salas de recursos como principal estratégia

Como vimos, dentro das normativas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é direito de todos e sua oferta pode ser ponto inicial do processo que busca efetivar nas práticas escolares do ensino comum a inclusão e aprendizagem de todos os alunos. Porém, Baptista (2011) nos adverte sobre a importância de prosseguirmos ajustando nossos pensamentos e nossas lentes:

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis. (BAPTISTA, 2011, p.61).

A sala de recurso, principal estratégia do AEE, é o espaço de acompanhamento e atenção aos alunos os quais estejam em situação de desvantagem (BRASIL, 2009). O atender aqui, deve ser entendido da atenção ao sujeito e não mais a um currículo prévio. Sendo a atenção ao aluno construída e inventada em processo, ela permite à professora⁵⁷ um lugar de ensinante⁵⁸, e ao aluno, um lugar de aprendente. Atenção e aprendizagem são pares promovendo um a produção do outro.

Convocam-se a necessidade de formação permanente e a possibilidade de invenção de redes, para sustentar o cuidado que se dá sempre em processo, aos alunos e também aos ensinantes que mantêm a prática cotidiana para e com os alunos. Na produção de redes, é necessário articular com as instâncias às quais esses alunos se inserem.

57 Como a maioria dos profissionais no AEE e nas salas de aula são professoras, vamos usar esta forma de escrita entendendo, no entanto, que também há professores constituindo este fazer.

58 Os conceitos de ensinante e aprendente foram desenvolvidos por Alicia Fernandez (1990). É o lugar de alguém que só se faz ensinante na medida em que ensina e aprende, e o aprendente que assim se faz pelo mesmo processo, relativizando lugares, possibilitando a construção de conhecimento.

Muitos dos professores ainda buscam sustentar seu fazer em provas e em avaliações “conteudistas”, mas se a lógica em produção fala de uma reestruturação da organização curricular isso mexerá com a proposição da avaliação, onde o processo de aprendizagem do sujeito precisa ser reconhecido como elemento desencadeador da aprendizagem e não o fim de tal processo. Com a lógica dos ciclos⁵⁹, forma de organização da Rede municipal de Porto Alegre, a aprovação é automática, mas isso não significa passar e “ir de qualquer jeito”. É preciso enfrentar a mudança proposta pelos ciclos ao promover um aluno para o próximo ciclo sem que o conhecimento supostamente definido já tenha sido alcançado.

Como fazer uma avaliação de aprendizagens em processo? Como organizar o contexto e estratégias tendo essa lógica enquanto amparo?

O parecer descritivo propicia uma avaliação singular e consequentemente permite um trabalho pedagógico na mesma linha. O grande desafio, muitas vezes, é organizar um parecer nas áreas específicas, pois os professores deste campo de ensino não tinham (ou têm) essa lógica em seu fazer, nesse contexto, também se enquadram os professores das séries iniciais.

Uma das formas que dá sustentação ao percurso é o trabalho compartilhado com outros ensinantes. Um exemplo de possibilidade de atuação compartilhada poderia ser a professora do Atendimento Educacional Especializado.

Um dos grandes desafios postos hoje para a garantia da inclusão e aprendizagem dos alunos está marcado pelo trabalho em companhia. A companhia intersetorial, quando identificada como necessária, também pode ser implementada. Pensar junto o cuidado aos alunos, para além dos muros da escola, torna-se exequível também pela professora do AEE.

A lógica vigente ainda permite confusões entre conceito e nota, justamente por não definir com clareza os processos de avaliação. A substituição nas lentes de análise, de notas para pareceres, dos modos

59 Organização curricular de Ensino Fundamental o qual tem duração de nove anos, sendo três ciclos de três anos cada. Nessa proposta, compreende-se que a criança não é reprovada a cada ano, obtendo todo o primeiro ciclo (até os 8 anos de idade) para se alfabetizar, por exemplo.

de avaliar, faz tensionar os sentidos da representação e do entendimento sobre os processos de ensinar e de aprender. Quando o processo se faz por parecer, torna o jogo de implicações entre professor e aluno muito visível. No formato definido por notas fica em evidência apenas o “produto” do aluno, desimplicado da relação com o ensinante e o conhecimento.

Pois, vejamos: no sistema de parecer, a professora conta quais foram os objetivos traçados e aprendizagens desencadeadas pelos alunos, no sistema de notas, esses aspectos não são evidentes. O parecer confere visibilidade ao aluno implicando ensinante e aprendente neste processo. Neste caso, as evidências estão nas construções já alcançadas pelos aprendentes e não no que lhes falta.

Sabemos que, embora ensinantes venham há muitos anos na rede municipal de Porto Alegre, trabalhando e pensando um olhar dirigido ao aluno e a seu processo, a tarefa não se torna mais fácil. Pois, os embates se estabelecem de forma permanente e a busca de um olhar mais ampliado sobre a aprendizagem dos alunos se faz da mesma forma.

Mesmo no formato de avaliação por parecer, os instrumentos utilizados para a avaliação podem e devem variar, pois irão depender das singularidades dos alunos. Quanto aos alunos, alguns poderão ser avaliados com registro escrito, outros de forma oral e outros ainda estabelecido através de dispositivos tecnológicos ou língua de sinais. Ou seja, é preciso organizar estratégias diferentes de acordo com as peculiaridades dos sujeitos, suas possibilidades e as necessidades de desenvolvimento.

Quem sabe sobre o aluno?

*Lauro*⁶⁰: - Ah, eu não sou mais o primeiro a terminar na turma! É bom ser o primeiro a terminar, porque todos te acham inteligente.

Professor pesquisador: O que tu fazes após terminar tuas atividades?

Lauro: A professora manda baixar a cabeça e esperar os outros colegas terminarem, porque não dá para fazer algo diferente para cada um.

60 Os nomes são fictícios.

As aprendizagens são fatos únicos e singulares. Como ensinantes é fundamental estarmos atentos e disponíveis aos alunos. É possível construir prática pedagógica com suporte teórico o qual garanta uma postura docente voltada às necessidades dos alunos, por isso, após olharmos para o excerto de Lauro, questionamos: Não dá mesmo para fazer algo diferente?

Nessa direção temos que criar estratégias, também, para aprender a perguntar. Para saber de nosso aluno é preciso perguntar a ele. Para acompanhar nossa reflexão, apresentamos Marcelo, aluno de 12 anos, multirrepetente em escola seriada⁶¹, chega à escola municipal. Ao se iniciar o processo de avaliação, a professora da Sala de Integração e Recursos (SIR) pede que escreva seu nome e ele responde com a escrita seguinte:

R

Diante dessa resposta, imaginemos três situações, a primeira, a professora mais pessimista argumentaria da terrível situação onde Marcelo nada sabia depois de tantos anos escolares. “Nem seu nome!” Afirmaria, talvez, do “atraso” por não usar nem ao menos a referência da primeira letra. A segunda se daria com a professora mais otimista: ela ficaria feliz, pois usava letra e esta, “vejam só”, era uma letra de seu nome. Uma terceira situação seria com uma ensinante que transcende o otimismo, sendo ela questionadora, atenciosa, trazendo nova posição, divergente da possibilidade dicotômica de certo e errado tendo como foco apenas o produto, pede a Marcelo para ler o que acabara de escrever. Ele assim o faz:

⁶¹ A escola seriada organiza o ensino de forma anual, constituindo uma série a ser “completada” em um ano.



Marcelo lê pausadamente em três movimentos: Mar-ce-lo. Estava silábico! Para saber disso, apenas perguntando a ele. Não ajuda o pessimismo nem garante o otimismo. Escutar, perguntar ao aluno sobre seu processo de aprendizagem permite saber sobre seu processo. Ser ouvido possibilitou a Marcelo, terminar o ano alfabetizado.

Deve-se, primeiro, e, sempre, se dar atenção ao aluno, questioná-lo e abrir-se para as suas respostas, pois muitas são as histórias, possibilidades, gambiarras⁶² como sinal inventivo. É preciso trabalhar “conteúdos”, claro, mas primeiro deve-se trabalhar o acolhimento ao sujeito, depois o plano do dia em movimento de composição permanente.

A prática pedagógica deve desenhar um currículo oportuno e sintônico com os modos de avaliar, propondo práticas as quais devem levar em consideração seus alunos. Ao pensar cada um destes elementos de forma isolada e sem a noção de produção de um sobre o outro, o que se reproduz é a escola do esquadro. Quando falamos nos processos inclusivos, queremos dizer de uma estrutura que permite a diversidade dos modos de aprender e expressar em sintonia com a diversidade vivida e assim valorizada.

Por exemplo, no caso de nosso aluno Marcelo, em um sistema de notas-avaliação-professora pessimista, que nota receberia? Como seria a prova desse aluno? Seria possível avaliá-lo sem troca? Sem a relação ensinante e aprendente? É pelo olhar, a escuta, atenção, e mais precisamente pela troca que o processo de aprendizagem e de avaliação vai se dar.

Comprendemos que os desafios serão diversos e talvez eles se apresentem não a partir do contexto geral, mas de forma objetiva e

62 Gambiarra não como precário (ANJOS, 2010, 122), mas como tática de invenção de possibilidades.

na própria relação ensinante e aprendente, necessitando não apenas o acolhimento de tal desafio, mas a condução. Como exemplo, traremos o caso de Marina: ela tem seis anos, é instigada a reconhecer a primeira letra do próprio nome, a qual está em destaque dentre outras: ela pega a letra “T” e olha para a professora, esta questiona novamente “é a primeira letra do teu nome?”, Marina faz movimento de negação com a cabeça sorrindo ao mesmo tempo. A professora então pede para pegar a letra do nome, ela pega a letra “A”. Novamente é questionada sobre ser a primeira letra do seu nome, ela, por não comunicar-se pela fala, afirma com a cabeça que sim. A professora pega a ficha com nome completo de Marina e solicita: “então vamos colocar em cima?” Marina coloca a letra em cima do último A que compõe seu nome.

Voltemos com nossas hipóteses, na primeira tentativa de Marina poderia o professor pessimista facilmente dizer que estava “errado”, sem o questionamento não seria possível perceber que se tratava de uma brincadeira, de um desafio da própria aprendente. A otimista ficaria somente satisfeita com o reconhecimento do aluno de uma letra que seu nome continha, porém, reafirmamos a necessidade em ultrapassar um limite, que neste caso poderia ser o próprio otimismo. Ultrapassando os limites, vemos no seguimento do caso, a ensinante atenta, ela conduz o momento para, mais uma vez, compreender o processo, perceber os caminhos que sua aluna tomava.

Para quem já tem as estruturas de compreensão de leitura é sabido a ordem “correta” de uma palavra, a primeira e última letra por exemplo. Marina mostrou estar construindo esses conceitos. Ela entendia que a professora pedia a primeira letra e ofereceu essa dentro de seu processo de aprendizagem.

Assim como a aprendizagem é singular, o desafiar e o brincar diante do ensinar vão aparecer de diferentes formas. Sendo necessário estar atento para conduzir esses momentos, escutar sem que seu aluno precise falar, inventando formas, (em)prestando atenção, com olhar sensível, mas pensante, que nas palavras de Madalena Freire (1996)

[...] envolve ATENÇÃO e PRESENÇA. Atenção [...] é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos

na comunicação. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, do seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia ao nosso. Para tanto também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. (FREIRE, 1996, p.1).

A mais alta forma de generosidade da qual Madalena Freire nos aponta, necessita passar a fazer parte da ação diária da ensinante, da professora de AEE, da escola, da rede. A partir da atenção daqueles que acompanham os alunos é que os processos poderão ser percebidos. No entanto, novamente questionamos: seria possível tal atenção e ação de olhar e escutar se dar apenas da parte do professor?

A rede e intersectorialidade dos envolvidos no processo de aprendizagem e avaliação dos sujeitos que não transitam apenas entre os muros da escola (como já referimos), precisam ser vivas, a fim de se tornarem visíveis por todos os envolvidos.

Palavras finais

A micropolítica do trabalho vivo (MERHY, 2014) na/da escola aponta para uma potência transformadora do pensar, sentir e agir no mundo das relações e do aprender. O gerenciamento do fazer escolar funciona quando inventado de modo mais coletivo. É a Possibilidade de trazer para o cotidiano, a tessitura de vínculos e compromissos entre ensinantes e aprendentes. É a garantia da cena escolar como possibilidade para inventar o próximo passo no encontro com o outro.

Assim, cabe a nós, profissionais da Educação, a abordagem dos “casos” olhando para o aluno, perguntando a ele, compondo com os colegas, armando estratégias com outros professores, permitindo produzir furos nas práticas escolares paradas, encontrando a alegria no encontro inventivo diário, sendo a própria *gambiarra*, sendo parte desse rizoma, dessas linhas. Compondo e operando na construção de redes, na formação de possibilidades para “Lauros”, “Marcelos” e “Marinas”.

Podemos dizer que o movimento de Inclusão Escolar é um processo complexo no qual se articulam várias dimensões simultâneas: a dimensão epistemológica, e esta diz respeito a uma reconstrução do/no campo da Educação; da Educação Especial, que se posiciona como inclusiva;

a dimensão pedagógica, que chama à invenção de novos dispositivos de ensinagem; e finalmente, a dimensão ética, com o reordenamento das possibilidades do viver e conviver, indicando a aproximação da transformação do imaginário social sobre a deficiência e a diferença. É hora de arregaçar as mangas, temos uma escola para seguir inventando.

Referências

ANJOS, Moacir dos (org.). **Invenção de mundos**: Rio de Janeiro: Imago Escritório de arte, 2006. (Coleção Marcantonio Vilaça).

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. spe1, Aug. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. MEC/SECADI/Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário oficial da União, Brasília, DF, 25 de ago. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

EIZIRIK, Marisa. F. **Educação e escola**: a aventura institucional. Porto alegre: AGE, 2001.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão. **Instrumentos metodológicos I**. 2. ed. São Paulo : Espaço Pedagógico, 1996.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo** - uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas-SP: Papirus, 1999.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec: 2002. (Saúde em Debate, 145).

MERHY, Emerson Elias *et al.* Redes vivas: multiplicidades girando as existências, sinais da rua. Implicações para a produção do cuidado e a produção do conhecimento em saúde. **Divulgação em Saúde para o Debate**, Rio de Janeiro, n. 52, p. 202-216, 2014.

[Voltar para o sumário](#)

A SALA DE AULA REGULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA⁶³

Denise Meyrelles de Jesus⁶⁴

Ariadna Pereira Siqueira Effgen⁶⁵

A escolarização de alunos que também são do público-alvo da Educação Especial⁶⁶ tem desafiado a escola regular a ressignificar as práticas pedagógicas, as formas avaliativas, os espaços-tempos de formação de modo a garantir o direito à educação. Os movimentos inclusivos cada vez mais têm objetivado garantir o direito à educação como o meio pelo qual o movimento de fato se solidifica, ao tomar o conhecimento apropriado pelo aluno como a forma de efetivação daquilo que tem sido nomeado como processos inclusivos, indo além de práticas apenas socializadoras.

Nessa direção, compreendemos a potência da escola inclusiva para todos os alunos, independente das condições que os atravessam. Pois, no coletivo, as relações e as experiências vividas são ricas e possibilitam aos envolvidos a aprendizagem e o desenvolvimento. Essa vivência social é fundamental para que todo aluno se constitua também como um ser social e seja reconhecido como capaz de aprender (VASQUES, 2010). Nessa

63 Esse artigo foi construído tomando por base algumas ideias da tese da pesquisadora: EFFGEN, A. P. S. A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

64 Doutora em Psicologia da Educação - University of California. Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo.

65 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES.

66 Usaremos as nomenclaturas 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 da Educação e Cultura (MEC). Contudo, nosso estudo é protagonizado por alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

direção, Ferreira nos auxilia pensar as razões pelas quais compreendemos o espaço escolar como tão significativo para os alunos que também são do público-alvo da Educação Especial:

Assim concebendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podemos ressignificar a função da escola para todos os alunos, como um espaço privilegiado de vivência compartilhada de atividades humanas, no âmbito das quais esteja presente a grande diversidade de aspectos culturais, que por serem atividades trarão em si significados e as possibilidades de sentidos necessários à aprendizagem; atividades que por estarem situadas no espaço coletivo da escola, devem favorecer a riqueza das interações sociais, que em função da diversidade humana, vão criar formas de mediação constituintes dos processos de desenvolvimento escolar (FERREIRA, 2005, p. 73).

Entendemos que estamos em processo, mas é possível afirmar que há movimentos interessantes sendo feitos em prol da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Isso significa dizer que a escola e os professores que assumem sua função social em sua essência potencializam a criação das bases da escola inclusiva, pois ensinar é o ponto de partida de sua ação.

Entendemos que compete à escola ensinar aquilo que grande parcela da população não aprenderá fora dela: o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade. Apenas por esta via poderá promover a justa socialização dos produtos do trabalho intelectual dos homens e a conquista, por cada indivíduo particular, das possibilidades cognitivo-afetivas neles objetivadas (MARTINS, 2012, p. 10).

Reconhece-se a escola como espaço de educabilidade de todos os alunos e toma-se a aprendizagem como princípio fundamental para garantia do direito à educação. A escola precisa ser o espaço-tempo potente de educação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, pois esta é sua função social. De modo que todos os alunos, pela via das práticas pedagógicas e da mediação, possam viver processos de escolarização que os ajudem a acessar o conhecimento.

Outros elementos são somados ao movimento educacional, e gradativamente vemos surgir uma escola que possibilita a inclusão escolar, uma vez que esta pressupõe

[...] a garantia de acesso e permanência na escola, acompanhados do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço

de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural. (FERREIRA, 2005, p. 65).

Dentro dessa dimensão coletiva e interacional, com tantas ações sendo pensadas, dialogadas e possibilitadas, podemos perceber os movimentos potentes para o processo de escolarização do aluno também público-alvo da Educação Especial. O processo de aprendizagem do aluno é tomado como um objetivo a ser alcançado, e o caminho percorrido é recheado de incertezas, lutas, resistências, avanços e apostas mútuas de ensino e de aprender (MEIRIEU, 2002).

Diante disso, nossas ações têm se direcionado no sentido de colaborativamente junto com a escola criar condições para que esta receba todos e organize movimentos que garantam o acesso ao conhecimento como modo de efetivação da aprendizagem. Pois o “[...] conhecimento implica a capacidade de compreender as conexões entre os fenômenos, captar o significado das coisas, do mundo em que vivemos” (SAVIANI, 2013, p. 745). Vemos, então, que o conhecimento é essencial ao homem, uma vez que lhe possibilita inserir-se num contexto social de modo que esse conhecimento se constitua numa forma de manutenção do vínculo social entre o sujeito e a sociedade (MEIRIEU, 2002).

Em nossa sociedade, a escola é esse espaço plural legitimado como o lócus em que o conhecimento sistematizado é mediado a todos que acessam o espaço escolar, garantindo, assim, o direito à educação. Direito esse que pressupõe a garantia de acesso à escola, de condições de permanência nela, assegurando a qualidade na aprendizagem. Em outras palavras, um direito que implica a responsabilidade do Poder Público em prover os meios necessários para efetivar a garantia à educação, que é direito do cidadão e dever do Estado.

Saviani argumenta que

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (2013, p. 745).

Essa reflexão nos coloca no espaço de vermos a escola como um lugar de protagonismo, como instituição responsável por garantir esse

direito social. Ou seja, como protagonista, a escola precisa assumir sua função: transformar os indivíduos em sujeitos de direitos e deveres, sendo, pois, uma instituição capaz de organizar-se de modo que todos que ali estejam possam usufruir desse direito.

Nesse sentido, Cury afirma:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte do patrimônio cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (2005, p. 20).

Tomando o direito à educação, é essencial nos perguntarmos: quais práticas pedagógicas são necessárias para a garantia desse direito? Que saberes são necessários aos professores para construir e constituir práticas pedagógicas potencializadoras da aprendizagem?

O professor como protagonista da prática pedagógica

Ao olharmos a história da Educação Especial, percebemos avanços significativos em prol da escolarização, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. A evidência disso são alguns dos estudos produzidos – Almeida (2004), Martins (2005), Vieira (2008; 2012), Givigi (2007), Devens (2007), Gonçalves (2008), Effgen (2011), Nascimento (2013), Breciane (2014), Borges (2014) dentre outros –, que têm buscado pensar numa perspectiva colaborativa junto com a escola as tensões e possibilidades de uma escola inclusiva, abordando as seguintes temáticas: formação continuada, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas, currículo e gestão escolar.

Esses estudos nos ajudam a compreender o quão significativo é tomarmos a sala de aula regular como lócus de estudo, buscando entender as nuances do processo ensino-aprendizagem dos alunos, pois a sala de aula é ainda um espaço ambíguo e repleto de tensões, e precisamos direcionar as lentes para as questões presentes na sala de aula regular, uma vez que é

nesse espaço que as aprendizagens são processadas. Essa forma de olhar nos faz caminhar no sentido de reconhecer que a sala de aula é um espaço-tempo de garantia do direito à educação, ao tomarmos o tripé acesso, permanência e qualidade; ou seja, no que se refere à questão efetiva da aprendizagem de todos os alunos. Cury corrobora essa noção afirmando:

A sala de aula, espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem. A sala de aula, lugar privilegiado do ensino presencial, mais do que quatro paredes, vai se tornando também espaço do ensino virtual pelo qual o mundo vem se transformando em uma grande sala de aula. (2007, p. 488).

Assim, os professores constituem-se em um dos agentes que garantem ou não o direito à educação. Reiteramos que eles não são os únicos responsáveis pela garantia deste direito, mas há uma responsabilização que lhes pertence e é desta que queremos falar. Os professores precisam fazer a assunção desta responsabilidade em seu ato educativo para que ele seja marcado por sentidos e significados, ajudando o aluno a ampliar seu arcabouço de conhecimentos e assim simultaneamente fazer a manutenção do vínculo social. É justamente no ato de aprender que o aluno se humaniza, portanto essa é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada.

Nesse sentido, compreendemos o protagonismo do professor nesse espaço e no processo da inclusão escolar, não como o único responsável, mas como agente importante. Beyer afirma que:

[...] o professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenha margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos e uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo. (2007, p. 80).

Para além daquilo que cabe ao professor no processo de inclusão, precisam ser consideradas as políticas públicas existentes, a perspectiva assumida pelo sistema de ensino, o financiamento, dentre outros elementos que influenciam diretamente o processo de inclusão escolar.

Temos defendido que, na escola concreta, muitos desafios se colocam à educação inclusiva, mas isso não constitui justificativa para o não fazer por parte do professor e de todos os que lá estão. Precisamos nos lembrar de que antes de tudo, somos professores de alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. É esse senso de professor que gostaríamos de evidenciar no professorado que vem atuando em nossas escolas, para que possam assumir uma atitude inclusiva.

Desenvolver uma 'atitude inclusiva' não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de disciplinas e fronteiras acadêmicas. O que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro. (FREITAS, 2013, p. 17).

Os estudos realizados, dos quais participamos ou cujo processo acompanhamos, têm revelado professores que procuram, mesmo em condições de trabalho adversas, sem uma estrutura física adequada, com apoios insuficientes, pela via das práticas pedagógicas, apostar na educabilidade de todos os alunos, propondo planejamentos mais ousados, realizando propostas educativas significativas, criando planos de ensino recheados de significação para o aluno, constituindo um ato educativo que considera todos os alunos. Assim, tem-se colocado à prova em seus saberes e buscado ampliá-los para que sua mediação seja a garantia da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e seu próprio. Nessa perspectiva, Drago (2012, p. 63) nos alerta que

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo o momento, quem pode e quem não pode aprender.

Esse modo ousado de ser/estar professor faz toda a diferença em práticas pedagógicas de sucesso no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois o professor coloca-se numa condição de aprendente e se permite estar mais sensível aos seus alunos, percebendo-os em seus percursos diferenciados. Essas relações vividas, os acertos, os equívocos do fazer, a resposta inesperada do aluno, o planejamento

que sai do *script*, os vínculos afetivos estabelecidos, tudo isso constitui a experiência.

Uma das grandes queixas dos docentes ao terem que lidar com o aluno também público-alvo da Educação Especial é não saberem fazer/ensinar esse aluno. Esse professor em sua tensão diante do novo fica inerte, o medo o paralisa; quando ele sai dessa condição e busca caminhos alternativos ao seu fazer, os resultados são muito prospectivos. E o estado inicial do não saber-fazer vai cedendo espaço para um estado de aprendizagem do professor, isso o faz/deixa mais confiante, sentindo menos a tensão, olhando de forma mais potencializada para o aluno, apostando em si e no outro (aluno). Faz-se necessário a garantia do direito do professor de aprender a constituir-se professor de forma processual. Pois querer ensinar é crer na educabilidade do outro; no entanto, querer aprender é, também, crer nas possibilidades que o outro pode oferecer (MEIRIEU, 2002). A via é dupla, o professor enxerga-se capaz de ensinar e aposta na aprendizagem do aluno, e o aluno o vê engajado e aposta que o professor diante dele é capaz de ensiná-lo. Pois ele espera do professor maior compreensão de suas possibilidades.

Nessa direção,

[...] o educador deve assumir sua tarefa sem estados de alma: ele deve instruir a criança sobre o mundo e resistir à tentação pedagógica de abandonar os 'conteúdos de conhecimento' em proveito de metodologias sem valor cultural próprio, isto é, sem um poder verdadeiro de criar o vínculo social [...]. Deve introduzir a criança no trabalho intelectual exigente, que é uma condição para chegar ao entendimento do mundo [...]. Ele deve [...] resistir às pressões daqueles que lhe fazem crer que as crianças podem governar a si mesmas: se fosse assim, não seria necessário educá-las. (MEIRIEU, 2002, p. 115).

O professor precisa reconhecer que essas vivências, tentativas, sucessos, insucessos, apostas, buscas, tudo isso constitui experiência, e isso o fortalece em sua função docente, deixando-o cada vez mais audacioso para tentar novas rotas. Pois na Educação não há receitas ou fórmulas mágicas, mas sim uma construção diária a partir da realidade existente. Os processos de escolarização envolvem diferentes formas de ver/olhar o aluno, aqueles considerados normais nos dão a falsa ilusão de que sabemos a sua trajetória escolar, mas os alunos também do público-alvo da Educação

Especial suspendem todas as nossas certezas e trazem novos/outros desafios à nossa condição de docente (VASQUES, 2008).

Diante de tantas tensões e incertezas torna-se fundamental que o professor tenha clareza do processo de ensinar, os objetivos precisam ser claros, há que ser feita uma adequação do ensino considerando os percursos individuais e a realidade dos seus alunos, mas também não é possível ficar restrito a isso. Enfatiza-se que não basta ao professor apenas aproveitar os interesses e conhecimentos trazidos pelo aluno; é preciso criar nele novos interesses e novos conhecimentos. Se o desejo não está lá, é preciso criá-lo, produzi-lo, reacendê-lo. Essa postura pedagógica de insistir e buscar o aluno decorre do reconhecimento da incapacidade de introjetar conhecimento ou educação sobre o outro. É preciso buscar um espaço (MEIRIEU, 2002).

Para que seja possível ao professor usar uma pedagogia que tem como mola propulsora o princípio da educabilidade de todos os alunos, há que se ter como dever de ofício o exercício de planejar suas ações pedagógicas, realizar elucubrações que subsidiem sua mediação junto aos alunos, ser estudioso e pesquisador de seu próprio fazer, ou seja, “torna-se fundamental para o trabalho docente planejar e controlar os tempos de execução que têm pontos de partida e de chegada bem definidos” (FREITAS, 2013, p. 33).

O saber do professor é então aspecto central a ser pensado quando falamos dos processos de aprendizagem dos alunos, pois requer uma mediação que os permita avançar, ampliando gradativamente o conhecimento. Esses processos precisam ser garantidos a todos, e não podemos nos esquecer

[...] que antes de tudo, não devemos educar o cego, o surdo ou o deficiente intelectual, mas a criança. Os próprios professores devem assumir as funções clássicas de ensinar, de serem mediadores instrumentais vivos, de um acervo de saberes vivos. Eles mesmos precisam estar em processo de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo apoiados teórica e tecnicamente em suas zonas de desenvolvimento proximal. (BARROCO, 2008, p. 222-223)

Essa perspectiva de educação exige do professor sua capacidade de ensinar. Entendemos que ensinar é uma tarefa que corresponde ao professor, ao cumprir a função social da educação, que é a socialização

dos conhecimentos e dos avanços científicos e culturais obtidos pela humanidade, por meio da ação pedagógica, tornando a realidade inteligível.

Compreendemos esse ato como sendo coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, um “mesmo” conhecimento, e o professor em sua sagacidade busca transmitir aquilo que o aluno não pode elaborar sozinho, possibilitando ao aluno aprender. Esta se constitui uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de a sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada (PADILHA, 2006). Reiteramos que as estratégias pedagógicas são fundamentais ao processo educativo, mas para que elas tenham sucesso é necessária a mediação do professor, por ser o caminho pelo qual o conhecimento ganha sentidos para o aluno.

Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (SAVIANI, 2011, p. 45).

Reconhecemos que é exigida do professor uma atividade que demanda capacidade intelectual para se agir com ética, responsabilidade e coerência. Diante dos contextos educativos tão diversos, diferentes saberes precisam ser colocados à prova para que o ato de ensinar cumpra sua função, que é o aprender do aluno. A formação continuada é uma das possibilidades de atualização do conhecimento por parte do professor.

O professor em ação pela via da prática pedagógica

Este subitem tem como objetivo evidenciar que pela via de práticas pedagógicas é possível fazer o aluno acessar o conhecimento independente de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. Nessa direção, o professor busca disponibilizar a todos os alunos, sem exceção, o conhecimento. Ou seja,

Um trabalho pedagógico que não descarte nem o domínio científico dos conteúdos ensinados, nem o planejamento didático, nem o esforço para criar condições ótimas de comunicação, nem mesmo um trabalho de avaliação rigorosa das aquisições, mas um trabalho pedagógico que dedique tempo para explorar esse ‘entremeio’ incansavelmente... exploração [...] (MEIRIEU, 2002, p. 223).

Diante disso, durante nosso estudo⁶⁷ de doutorado nos dedicamos a pensar os processos de escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular do “4º Ano” do Ensino Fundamental, tomando a prática pedagógica como objeto de reflexão-ação-reflexão para pensar os processos de ensinar, mediar e aprender. Este estudo se desenvolveu no período de março de 2014 a dezembro de 2015, numa escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, EEEFM “Manoel de Barros”, localizada no município da Serra. Como perspectiva teórico-metodológica, fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica como meio de construir junto à escola alternativas para que todos os alunos possam ter acesso ao conhecimento, ou seja, que todos possam aprender. A pesquisa-ação colaborativo-crítica nos possibilitou de forma colaborativa criar movimentos alternativos ao espaço-tempo do contexto educativo, de modo a potencializar os processos de escolarização dos alunos também atendidos pela Educação Especial. É fundamental que no processo de ensino o professor conte com diferentes apoios para potencializar as ações na sala de aula regular como o espaço de garantia do direito à educação de todos os alunos.

Também defendemos a ideia de que o trabalho colaborativo, além de apoiar pedagogicamente o fazer em sala de aula, se constitui em um espaço-tempo de aprendizagens múltiplas aos envolvidos – pois um ambiente de troca é um espaço de formação.

A esse respeito, Capellini argumenta:

A chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas é que ambos os professores devem conhecer todo o currículo e elaborar o planejamento em conjunto, além de possuir habilidades interpessoais favorecedoras, competência profissional e compromisso político, de forma que possam trocar experiências e saberes para o atendimento às necessidades dos alunos. É importante lembrar que o papel do diretor é imprescindível para a efetivação desse processo, pois é ele que viabilizará condições efetivas para planejamento e execução de atividades que envolvam apoio administrativo. (2008, p. 10).

67 O estudo de doutorado intitulado “A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas” desenvolveu-se nesse espaço escolar.

Nesse sentido, compreendemos que a escola Manoel de Barros procura se constituir num ambiente colaborativo, o que entendemos que poderia ocorrer de diversas maneiras e em diversas instâncias. São estes movimentos que queremos evidenciar neste momento, como forma de propiciar uma reflexão para pensarmos uma educação que de fato seja inclusiva e para todos os alunos.

Diante disso, traremos o episódio⁶⁸ “Camadas da Terra” para vislumbramos que pela via das práticas pedagógicas é possível desenvolver um trabalho pedagógico em sala de aula regular para contemplar as necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Esses episódios aconteceram em 2015, na sala do “4º ano 2”, com uma turma com 30 alunos – dentre eles, Filipe e Douglas.

Filipe uma criança com autismo, sem fala articulada, era acolhido pela turma, pertencente ao grupo, e este o reconhecia como colega de turma; na sala de aula, Mário era seu melhor amigo e o mais sensível às suas demandas. Filipe era praticamente autônomo na realização da higiene pessoal e na alimentação, e, por conta disso, não contava com um cuidador.

Douglas, bastante agressivo com as outras crianças, diagnosticado com um atraso global do desenvolvimento e hiperatividade, ocasionados pelas crises epiléticas, que eram constantes. A fala é muito comprometida, estruturando apenas frases curtas, com poucas palavras, nem todas possíveis de se compreender. Não era autônomo em relação à higiene pessoal. Era um corpo inquieto, quase não ficava sentado, e isso dificultava sua permanência em sala de aula. O aluno tinha muita dificuldade em prestar atenção, e o tempo de interação e atenção a um

68 Optamos por trabalhar com episódios, por ser uma forma de categorização e organização dos dados que potencializa leveza ao texto e ao mesmo tempo densidade nas questões discutidas. Os episódios nos permitem rever, conjecturar, captar pistas e indícios, analisar, compartilhar dados e instigar novas/outras pesquisas que possam aprofundar temáticas que neste estudo tenham sido trabalhadas de forma tangencial. A opção pelos episódios nos ajudou a categorizar os dados e analisá-los qualitativamente a partir do referencial teórico-metodológico que adotamos. Isso nos possibilitou a construção de reflexões e conceitos teóricos, bem como a problematização de questões que parecem “naturalizadas” na escola. Ver mais em PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 3, dez. 2005, p. 431-442.

assunto ou objeto era inferior a 2 minutos. Gradativamente fomos realizando um trabalho que envolvia sua socialização e ao mesmo tempo a busca por fazê-lo acessar os conhecimentos curriculares.

Filipe e Douglas eram alunos de uma turma marcada pela heterogeneidade, o que potencializava uma troca cultural significativa, mas ao mesmo tempo gerava tensões, já que nem todos os alunos eram aceitos da mesma forma – o que exigia da professora a realização de um trabalho com a turma, para que pudessem aprender a respeitar as diferenças. A maneira como o professor reconhece essa heterogeneidade pode ser potencializadora no seu fazer pedagógico.

[...] caso eles entendam que os desafios da prática demandam novas formas de mediar o conhecimento, de pesquisar novas metodologias de ensino, de estudar como o humano apreende o que lhe é ensinado, de usar as tecnologias em favor da aprendizagem e de sugerir outras alternativas para o aluno expressar como e o que aprendeu, rompendo, assim, com os pressupostos da homogeneidade que, segundo esse autor, é a ruína da escola. (VIEIRA, 2015, p. 211).

Reconhecendo a heterogeneidade como a possibilidade de aprendermos com as diferenças existentes e construir uma sociedade mais equitativa, percebemos que os conflitos existentes eram a via para construir uma outra forma de se relacionarem uns com os outros, de forma respeitosa, solidária e carinhosa.

A partir de agora, apresentaremos o Episódio “Camadas da Terra”, buscando pensar ações pedagógicas potencializadoras da aprendizagem de todos os alunos.

Episódio - camadas da terra

A professora Elisa, em cumprimento ao planejamento do primeiro semestre no eixo Cidadania e Meio Ambiente, teria que apresentar aos alunos do “4º ano 2” o Planeta Terra. Dentro do tema, teria que falar sobre a Formação da Terra, a formação da superfície terrestre e as camadas internas da Terra. Na ideia da professora, este seria um assunto muito abstrato para os alunos e necessitaria ser focado de uma maneira diferenciada. Elisa buscou pensar a ação pedagógica a partir da demanda dos alunos Filipe e Douglas, ou seja, uma forma de dar concretude ao assunto. Essa forma de pensar não favoreceria apenas Filipe, mas a todos os alunos. Seria uma prática pedagógica

que favorecesse e contemplasse a todos os alunos, não só o aluno com deficiência, mesmo porque na sala de aula tínhamos 29 alunos. Sabendo da complexidade do assunto, a professora então passa a pesquisar uma forma diferenciada para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos. Em suas pesquisas, Elisa descobre um vídeo no YouTube que apresenta esse conteúdo de uma maneira até então desconhecida por ela. O irmão da professora no vídeo era padeiro e construiu um bolo que representava a Terra e internamente as camadas em cores diferenciadas. Elisa, após assistir ao vídeo, inicia o planejamento da sua aula e de como elaborar um bolo da mesma forma que a professora inglesa na sua disciplina. No dia seguinte ela apresenta a ideia para a pesquisadora e para a professora especialista Camila. A partir da apresentação da ideia, algumas sugestões são feitas, e Elisa pôs em prática sua ideia. Sua iniciativa é fazer um lanche coletivo, e nesse lanche levar um bolo representando a Terra e as camadas internas. As fotos abaixo nos mostram como a ideia de Elisa se concretizou e deu visibilidade ao conteúdo que até então parecia ser complexo aos olhos dos alunos. Porém, a partir de pesquisas e de um planejamento adequado, a realidade daquela sala de aula e dos alunos possibilitou à professora mediar o conhecimento de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. (Diário de Campo, 05/08/15).

Figuras 1 e 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2015.

O saber do professor é fundamental para o processo ensino-aprendizagem de todos os alunos, pois requer dele uma condição que possibilite aos alunos a ampliação dos seus saberes, já que além de considerar o conhecimento do aluno, há que se propor novas aprendizagens. O aluno, ao ocupar o lugar de aprendiz, não pode ser transformado em mero receptáculo que absorve e contempla o real, uma vez que ele é um sujeito ativo que, em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, o reconstrói (no seu pensamento). O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem, e isso constitui o desenvolvimento do sujeito.

Concordamos com Meirieu, quando nos instiga a reconhecer que a tarefa do professor é proporcionar aos alunos os meios para que possam dar sentido à aprendizagem. Assim, o professor “[...] dominando perfeitamente o que deve ensinar, sabe voltar-se aos seus próprios saberes e questioná-los do ponto de vista de sua gênese, e não apenas de seus resultados” (MEIRIEU, 2005, p. 147).

Percebemos durante a vivência no cotidiano escolar que o conhecimento do professor é essencial ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos – ele é parte fundante do processo. Esse conhecimento precisa chegar de forma acessível ao aluno; tem que fazer sentido e há que contribuir para a manutenção do vínculo social. Desse modo,

[...] o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmite, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros. (MEIRIEU, 2005, p. 147)

Assim, a mediação precisa ser feita de forma a potencializar a apropriação por parte do aluno.

[... A] intervenção de alguém que possibilita a interação entre a pessoa e o mundo (intervenção de alguém entre a criança e as letras, entre a criança e os números, entre a criança e o desenho, entre a criança e a fala, a criança e as regras do jogo, a criança e o brincar, a criança e o conhecimento [...]) (PADILHA, 2004, p. 11)

Esse processo interventivo possibilita a apropriação e coloca o aluno numa condição de aprendente, pois o coloca em contato e interação com o conhecimento acumulado, com os fenômenos sociais, culturais. Pois o desenvolvimento de crianças tidas como normais, e também das crianças deficientes, acontece na cultura, por meio de outras pessoas (PADILHA, 2004).

Defendemos a ideia de que o conhecimento do professor, associado à mediação, pode garantir o sucesso da nossa aposta, de que

[...] 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.
(MEIRIEU, 2005, p. 43)

Essa aposta tem nos movido a pensar e investir em ações pedagógicas, cada vez mais ousadas, para que todos os alunos possam aprender. Nossas reflexões nos levaram a perceber que intervir em um contexto em que reconhecíamos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino-aprendizagem, nos levava a potencializar os momentos de planejamento, de forma tal que todos os alunos se beneficiariam do processo de intervenção. Entendemos que 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).

O planejamento precisa ser um espaço-tempo em que o professor, ciente de sua tarefa e dos desafios existentes, possa organizar a ação pedagógica de forma a ter elementos suficientes para que sua ação seja um processo enriquecido por alternativas, pensadas anteriormente, para atender a todos. Essa forma de “prever/antecipar o futuro” possibilita ao professor segurança e tranquilidade para agir nas situações que possivelmente surgirão. Mesmo diante daquilo que Meirieu (2005) chama de momento pedagógico, ele percebe quando o outro diante de si está escapando da coletividade de aprendizes e conscientemente sabe a hora de fazer pausas, recomeçar, tentar outras vias, não abandonando jamais o aluno.

O episódio nos ajuda a perceber que ensinar não é uma tarefa simples, mas possível, mesmo diante da diversidade, e que a sala de aula, mesmo recheada de tensões e desafios, pode-se constituir em um ambiente potente à aprendizagem dos alunos – desde que o saber ali mediado seja significativo para o aluno.

Considerações finais

As práticas pedagógicas diferenciadas no sentido atribuído por Meirieu (2002) podem constituir-se numa via potente para garantir o acesso ao conhecimento mediado na escola. Assim, poderíamos inferir que a garantia do direito depende de um conjunto de ações intra e extraescolares para sua efetivação – dentre elas, as práticas pedagógicas que precisam ser

pensadas e planejadas, para que sejam acessíveis a todos. Compreendemos a necessidade de um planejamento que tenha participação do pedagogo e do professor especialista, pois são estes profissionais que podem colaborar com o professor da sala de aula regular para que ele possa sentir-se menos “solitário” no fazer pedagógico. Capellini destaca que o trabalho colaborativo e conjunto potencializam as ações da sala de aula, favorecendo as condições de aprendizagem dos alunos:

Os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino. Entretanto, a meta do ensino colaborativo deve ser proporcionar a todos os estudantes da classe, tarefas apropriadas, de forma que cada um aprenda, seja desafiado e participe do processo da sala de aula. (WOOD, 1998 *apud* CAPELLINI, 2008, p. 12).

Além disso, essa “equipe” potencializa os envolvidos a se sentir mais confiantes para ousar e fazer tentativas diferenciadas no ato educativo, pois a ideia de coletivo é potencializadora da ação humana, por colocá-los, mesmo que temporariamente, em zonas de conforto, nas quais o erro ou o que não deu certo não assumem a dimensão da frustração; pelo contrário, o outro me ajuda no processo de reflexão de modo que eu possa voltar a agir – um dos princípios desse modo de fazer pesquisa pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, agir-refletir-agir.

Foi interessante perceber que o coletivo também potencializava as ações diferenciadas, pois todos colaboravam com diferentes ideias e isso ampliava as condições iniciais do planejamento proporcionando um enriquecimento tanto da forma do fazer pedagógico, como do próprio conhecimento a ser mediado aos alunos.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de. **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.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A psicologia especial de L. S. Vigotski: em defesa do desenvolvimento humano. *In*: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008. v. 1, p. 217-226.

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. *In*: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação: 2007.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PATTUZZO, Karolini Galimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas Educativas: Ensino Colaborativo. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DEVENS, Wirlândia Magalhães. **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.

DRAGO, Rogério. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 1, n. 36, maio/ago. 2012.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; BARROCO, Sonia Mari Shima; BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. Ressignificando as práticas pedagógicas da escola comum na perspectiva da educação inclusiva. *In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 9., 2005, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2005. v. 1, p. 65-78.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias: 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.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **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.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **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.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a pedagogia histórico-crítica. *In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS*, 7., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. v. 1, p. 1-13.

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

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

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comum e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013

PADILHA, Anna Maria Lunardi. A mediação semiótica e as práticas educativas na Educação Especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, democracia e Educação: qual universidade. 2004, Caxambu. **Material impresso disponibilizado pela autora...** Caxambu/MG: Anped, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de textos?** Curso de formação de professores de Capão Bonito, SP, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

VASQUES, Carla Karnoppi. A Babel diagnóstica e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. *In*: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2008. v. 1, p. 303-318.

VASQUES, Carla Karnoppi. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença? **Cadernos de Pesquisa**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, jan./jun. 2010.

VIEIRA, Alexandro Braga. **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.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado.** 2015. Relatório (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

[Voltar para o sumário](#)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O CURRÍCULO E A PERSPECTIVA DE EXPANSÃO DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA⁶⁹

Gilvane Belem Correia⁷⁰

A discussão proposta neste artigo tem por base o trabalho realizado no âmbito de um Projeto de Extensão, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA - Campus São Borja junto a uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul localizada no mesmo município. A escolha da instituição de Educação Básica está relacionada com a identificação de alguns elementos emergentes no contexto em questão que suscitam relações consideradas potentes para a discussão que envolve educação especial e currículo. Tais elementos dizem respeito à proposta de tempo integral existente na escola; a um número expressivo de alunos com diagnóstico de deficiência; e a discursos circulantes na escola em defesa da não permanência dos alunos com deficiência na íntegra do tempo escolar com o argumento de que estariam sendo submetidos a cansaço desnecessário diante de uma estadia que não lhes traria progressos, considerando seus supostos impedimentos. Essa mesma crença relacionada com aquelas da incapacidade e da imutabilidade das pessoas com deficiência era observada nas falas dos estudantes em sala de aula quando estes comunicavam a quem chegasse que era preciso propor tarefas simplificadas para determinados colegas porque estes não tinham condições de realizar as mesmas atividades destinadas a si.

69 Versão ampliada e modificada dos textos apresentados no IV Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas e no 35º SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul.

70 Pedagoga da Universidade Federal do Pampa. Doutoranda em Educação-UFRGS. Integrante do NEPIE-UFRGS.

Com vistas a atuar nesse contexto, nasce o Projeto de Extensão *Comunidades de Aprendizagem no Pampa*, que tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento da inclusão educacional de pessoas com deficiência na Educação Básica e com a promoção de uma cultura de paz no cotidiano escolar tendo como princípio organizador a *cooperação*, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, como à formação de professores e à relação entre universidade e escola. Com esse intuito, utiliza-se a metodologia da pesquisa-ação colaborativa, que compreende a atuação do pesquisador no contexto de pesquisa como um dos atores envolvidos no processo educativo.

O público-alvo da proposta é formado por alunos e educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental João Goulart: uma escola localizada na zona urbana de São Borja/RS, que atende 254 alunos de uma realidade socioeconômica bastante vulnerável, dos quais, 42 alunos apresentam diagnóstico de deficiência. A Escola implantou o tempo integral em 2016 e vem tentando estruturar essa proposta de trabalho, mas identifica muitas fragilidades no sentido de atender às especificidades de sua clientela e promover uma aprendizagem de qualidade social.

Algumas dessas fragilidades estão relacionadas com: a estrutura disponível para o oferecimento das atividades complementares no turno inverso, com o tipo de atividade oferecida, com o efetivo envolvimento dos alunos nas atividades e com a real contribuição dessas para o seu desenvolvimento. Percebe-se que, na forma como o processo vem ocorrendo, os alunos não veem sentido nas atividades e, embora haja projetos relacionados com datas comemorativas, estes não sustentam uma continuidade e um encadeamento das ações de modo a favorecer a formação integral desejada. Enfim, faltaria um devir significativo para o que alunos e professores realizam no cotidiano e isso redundaria em desinteresse generalizado, atitudes agressivas entre colegas, além de que os alunos com deficiência são vistos como “incapazes”, que vão para a escola apenas para realizar atividades “mais leves”. Os alunos com deficiência, por sua vez, se recolhem a esse “lugar” que a escola e os colegas lhes atribuem e se recusam a participar pois, possivelmente isso signifique se arriscar à reprovação dos outros ou sair de um lugar que, por ora, é sentido por eles como mais confortável.

Na tentativa de estabelecer uma relação entre a proposta da escola de tempo integral e a preocupação com a permanência dos alunos com deficiência no turno complementar, tem se proposto, por meio do projeto de extensão, a seguinte reflexão: Qual é a relação entre a expansão e a reorganização do tempo escolar contemplada pela proposta da escola de tempo integral e o aumento das oportunidades de aprendizagem para os alunos e alunas com deficiência? Há mudanças estruturais e metodológicas pensadas na tentativa de responder a esse desafio? Como responder a esse desafio de forma cooperativa?

As ações desenvolvidas, no âmbito do projeto, buscam introduzir no cotidiano escolar atividades que provoquem novas formas de pensar e de lidar com as diferenças como contribuição à promoção de uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos; criar oportunidades para maior protagonismo das pessoas com deficiência no processo educacional; suscitar a articulação entre o trabalho do professor especializado (AEE) e do professor do ensino comum como estratégia de promoção efetiva da inclusão escolar de alunos com deficiência, prevista na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; difundir na instituição escolar o conceito de “aprendizagem cooperativa” na perspectiva de oferecer novas bases para pensar o currículo escolar; e inserir a concepção de “comunidades de práticas” na formação de professores. O vínculo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica ocorre por meio da produção de registros audiovisuais do trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto e de diálogos mediados pelos conceitos de aprendizagem cooperativa - Celestin Freinet (1896-1966) e Don Lorenzo Milani (1923-1967); e de comunidades de práticas - Etienne Wenger (1998, *apud* AINSCOW, 2004).

Referencial teórico-metodológico e princípios organizadores

O título *Comunidades de Aprendizagem no Pampa* evoca o princípio organizador do projeto - a cooperação, que deve transversalizar a metodologia de ensino e aprendizagem, a formação de professores e a relação entre escola e universidade na perspectiva de garantir a produção de conhecimento com base no tripé “ensino, pesquisa e extensão” considerado

pela legislação brasileira como eixo fundamental e indissociável da Educação Superior. Nesse sentido, tem-se buscado fundamento teórico metodológico na pesquisa-ação, tal como a têm apresentado Jesus, Vieira e Effgen (2014):

A pesquisa-ação evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas. Praticar a pesquisa-ação convoca-nos a reconhecer, no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença. (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 772)

Esses autores, ao tratar das relações que produzem e legitimam desigualdades, defendem a importância de a pesquisa científica ir além da análise, interpretação e problematização necessárias à sua superação e encontram na pesquisa-ação uma forma de inserir o pesquisador na vivência do contexto de pesquisa participando das discussões e ações produzidas no cotidiano com vistas à transformação desejada.

Tripp (2005) define a pesquisa-ação como “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445).

Catela (2011, p. 31-32) vincula a ideia de “comunidades de aprendizagem” à “noção de construção colaborativa do conhecimento”, que tem sua principal base no conceito de aprendizagem como construção social e interativa, na perspectiva de Lev Vygotsky. A referida autora defende a existência de três noções essenciais pressupostas pelas comunidades de aprendizagem:

A existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso. (CATELA, 2011, p. 32).

Ao abordar a construção de “sistemas educativos inclusivos”, Ainscow (2004) defende a importância dos pesquisadores atuarem juntamente aos educadores nas escolas, criando estratégias para a reflexão

coletiva sobre o processo educativo. É o que ele chama de “pesquisa colaborativa”:

En términos prácticos, creemos que la mejor forma de desarrollar ese entendimiento es a través del trabajo de personas “externas”, como nosotros, junto a los educadores, los responsables de política y a otros actores en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que ellos enfrentan (AINSCOW, 2004, p. 3).

Esse autor entende que o “avanço do sistema inclusivo” estaria relacionado com a identificação de ações que produzem maior impulso para promover mudanças nas pessoas envolvidas no processo educacional. Aponta que, frequentemente, as estratégias utilizadas são provocadoras de “pouco impulso”, a exemplo de políticas públicas, conferências e cursos em serviço (AINSCOW, 2004, p. 4). Defende a utilização de estratégias “mais sutis”, “menos óbvias” para alavancar transformações que tornem possível a escolarização de todos os alunos e alunas.

Dentre as estratégias consideradas por Ainscow (2004) como de maior impulso, está o conceito de “Comunidades de Práticas”, desenvolvido por Etienne Wenger (1998, *apud* AINSCOW, 2004). Este conceito, na forma como Ainscow o descreve, está relacionado à “soma das coisas que os indivíduos realizam dentro de sua comunidade, fazendo uso dos recursos disponíveis para materializar um conjunto de metas compartilhadas”. Nessa perspectiva, as práticas não estão apenas relacionadas com o trabalho e com a competência de um profissional em particular, mas com a “forma de negociar significado através da ação social” (AINSCOW, 2004, p. 6, tradução nossa). No âmbito do Projeto *Comunidades de Aprendizagem no Pampa*, esse é o conceito que tem dado sustentação à reflexão formativa envolvendo a equipe escolar.

Ao se falar em aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem, propõe-se uma revisita às experiências pedagógicas de Celestin Freinet (1896-1966) e da Escola de Barbiana idealizada por Don Lorenzo Milani (1923-1967). São duas referências fortes e pioneiras, que contemplam a cooperação, onde todos ensinam e todos aprendem; a crença na capacidade e nas potencialidades do sujeito, na perspectiva de alimentar o investimento constante em seu desenvolvimento; e a avaliação da aprendizagem que considera os percursos individuais.

Freinet criou “técnicas” que podem ser considerados princípios, pois tinham por objetivo “[...] desenvolver a criatividade e a ação das crianças que, por meio delas, deviam opinar, discutir, manipular, trabalhar, pesquisar e criticar a realidade sob uma perspectiva de transformação social” (IMBERNÓN, 2012, p. 30). A cooperação transversaliza todas essas atividades. Os princípios subjacentes às estratégias didáticas criadas por Freinet são: “o tateamento experimental; a educação do trabalho; a cooperação; a importância do ambiente escolar e social; a necessidade de criar materiais para otimizar essas ideias na prática educativa” (IMBERNÓN, 2012, p. 30).

As principais técnicas de Freinet são: a prensa escolar; o texto e o desenho livres que passam a fazer parte de um livro que irá compor a biblioteca da sala de aula; os fichários escolares e de autocorreção; a correspondência interescolar; o plano de trabalho; a assembleia cooperativa; as conferências; o mural de notícias; os complexos de interesse que, ao desenvolver os temas, trabalham as diversas áreas escolares que constam no plano de trabalho individual: o cálculo a partir da vida cotidiana do aluno, o que Freinet chamava de “cálculo vivo”; a linguagem mediante o texto livre, a imprensa, as conferências, os arquivos, etc.; as ciências sociais mediante a análise do ambiente e por meio de enquetes, visitas, entrevistas, que Freinet chamava de “geografia viva”; as ciências naturais mediante a observação dos fenômenos, a experimentação, a leitura, a correspondência, etc. (IMBERNÓN, 2012, p. 41).

Defensor convicto da não reprovação, Freinet propõe uma avaliação mais qualitativa e de acompanhamento para suscitar o gosto e a necessidade dos alunos pelo trabalho escolar; estimular a cooperação; e implantação de gráficos e certificados que substituem as notas e que são preenchidas cada vez que novas competências são adquiridas.

Don Milani trilhou caminho semelhante e desenvolveu uma proposta educacional alternativa ao modelo excludente da escola tradicional da Itália da década de 1960. Sua pedagogia promovia a conquista da “palavra”, por parte da classe excluída (camponeses), e do conhecimento da situação social que lhes condicionava objetivando dar-lhes meios para transformá-la. A proposta de Don Milani também era fortemente

marcada pelo espírito cooperativo e pela visão de aprendizagem como processo contínuo. É resgatada, neste trabalho, a partir da obra *Carta a uma Professora*, escrita pelos alunos egressos da Escola de Barbiana. Os Rapazes da Escola de Barbiana, ao olharem para o processo educacional do seu lugar de alunos, problematizam esse cotidiano e apresentam os dois representantes da inclusão e da exclusão, respectivamente, produzidas pela escola tradicional: *Pierino e Gianni*. O primeiro é filho da única cultura que a escola enxerga - a cultura da elite letrada, que fala a linguagem da escola e nela se perpetua. *Gianni* é camponês, filho do povo, de pais analfabetos, dominador dos saberes do seu cotidiano, não considerados pela escola (RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1967, p. 12). Muitas passagens do livro apresentam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em uma posição muito semelhante àquela ocupada por alunos com deficiência:

Sandro tinha quinze anos. Alto, um metro e setenta, humilhado, adulto. Os professores achavam-no cretino. Queriam que repetisse a primeira série pela terceira vez.

Gianni tinha quatorze anos. Distraído, alérgico à leitura. Os professores julgavam-no um delinquente. E não estavam de todo errados, mas não era motivo para tirá-lo do meio.

Nem um nem outro tinha intenção de repetir. Ficavam reduzidos à oficina. Vieram a nós porque ignoramos as reprovações de vocês e colocamos todo rapaz na classe apropriada a sua idade.

Sandro foi para a terceira e Gianni para a segunda. Foi a primeira satisfação escolar da vida deles. Sandro lembrará disso para sempre. Gianni se lembrará um dia sim e outro não. (RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1967, p. 12).

Em Barbiana, já se falava da escola de tempo integral, o que dá mais sentido à aproximação que estamos propondo entre a inclusão de alunos com deficiência, a escola de tempo integral e a Escola de Don Milani. As reformas que os Rapazes propunham: “I. Não reprovar; II. Aos que parecem cretinos dar-lhes escola em tempo integral; III. Aos preguiçosos basta dar um objetivo” (RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1967, p. 58). Mas eles também alertavam: “[...] o pós-escola deve ser lançado como se lança um produto. Antes, é preciso acreditar nele” (RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA, 1967, p. 62). E para acreditar que o tempo

suplementar pode ser benéfico para o desenvolvimento desses sujeitos, é preciso refletir sobre as expectativas que cercam a escolarização das pessoas com deficiência e as possibilidades que o currículo tem oferecido para o seu desenvolvimento.

Escola de tempo integral, currículo e aprendizagem

A primeira menção de forma clara à escola de tempo integral no Brasil surge na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996, em seu Art. 34º, parágrafo 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Em 2007, é criado o Programa Mais Educação, por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. Trata-se de uma estratégia governamental para introduzir a educação integral no âmbito das escolas públicas municipais e estaduais. O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, que vigorou de 2001 a 2010, previa a expansão da jornada escolar para 7 horas diárias no Ensino Fundamental, principalmente para os alunos oriundos de famílias de baixa renda com o objetivo de diminuir a retenção escolar. Já no Plano Nacional de Educação 2014-2024, a educação integral ganha ênfase ainda maior, ao se prever na meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

No Estado do Rio Grande do Sul, a Emenda Constitucional nº 62, de 27 de dezembro de 2011, institui como dever do estado “[...] prover meios para que progressivamente seja oferecido horário integral aos alunos do ensino fundamental” (RIO GRANDE DO SUL/AL, 2014, p. 5). Em 2013, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, a Lei nº 14.461/2014, que regulamenta a referida emenda e determina que, em dez anos, 50% das matrículas oferecidas pela rede pública estadual sejam em horário integral. Em 2013, havia 29 escolas que ofereciam educação em tempo integral no Rio Grande do Sul. Em 2014, por meio do Decreto Estadual nº 51.316 de 21 de março de 2014, a proposta foi instituída no ensino fundamental em mais 22 instituições (RIO GRANDE SUL/AL, 2014, p. 16).

Em 2016, por meio do Decreto nº 53.012 de 10 de maio de 2016, o governo do Estado do Rio Grande do Sul instituiu tempo integral em mais 78 instituições de Educação Básica - entre as quais está a Escola E.E.E.F. João Goulart - e 26 estabelecimentos de educação profissional agrícolas, totalizando 155 escolas de tempo integral no Rio Grande do Sul.

De acordo com o Decreto nº 51.316, de 21 de março de 2014, a escola de tempo integral tem por objetivo:

Garantir a formação integral do (a) estudante a partir da ampliação da jornada escolar e da oferta de atividades curriculares de caráter cognitivo, cultural e desportivo, com a finalidade de garantir o direito à aprendizagem e o exercício da cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

A Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul apresenta, em 2014, proposta de “ressignificação curricular” da escola de tempo integral nessa rede de ensino, firmada nos seguintes argumentos:

Na perspectiva de uma política pedagógica cuja centralidade perpassa o exercício e construção da cidadania indissociada da melhoria da qualidade da aprendizagem, a Escola em Tempo Integral é desafiadora do planejamento e das práticas docentes, que devem estabelecer o diálogo permanente com a gestão democrática, com a qualificação profissional e com a organização flexível dos tempos/espacos escolares ampliando a oportunidade de e para a aprendizagem. Não se trata de, automaticamente, aumentar o tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola, mas sim de reestruturar as bases do tempo/aprendizagem, privilegiando uma formação humanista e de inclusão social. (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 3).

Os argumentos constantes nas normativas citadas vinculam claramente a conquista da cidadania com o desenvolvimento da aprendizagem e o prolongamento do tempo de permanência diária na escola proporcionado pela escola de tempo integral é visto como medida de “expansão das oportunidades de aprendizagem”. Remetem a pensar esse processo considerando a gestão escolar, as práticas pedagógicas e a qualificação profissional.

Quando se acredita que a aprendizagem, para todas as pessoas, envolve processos de significação que ocorrem em diferentes tempos individuais não necessariamente coincidentes com o tempo institucional imposto pelos sistemas escolares (SILVA, 2009, p. 87), faz

sentido que se considere a expansão do tempo escolar como oportunidade de aprendizagem também para os estudantes com deficiência. Considera-se que o diferencial esteja nas práticas pedagógicas que se constituem como contextos promotores de desenvolvimento para os alunos, e não nos possíveis impedimentos destes, imaginados *a priori* por uma visão de deficiência que tem se buscado superar. Assim, o Projeto *Comunidades de Aprendizagem no Pampa* busca incidir sobre o currículo por meio de práticas pedagógicas que provoquem novas visões de deficiência e aprendizagem.

A imagem e a cooperação como elementos de construção de subjetividades

A *imagem* se encontra no centro das intencionalidades do Projeto *Comunidades de Aprendizagem no Pampa*. A ideia de possibilitar aos alunos com deficiência, bem como aos demais alunos e equipe escolar, verem-se como protagonistas de aprendizagens baseia-se na crença que esse *olhar para si* em uma perspectiva construtiva e criadora potencializa uma nova autoimagem que supere a visão de incapacidade comumente vinculada a esses sujeitos. Entende-se, da mesma forma, que o olhar “do outro”, na pessoa dos colegas, equipe escolar e comunidade podem dar aos sujeitos com deficiência outro lugar pois, segundo Barros (2005, p. 552), “[...] as imagens corporais influenciam o comportamento, particularmente as relações interpessoais”. Essa autora apresenta a ideia de imagem corporal como uma “unidade” que envolve aspectos fisiológicos, psicológicos e sociais em interação permanente e passível de transformação constante a partir das experiências e relações que esse “corpo” estabelece:

Nosso comportamento é, portanto, comandado por esses limites, que são as percepções individuais que criamos e sobre as quais exercemos certo controle, e que também afetam as relações interpessoais, na medida em que acolhemos uma imagem corporal tendo em vista a sua mobilidade e transformação constante, estabelecendo uma interface de relacionamentos que se moldam pela nossa própria imagem e a do outro, mesclando-se numa troca de informações subjetivas que irá criar novas imagens de corpo e de mundo. (BARROS, 2005, p. 552).

A presença da produção audiovisual como um dos elementos centrais do projeto, extrapola a intenção de registro e traz em si a pretensão de influenciar subjetividades, de se constituir como elemento provocador

de mudança de conceitos relativos à *deficiência* e à *aprendizagem* com foco na *acessibilidade*.

O conceito de deficiência que está na base do trabalho desenvolvido é aquele apresentado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que considera a deficiência como um conceito em evolução e como resultado da interação entre a pessoa com deficiência e o contexto em que está inserida. Ou seja, a deficiência não é atributo unicamente individual, mas produto das barreiras que o ambiente impõe à pessoa com deficiência.

O conceito de aprendizagem, por sua vez, se apoia na concepção apresentada por Maturana (2001). Para esse autor,

Aprendizagem tem a ver com o modo de vida. A palavra aprendizagem vem de apreender, quer dizer, pegar, ou captar algo. No entanto [...], a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes. (MATURANA, 2001, p. 102).

Portanto, para Maturana, aprender é produzir-se a si mesmo a partir das interações que se estabelece com o meio. Nesse sentido, a cooperação se constitui como estratégia de acessibilidade, pois favorece a modificação do contexto com vistas à participação de todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas diferenças. Na medida em que todos participam a partir de suas possibilidades, também todos se modificam mutuamente e transformam suas visões a respeito dos outros e de si mesmos.

Ações e indícios de mudanças

Ao adotar a metodologia da pesquisa-ação colaborativa como forma de aproximação entre Universidade e Escola, o Projeto *Comunidades de Aprendizagem no Pampa* aposta na promoção de mudanças, mas acredita que estas não são precisamente mensuráveis como determinadas racionalidades científicas, historicamente, nos fizeram pensar. O que se observa no cotidiano são “indícios”, “movimentos embrionários”, como referem Jesus, Vieira e Effgen (2014). Para esses autores, “[...] mudança em pesquisa-ação significa fazer emergir esses contextos negados por essa forma de produzir conhecimentos” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 782). Tais indícios são observados, principalmente, na mobilização dos

educadores para buscar formas de promover a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares e a naturalidade com que os alunos com deficiência e seus colegas têm atuado cooperativamente entre si.

As atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2017 foram gravadas e resultaram em três produtos audiovisuais de aproximadamente três minutos, cada um, e com tradução em Libras. As primeiras três peças foram pensadas individualmente para apresentar as ações desenvolvidas durante o projeto, nas quais todos os alunos têm participação ativa possibilitada pelo ambiente cooperativo de aprendizagem que, em última instância, se constitui como uma forma de acessibilidade ao currículo. Dentre as ações desenvolvidas, estão as aulas de Libras semanais, as “aulas cooperativas” semanais com ênfase na construção de conceitos de matemática, alfabetização e pós-alfabetização por meio de jogos e material concreto, em que os alunos trabalham em grupos acompanhados pelos professores do ensino comum, AEE e coordenador pedagógico; e a contação de histórias realizada pelos alunos das séries finais tendo como ouvintes os alunos das séries iniciais.

A ação formativa presente nas aulas cooperativas não diz respeito apenas aos alunos, mas, sobretudo, aos educadores, a quem se tem a finalidade de atingir por meio da vivência de novas metodologias, do fazer conjunto e da construção de novas expectativas relacionadas aos alunos com deficiência. Todas as ações desenvolvidas não foram previamente estabelecidas no âmbito do projeto, mas emergiram de demandas apontadas pelo grupo de educadores e mediadas pela escuta sensível dos pesquisadores envolvidos.

Considerações finais

Ao encaminhar algumas ideias para dar fechamento à reflexão proposta neste texto, resgata-se a relação inicialmente apresentada diante dos três elementos que emergem no contexto do *Projeto Comunidades de Aprendizagem no Pampa*: tempo integral como expansão das oportunidades de aprendizagem, número significativo de alunos com deficiência, e possibilidades de investimento na aprendizagem dos alunos com deficiência diante da ampliação do tempo escolar. Percebe-se, inicialmente, que parece não haver, por parte da comunidade escolar, a consideração

de que a ampliação do tempo escolar pode se constituir em expansão das oportunidades de aprendizagem também para os alunos com deficiência. Acredita-se que tal percepção esteja relacionada com a visão de deficiência como um estado imutável e atribuída à pessoa com deficiência em sua individualidade, sem nenhuma vinculação com o contexto em que esta se desenvolve e interage.

Adotar a metodologia da pesquisa-ação colaborativa como forma de inter-relação entre universidade e escola e a referência da comunidade de práticas como base para o processo formativo dos educadores, indica a firme pretensão de não introduzir novos conceitos e discussões de forma expressa, mas propor apoio e articulação entre equipe pedagógica e AEE com educadores que atuam no contexto do ensino comum com vistas à construção coletiva de estratégias de acessibilidade ao currículo, buscando suscitar, de forma sutil, novos posicionamentos da equipe escolar diante do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A metodologia da pesquisa-ação colaborativa tem se constituído como um exercício de escuta e intervenção que, somente com o andamento do projeto, consegue-se ir apreendendo o que, de fato, significa. Embora haja um princípio organizador previamente explicitado, ressalta-se a importância do pesquisador se colocar em posição de par com a equipe escolar e aguardar que as situações emergjam e, quando estas vêm à tona, estar atento para ancorar uma discussão que promova tomadas de decisão tecidas em conjunto e, sobretudo, assumidas como autoria do grupo de educadores.

Possivelmente, a mudança de conceitos, posicionamentos e ações ainda não seja percebida em si, pelos sujeitos envolvidos, mas admite-se que a transformação pretendida pode se dar por outros caminhos que não sejam, necessariamente, processos conscientes e deliberados a partir do convencimento promovido por outrem, mas um descobrir-se permanente a partir das vivências compartilhadas entremeadas por referenciais de apoio.

Assim, entende-se que o processo estaria em conexão com o que se concebe como aprendizagem a partir do referencial teórico que dá sustentação ao projeto: um produzir-se a si mesmo por meio de interações recorrentes.

Referências

AINSCOW, Mel. El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: Cuáles son las palancas de cambio? **Revista Journal of Educational Change**. Out. 2004.

BARROS, Daniela Dias. Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 12, n. 2. p. 547-54, maio-ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/hcsm/v12n2/19.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário oficial da União**, 1996.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário oficial da União**, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, DF: **Diário oficial da União**, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa mais Educação. Brasília, DF: **Diário oficial da União**, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: DOU, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/ SASE, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

CATELA, Hermengarda. Comunidades de Aprendizagem: Em torno de um conceito. **Revista de Educação**, v. 18, n. 2, p. 31-45, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia FREINET: A atualidade das invariâncias pedagógicas.** Tradução de Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Maria Clara Bueno Fischer. Porto Alegre: Penso, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-Ação Colaborativo Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 22 jul. 2017.

MATURANA, Humberto (org.). **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Trad. Cristina Magro; Víctor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

OS RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA. **Carta a uma professora.** Tradução: Homero Freitas de Andrade. São Paulo/SP: Centauro, 1967.

RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. **Escola de tempo Integral.** Relatório Final. Palácio Farroupilha, Abril de 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Emenda Constitucional nº 62, de 27 de dezembro de 2011. Porto Alegre: **Diário oficial da Assembleia Legislativa**, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Lei nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014. Regulamenta o inciso VI do art. 199 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: **Diário Oficial do Estado** de 17 de janeiro de 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 51.316**, de 21 de março de 2014. Institui a Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, conforme o disposto na Lei n.º 14.461, de 16 de janeiro de 2014. Porto Alegre: DOE n.º 056, de 24 de março de 2014.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. Departamento Pedagógico. **Documento Orientador para a Reestruturação Curricular das Escolas em Tempo Integral Ensino Fundamental.** Porto Alegre: SEDUC/DP, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 53.012**, de 10 de maio de 2016. Institui a Escola em Tempo Integral nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Porto Alegre: DOE nº 088, de 11 de maio de 2016.

SILVA, Heitor Pereira. **Tempo e educação** – Um estudo acerca das dimensões do tempo em confrontação com alguns desafios da educação escolar. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/940/1/Texto%20completo%20Heitor%20Pereira%20-%202009.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

[Voltar para o sumário](#)

COMPETÊNCIA TÉCNICA E COMPROMISSO POLÍTICO DO PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS: IMPLICAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM BAIXA VISÃO

Lígia Maria Nogueira Oliveira⁷¹

Kátia Regina Moreno Caiado⁷²

Introdução

O número de matrículas de alunos com baixa visão aumenta ano após ano⁷³. Porém, na escola, muitas vezes, há a crença de que os recursos para o trabalho pedagógico com eles se resumem a imagens ampliadas e com contrastes, o que resulta na utilização de recursos pedagógicos iguais para necessidades diferentes. Na verdade, pouco se conhece sobre os processos de ensino com esse alunado, pois é baixa a produção do conhecimento na área (CAPES, 2017).

Na história da Educação Especial no Brasil, persiste uma forte tensão entre concepções clínicas e concepções pedagógicas, que se revela na sobreposição do discurso médico-psicológico em detrimento do discurso pedagógico. Essa tensão histórica, em prejuízo do trabalho pedagógico, alimenta práticas excludentes na área: há professores que aguardam o

71 Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Diretora de Escola com cargo efetivo na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

72 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

73 Conforme relatório encaminhado pela Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), em 2014, cerca de 2.017 alunos com deficiência visual estavam matriculados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo; desses alunos, 1.650 tinham baixa visão. Em 2017, de acordo com o Núcleo Braille de Marília, esse número aumentou para 2.992 alunos, totalizando 2.690 alunos com baixa visão.

laudo médico⁷⁴ e/ou psicológico na esperança de que possam nortear seu trabalho pedagógico a partir desse instrumento; há médicos e psicólogos que naturalizam problemas sociais. Nesse movimento, milhares de crianças e jovens em idade escolar perdem o direito à escolarização.

Os alunos com baixa visão são matriculados numa sala de recursos para alunos com deficiência visual porque apresentam um comprometimento clínico nas funções visuais⁷⁵, como: acuidade visual, campo visual⁷⁶, adaptação à luz e ao escuro e percepção de cores. Porém, Carvalho (2003, p. 13) alerta que “[...] a capacidade visual não está relacionada apenas aos fatores visuais, mas também às reações da pessoa à perda visual e aos fatores ambientais que interferem no desempenho”. Dessa forma, entende-se que o diálogo entre clínicos, terapeutas e professores comprometidos e conscientes da complexidade do desenvolvimento humano favorecerá o processo de vida social e escolar da criança e do jovem com baixa visão. Esse não é um discurso romântico, mas, sim, a expressão de uma visão de mundo, de sociedade e de educação. Sabe-se que os entraves para a efetivação desse diálogo têm raízes históricas.

Nas condições atuais, a leitura e a compreensão do laudo oftalmológico ficam a cargo do professor especializado na área da deficiência visual. Cabe a ele, também, o conhecimento sobre os aspectos funcionais da visão, para o planejamento de atividades e definição de recursos didáticos. A partir dessas informações, o professor poderá fundamentar a análise dos resultados apresentados na avaliação funcional da visão. Em alguns casos,

74 Na Rede Estadual de Ensino de São Paulo o laudo médico é obrigatório para a efetivação da matrícula dos alunos com “deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência múltipla e múltipla sensorial” (Parágrafo 4º Res. 61/2014).+

75 “Funções visuais básicas (consciência e atenção visual, mediante a luz natural e artificial, a adaptação ao escuro, à luz e ao brilho), funções óculo-motoras (capacidade de fixação, seguimento visual e acomodação) e funções viso perceptivas (relacionadas com a assimilação, integração, decodificação e elaboração dos estímulos visuais presentes como também com a capacidade de generalizar e associá-los às experiências passadas.” (BRASIL, p.57, 2001).

76 Acuidade Visual é uma medida de resolução visual, ou seja, da capacidade de discriminar detalhes. Campo Visual é o espaço dentro do qual um objeto pode ser visto enquanto se está fixando determinado ponto. (LINDSTEDT, 2000, p. 48). É comum que os laudos clínicos apresentem apenas a descrição das medidas da acuidade visual.

poderá, também, contestar laudos clínicos que julga equivocados - sim, isso acontece! - e sugerir novos encaminhamentos.

A definição educacional de baixa visão é a seguinte:

[...] alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRASIL, 2006, p.16).

Ou seja, as definições funcionais e educacionais consideram as pessoas com baixa visão como *potencialmente capazes de realizar tarefas por meio do canal visual*; no entanto, fatores biológicos e ambientais relacionados às alterações da capacidade visual devem ser reconhecidos tanto pela área da Saúde como pela Educação.

Apesar das definições claras e objetivas a respeito da baixa visão, é comum a permanência de alunos matriculados em salas de recursos que possuem algum tipo de dificuldade para enxergar, mas que não se enquadram nas definições estabelecidas pelos órgãos legais, educacionais ou clínicos.

A equipe escolar tem como uma de suas atribuições o encaminhamento de alunos para as salas de recursos. Nesse contexto, *a avaliação pedagógica* é um importante instrumento de trabalho, pois permite conhecer o que o aluno já aprendeu de fato e planejar o ensino para que esse aluno avance e se desenvolva mais. No caso de alunos com baixa visão, uma cuidadosa *avaliação clínica* também se faz necessária, pois, a partir dela, o professor pode definir os recursos ópticos e não ópticos de que poderá dispor para ensinar esse público-alvo. Em outras palavras, a definição das atividades e a escolha dos recursos devem ser articuladas para que haja apropriação do conteúdo escolar.

Os recursos ópticos são aqueles que utilizam lentes para aumentar ou ajustar a imagem tanto para perto quanto para longe. Na escola, os recursos ópticos mais utilizados pelos alunos são as lupas de apoio e as lupas de mão. Vale lembrar que, no caso dos telescópios, *somente os oftalmologistas ou ortoptistas podem prescrever sua utilização, pois o grau das lentes é específico para cada pessoa*. Já os recursos não ópticos são aqueles

que modificam o material ou o ambiente para melhorar as condições de aprendizagem do aluno, tais como: controle da iluminação, material com caracteres ampliados, guia de leitura, materiais com baixo ou alto contraste, pranchas de leitura, lápis 6B, caderno com pauta ampliada, dentre outros. Esses, sim, podem ser indicados pelos professores que atuam nas salas de recursos, de acordo com os resultados obtidos na avaliação funcional da visão.

Nesse sentido, entendemos que as avaliações pedagógicas e clínicas se complementam, sem sobreposição do clínico ao pedagógico, como historicamente acompanhamos na área da Educação Especial.

Formação de professores e educação especial

O estudo e o aprofundamento são inerentes ao trabalho pedagógico. Inúmeras pesquisas mostram, aliás, que o eixo da formação e da capacitação de professores impõe-se como uma das “[...] questões centrais para o avanço das práticas e políticas inclusivas” (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, p. 513).

A Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012) nos auxilia a compreender a concepção de professor como aquele sujeito que reconhece, em seu trabalho, o compromisso de dominar adequadamente o saber referente à sua área de atuação e, ao mesmo tempo, ser capaz de ensiná-lo de forma apropriada aos alunos.

Nessa perspectiva, caberia ao professor da área da deficiência visual o domínio das técnicas de ensinar, uma vez que elas se relacionam intrinsecamente com os conteúdos escolares. A expressão “técnicas de ensinar” faz referência tanto aos instrumentos (lupa, sintetizadores de voz, material ampliado, telescópio, etc.) como ao conhecimento do sujeito e também dos laudos. Além de ter conhecimento a respeito dos recursos, é preciso conhecer as condições visuais do aluno para indicar os instrumentos adequados para cada necessidade. O professor precisa reconhecer que crianças com baixa visão apresentam formas distintas de enxergar, mesmo que os laudos apontem uma acuidade visual igual, pois a capacidade visual depende dos fatores ambientais, sociais, culturais e não apenas biológicos. Tudo isso poderá contribuir para o estreitamento do diálogo com diferentes áreas e para as orientações pedagógicas que servirão

como base no reconhecimento do aluno enquanto sujeito que, diante de suas especificidades, é capaz de aprender.

Muitas vezes, a falta de investimento – principalmente por parte do Estado – na formação continuada de professores de Educação Especial resulta no desconhecimento de componentes importantes para a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem escolar dos alunos com baixa visão. No entanto, é indispensável compreender que o conhecimento das condições visuais dos alunos não isenta o professor da sala de recursos da responsabilidade de criar possibilidades de aprendizagem para eles, afinal, o comprometimento visual não deve suprimir as possibilidades de desenvolvimento social e cultural dessa parcela da população.

Segundo Vygotsky (2011), a diminuição das funções biológicas serve de estímulo para a busca de caminhos alternativos que conduzem a pessoa com deficiência à construção de um novo sistema de equilíbrio posto em uma nova ordem.

Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Nessa abordagem, a deficiência do sujeito é considerada em sua forma potencial e, quando ela é adotada no campo da Educação, as dificuldades transformam-se em instrumentos orientadores do trabalho pedagógico e culminam na elaboração de meios alternativos para o ensino. Compreendido dentro desse paradigma, um aluno com baixa visão terá acesso aos conteúdos escolares se suas necessidades forem plenamente atendidas pelos conhecimentos teóricos e práticos do professor especializado. A oferta de recursos materiais e de ações colaborativas possibilita que a

comunidade escolar e os próprios alunos atribuam novos significados para a deficiência, com novos olhares e novas compreensões acerca dos outros e de si próprios. Laplane e Batista (2008) corroboram a visão de Vygostky ao salientarem que a ausência ou deficiência da visão:

[...] não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social. Para combater esse efeito (secundário) da deficiência visual é preciso investir de forma consciente e planejada na organização de um ambiente que promova a interação social e a participação dessas crianças (LAPLANE; BATISTA, 2008, p.214)

A discussão posta por Saviani (2008, p.29) ao elucidar as diferenças existentes entre a pedagogia tecnicista, de caráter meramente reprodutivista, e a pedagogia histórico-crítica, comprometida com o ato de ensinar com vistas à emancipação do sujeito, permite-nos uma reflexão acerca da problemática existente no campo da Educação Especial ao discutirmos a relação entre o clínico e o pedagógico no trabalho do professor de sala de recursos. Saviani, ao assumir a importância da competência técnica como compromisso político, parte da análise concreta de situações postas no cotidiano escolar por meio da observação de professores que, no ato de ensinar, dominam mal os conteúdos a serem transmitidos e, por vezes, desconhecem os elementos básicos dos princípios que regem a educação escolar. Essa mesma realidade é sentida em nossas salas de recursos ao observarmos professores malformados que – por desconhecerem as condições físicas, sensoriais, psíquicas e sociais de um ser humano pleno, complexo e imerso nas relações sociais – deixam de contribuir significativamente com sua aprendizagem e passam a usar a deficiência para justificar a ineficiência de seu trabalho. Conforme nos alerta Saviani (2008, p. 31):

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional.

A reflexão acerca dos resultados insatisfatórios – produto do nosso trabalho – cria situações que, inevitavelmente, transformam nossos

valores (SAVIANI, 2013, p.43). Avançar no conhecimento e no domínio das técnicas de ensinar é trazer para a nossa prática o sentido político inerente a ela. “A competência técnica é um momento do compromisso político [...] A competência técnica é uma das (não a única) formas através das quais se realiza o compromisso político (SAVIANI, 2008, p.35).

Para os professores de salas de recursos, que trabalham diretamente com alunos com deficiência, a competência técnica, “o saber fazer bem”, está diretamente vinculado ao compromisso político de “ensinar bem” aqueles que historicamente estiveram excluídos da escola. Portanto, conhecer os alunos, oferecer suporte pedagógico e aperfeiçoar o processo de formação é reconhecer no trabalho docente uma ferramenta eficaz de superação.

Relato da pesquisa

Durante dois anos letivos, acompanhou-se o trabalho de uma professora de sala de recursos para alunos com deficiência visual⁷⁷. Ela tinha habilitação na área e especialização em baixa visão⁷⁸. Os alunos, a maioria com baixa visão, cursavam o Ensino Fundamental e o Médio.

Considerando a análise do objeto da referida pesquisa, o primeiro obstáculo que se interpôs diretamente à prática pedagógica foi a dificuldade em descobrir quem eram os alunos e formas de ensiná-los. Ao buscar informações a respeito das condições visuais de cada um, o que se encontrava eram apenas receituários com prescrição de óculos⁷⁹. Constatada a ausência de documentos, fez-se necessário investigar os critérios utilizados para efetivar a matrícula desses alunos. Dada a necessidade de encontrar

77 Nas escolas estaduais de São Paulo, as salas de recursos são organizadas por área de deficiência e os professores especialistas têm formação específica.

78 A professora era pedagoga com habilitação na área da deficiência visual pela UNESP de Marília e com especialização em baixa visão pelo Centro Eva Lindstedt.

79 É importante ressaltar que alunos com baixa visão podem ou não apresentar erros refrativos (miopia, astigmatismo, hipermetropia). O aluno é considerado com baixa visão quando, mesmo após a correção desses erros, a acuidade visual continua igual ou inferior a 20/60 (0,3) no melhor olho (Classificação da OMS). Isso significa que um aluno sem visão em um dos olhos, porém com acuidade visual acima desses valores no melhor olho, não será classificado como com baixa visão. No caso da pesquisa, a informação sobre o grau dos óculos, encontrada nos receituários, não indicava o valor da acuidade visual dos alunos.

o ponto de partida para a prática pedagógica, porém sem as informações das funções visuais dos alunos, a professora encontrou mais um desafio e aprofundou seus estudos sobre as formas de realizar a avaliação funcional da visão.⁸⁰

Assim, a professora especialista relatou como desenvolveu seu trabalho após observar diferenças significativas na forma como cada aluno se posicionava diante das atividades propostas. Alguns se aproximavam bastante dos objetos, outros mantinham uma distância relativamente grande, outros, ainda, enxergavam letras muito pequenas a curta distância, porém, nem sempre encontravam uma bola de tamanho grande e com alto contraste. Outro aluno não enxergava a escrita ampliada e com contraste na lousa, mesmo que bem próximo ao quadro.

Se os alunos possuíam diferentes formas de enxergar, por que os materiais eram todos padronizados? Necessitariam todos os alunos de recursos como: letras ampliadas, linhas reforçadas, lápis 6B e lupa? Haveria alunos indevidamente matriculados na sala de deficiência visual apenas por possuírem necessidade de uso de óculos devido a erros refrativos?

Nas Figuras 1, 2, e 3 observamos alunos matriculados na sala de recursos realizando atividade iguais, com comportamentos visuais explicitamente distintos.

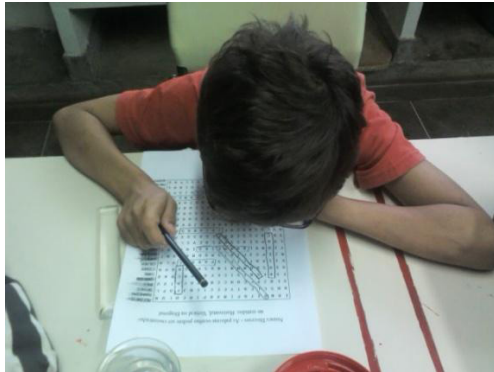
Figura 1- Aluno 1



Fonte: Registros de Campo

80 No momento inicial do trabalho na sala de recursos, a professora ainda não havia feito o curso de especialização em baixa visão.

Figura 2 - Aluno 2



Fonte: Registros de Campo

Figura 3 - Aluno 3



Fonte: Registros de Campo

Conforme é possível analisar, o tamanho da letra impressa na atividade não favorece a leitura dos alunos. Apesar disso, o aluno da Figura 1 não aproxima o rosto da folha e parece ler com facilidade, o que não ocorre com os alunos das Figuras 2 e 3. Essas observações de tarefas cotidianas oferecem pistas importantes para o planejamento das ações a serem desenvolvidas.

Na Figura 4, vemos uma atividade lúdica em que o Aluno 1 continua apresentando o mesmo tipo de comportamento: move as peças do jogo sem aproximar o rosto do tabuleiro, enquanto o Aluno 2 inclina o corpo e aproxima a cabeça do tabuleiro. Sua ação demonstra um esforço, ainda que pequeno, para enxergar.

Figura 4 - Atividade Pedagógica aluno 1 e 2



Fonte: Registros de Campo

Vejamos: o Aluno 1 parece enxergar bem, mas, apesar disso, a comprovação das respostas visuais observadas (nesse caso, a acuidade visual⁸¹) só poderia ser confirmada mediante a apresentação de um laudo, demonstrando que o diálogo entre as áreas da Educação e da Saúde revelasse, para a Educação Especial, como uma prática importante.

Tendo em vista a necessidade de encontrar respostas, foi encaminhado um documento solicitando aos pais um laudo médico com as seguintes informações:

81 Capacidade de reconhecer detalhes a curta, média e longa distância.

Quadro 1 - Solicitação de laudo médico

<p style="text-align: center;">Solicitação de Laudo Médico</p> <p>A equipe do SAPE (Serviço de Apoio Pedagógico Especializado), da EE _____, vem, por meio deste documento, solicitar a V.Sr^a o encaminhamento do laudo contendo o diagnóstico oftalmológico do aluno (a): _____.</p> <p>O SAPE tem como principal objetivo auxiliar os alunos com cegueira ou baixa visão a desenvolver com qualidade as atividades pedagógicas propostas pelo currículo escolar. Para que esse trabalho seja realizado com êxito, é necessário realizar adaptações que estejam plenamente de acordo com as necessidades dos nossos alunos, em especial os que apresentam baixa visão. Com esse objetivo, solicitamos maiores esclarecimentos com as seguintes informações:</p> <ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico sobre a causa da baixa visão;• Acuidade visual (em termos quantitativos);• Campo visual (se houver alteração);• Informações complementares a respeito das alterações das funções visuais, bem como sugestões de adaptações necessárias para auxiliar o aluno no desempenho das atividades escolares. <p>Certos de sua colaboração, agradecemos desde já e estimamos votos de consideração e respeito.</p> <p>Equipe Pedagógica da EE _____</p> <p>_____ Ligia Maria Nogueira Oliveira Prof^a da Sala de Recursos para alunos com deficiência visual.</p>
--

Fonte: Diário de Campo

Em abril de 2013, a escola recebeu o primeiro laudo oftalmológico que confirmou a hipótese advinda dos resultados apresentados no acompanhamento pedagógico do Aluno 1.

O laudo apresentou, além do diagnóstico (estrabismo), as medidas de acuidade visual, que, de acordo com as informações apresentadas nos documentos oficiais, não correspondem à baixa visão. A baixa visão, condição necessária para a matrícula dos alunos na sala, é definida pelos valores fracionários acima de 20/60 no melhor olho com a melhor correção óptica. Portanto, os valores 20/30 e 20/40, apontados no laudo, mostraram que o aluno, apesar de apresentar uma pequena diminuição da acuidade visual (AV), não apresentava baixa visão. Aliás, o comportamento visual do aluno demonstrava claramente não haver necessidade de adaptações de materiais e/ou inserção de instrumentos próprios para a visão. No entanto, o compromisso com a educação escolar

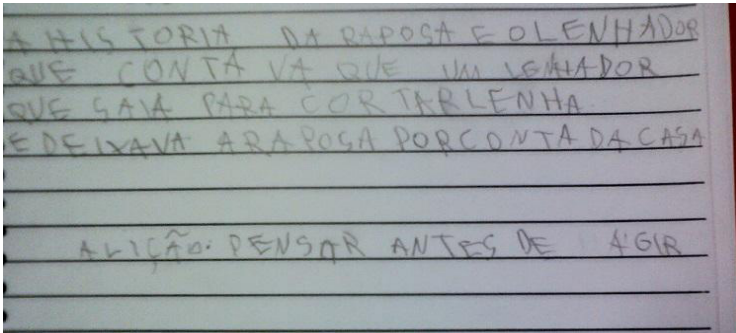
do aluno gerou a necessidade de identificar quais os motivos que o levaram a receber o atendimento pedagógico especializado.

O Aluno 1, que a partir de agora, para facilitar o curso da leitura, será chamado pelo nome fictício Caio, apresentava algumas dificuldades relacionadas ao aspecto motor. Realizar atividades como amarrar os tênis, segurar o lápis, abrir e fechar uma tampa, recortar papel, alinhar placas com formas geométricas, dentre outras, eram difíceis para ele. A restrição de suas capacidades motoras havia afetado a função óculo-motora, ocasionando o estrabismo. Em conversa com os pais, foi solicitado encaminhamento para fonoaudiólogo e fisioterapeuta e foi enfatizado que, naquele momento, eles não deveriam exigir do filho uma letra perfeita, já que esse era um dos motivos pelos quais se justificava a “defasagem/incapacidade” do aluno. Era necessário compreender que sua forma de escrever se relacionava com sua capacidade motora. Assim, para assegurar que o processo de escrita avançasse, foi sugerido que algumas tarefas pudessem ser realizadas no *notebook*, com apoio de um plano educacional com atividades pedagógicas que pudessem favorecer o desempenho das capacidades motoras.

Criar padrões idealizados de comportamento impede de conhecer as potencialidades existentes em todos os alunos. Essa idealização deve ser contestada e colocada em diálogo para fomentar a reflexão dos agentes escolares acerca dessa temática, de modo que percebam a importância de conceber a totalidade do sujeito e reconhecê-lo como ser histórico, capaz de dar novos passos e aprender constantemente.

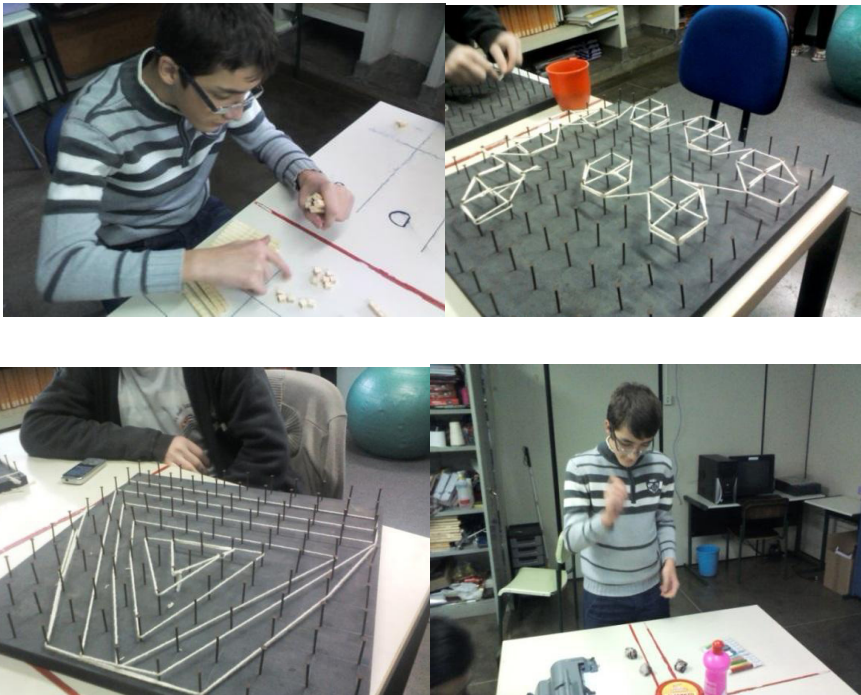
A idealização é também uma referência para identificação e julgamento do que não é condizente com aquilo que se almeja para cada indivíduo em seu grupo social. O padrão ideal é utilizado para qualificar sua própria negação, sustentando as formas de significar determinadas condições, atributos e papéis sociais que caracterizam o distanciamento do indivíduo daquilo que é idealizado e das expectativas nele depositadas em um dado contexto. Em outras palavras, o ideal de homem sustenta a produção do distanciamento, da incompletude, de seres humanos faltosos. (MELETTI, 2013, p.2013).

Figura 5 - Escrita do Aluno



Fonte: Diário de campo

Figura 6 - Atividades pedagógicas: geoplano, material dourado, jogo das cinco Marias (exercícios de coordenação motora fina)



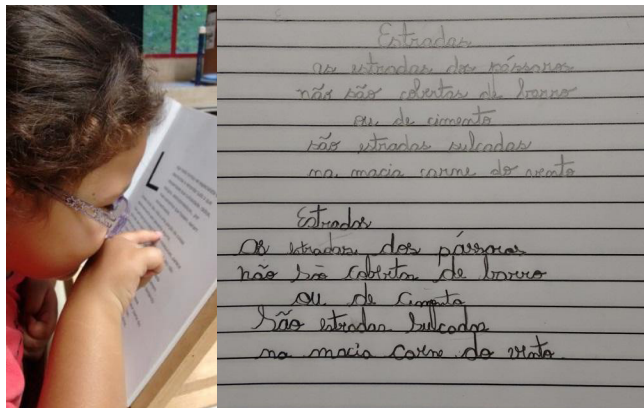
Fonte: Diário de campo

A dificuldade de escrita com letra cursiva é comum em crianças com baixa visão. Em 2015, a sala de recursos recebeu uma aluna com 10 anos que, mesmo alfabetizada, frequentou a APAE por três meses no Estado

do Paraná. Ao chegar em São Paulo, foi matriculada na sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, onde permaneceu por mais quatro meses. Só depois passou a frequentar a sala de recursos para alunos com deficiência visual (DV). Em entrevista realizada pela professora da sala com o pai da aluna, ele relatou que a “suspeita” de deficiência intelectual era justificada pela letra ilegível, pela dificuldade na organização do caderno e pela ineficácia na leitura dos próprios registros. Por não conseguir ler o que escrevia, os professores afirmavam que a aluna apresentava defasagem em relação à série. No entanto, o que a impedia de realizar as tarefas escolares era a falta de adaptação de materiais e de recursos simples. Em decorrência do estrabismo e do nistagmo (movimento involuntário dos olhos), a aluna apresentava dificuldade de fixação e seguimento visual.

Nos primeiros dias de aula, a professora da sala de DV constatou que a aluna lia e interpretava corretamente os textos impressos, além de escrever com letra cursiva quando o material estava bem próximo aos olhos dela e o tempo era estendido⁸². Conforme é possível verificar na Figura 7, adaptações simples podem modificar o rumo da aprendizagem.

Figura 7 - Aluna com baixa visão realizando leitura e escrita a curta distância com caderno com pauta ampliada, lápis 6B e prancha de leitura inclinada



Fonte: Diário de campo

82 “Com o nistagmo, a visão próxima é melhor que a visão distante, pois a convergência frequentemente diminui as oscilações” (DANTAS *et al.*, 2006, p.306)

Sobre a utilização dos recursos ópticos, em agosto de 2013, um dos alunos chegou à sala de recursos dizendo que não estava “*enxergando direito com os óculos*” e que, durante a aula, preferia tirá-los, pois não conseguia ver os detalhes das imagens: “*tudo estava embaçado*”. Diante do problema, a professora redigiu uma carta solicitando que a mãe buscasse outro oftalmologista a fim de encontrar respostas para o desconforto do filho em relação aos óculos.

Em 21 de agosto do mesmo ano, um novo laudo constatou que o aluno não precisava usá-los: “*sua AV (acuidade visual) c/c (com correção) ou s/c (sem correção) é 20/400 AO (ambos os olhos). Logo não tem indicação de óculos*”

A comprovação da baixa acuidade visual sinalizava que os procedimentos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares deveriam ser revistos. O diálogo com os profissionais da área médica criou novas condições para a aprendizagem do aluno. Em junho de 2015, após relatório encaminhado pela professora da sala de recursos ao oftalmologista, o telescópio foi prescrito como recurso para facilitar as cópias de lousa e a identificação de imagens. Com isso, a percepção de detalhes a média e a longa distância melhorou consideravelmente.⁸³

Figura 8 - Aluno sem telescópio realizando cópia de texto a 1 metro da lousa



83 Na Avaliação com o telescópio, o aluno deu preferência ao olho direito, reconheceu imagens de aproximadamente 2 cm a 2m. Conseguiu descrever com precisão tudo que estava nas fotos. Ex: roupas das pessoas, acessórios, atividades que estavam desempenhando, cores, expressões faciais, paisagens, objetos presentes na imagem e figuras de fundo.



Fonte: Diário de campo

Figura 9 - Aluno identificando detalhes na imagem a 2 metros com o telescópio



Fonte: Diário de campo

As ações desenvolvidas pela professora de sala de recursos mostram as condições necessárias para o exercício desse trabalho, cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento potencial dos alunos com baixa visão. Esse exercício implica problematizar a realidade para identificar os elementos culturais que dificultam a aprendizagem dos alunos com baixa visão. Se considerarmos os pontos mais relevantes da prática, veremos que o “problema” relacionado às dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita não está no fato dos alunos “enxergarem mal”, mas nas formas equivocadas de encaminhamentos por parte dos especialistas e nas práticas pedagógicas inacessíveis propostas pelos professores.

Considerações finais

A reflexão e a análise baseadas na experiência do trabalho do professor de sala de recursos constataam a necessidade de uma formação que proporcione o domínio das técnicas de ensinar para auxiliar no acompanhamento das tarefas pedagógicas dos alunos que apresentam baixa visão. A questão da leitura dos laudos e dos encaminhamentos requer um olhar sensível, acompanhado de condições objetivas. Essas condições, quando revestidas de competência técnica e compromisso político, proporcionarão o alcance do objetivo do apoio pedagógico especializado, pela garantia de uma educação escolar que permita a todos os alunos o domínio do saber elaborado, metódico e sistematizado, construído historicamente pela humanidade.

Referências

BRASIL. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental:** deficiência visual. vol. 1 fascículos I II III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, Keila Miriam M. *et al.* **Visão Subnormal:** orientações ao professor do ensino regular. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2003.

DANTAS, Adalmir Morterá; MOREIRA, Ana Tereza Ramos. **Oftalmologia Pediátrica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LINDSTEDT, Eva. Abordagem clínica de crianças com baixa visão. *In:* VEITZMAN, Silvia. **Visão subnormal.** Rio de Janeiro: Cultura Médica; São Paulo: CBO: CIBA Vision, 2000.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e Diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães (org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015.

SÃO PAULO. **Resolução SE 61**, de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201411110061>. Acesso em: 7 jan. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

[Voltar para o sumário](#)

FAZENDO ARTE NO ATELIER: MODOS DE SER E ESTAR DE UM ALUNO COM AUTISMO⁸⁴

Mayara Costa da Silva⁸⁵

Ana Paula Ribeiro de Souza⁸⁶

Aniê Coutinho de Oliveira⁸⁷

Introdução

O presente estudo provém do desenvolvimento de um projeto intitulado “Atelier Viajante”, o qual se constituiu ao longo dos anos de 2013 e 2014 com turmas de jardim de uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino, localizada em Porto Alegre/RS. O projeto passa a existir a partir da nossa vinculação como bolsistas professoras de Educação Básica e pesquisadoras no âmbito do projeto “Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul”, vinculado ao Programa OBEDUC/CAPES.

A partir de então passamos a integrar o *Grupo de Práticas*, um grupo que se propõe a discutir as práticas pedagógicas, constituído prioritariamente por bolsistas professores de Educação Básica, o que consideramos representar uma dimensão de apoio importante para a reflexão acerca das propostas desenvolvidas no cotidiano escolar. Diante dessa vinculação, assumimos o compromisso de desenvolver, no âmbito da instituição em questão, um plano de ação inovador.

Tomando como principal inspiração os ateliers de artes de Reggio Emilia, e tendo como principal objetivo “[...] possibilitar que as

84 Texto originalmente publicado nos anais do II Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas ocorrido em Sorocaba – SP no ano de 2015.

85 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação (CAp/UFRGS).

86 Especialista em Psicopedagogia e TICs pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Canoas/RS.

87 Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS). Professora efetiva da Universidade Federal de Pelotas (ESEF UFPel).

crianças ‘façam arte’, de maneira autônoma, em um processo de criação próprio, desenvolvendo a autoria e o conhecimento de si, através de criações artísticas”, tem origem o “Atelier Viajante”, pautado na premissa prioritária de que “o trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta” (GOMES, 2008, p. 109). Embasamo-nos, nesse sentido, no seguinte conceito de atelier:

O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da prática das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem conhecidos (LORIS MALAGUZZI, *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 152).

Tendo presente, em uma das turmas participantes, um aluno com autismo, e, por conseguinte, sendo integrantes de um grupo de pesquisa que se dedica à investigação que envolve as políticas de inclusão escolar, tomamos como compromisso a busca por promover a participação efetiva deste aluno nos momentos com a turma. A partir desse interesse, e tendo observado que, ao longo do ano de 2014, reunimos muitos registros sobre este aluno, decidimos desenvolver a presente análise, a qual envolve as maneiras de ser e estar deste aluno junto aos seus colegas nas oficinas de arte.

Buscamos, ao longo do desenvolvimento do projeto, investir na documentação pedagógica como algo potente. Percebemos a importância desta ferramenta para nós professoras e também para os alunos, pois, segundo Rinaldi (2012, p.44), a documentação pedagógica “[...] é um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão”. Nesse sentido, é a partir dos registros que podemos refletir sobre os momentos vividos durante as oficinas, bem como oferecer retorno aos alunos sobre determinadas situações e interesses.

Tendo em vista a quantidade de registros mantidos ao longo do ano de 2014, decidimos selecionar, com vistas ao desenvolvimento da análise, duas cenas que consideramos importantes uma vez que envolvem duas manifestações de arte diversas – fotografia e teatro –, bem como o protagonismo do sujeito pesquisado. As duas cenas serão analisadas com base em dois eixos previamente selecionados: “interação” e “participação”,

reiterando que os dois complementam-se. Destacamos que, ao longo do texto, com vistas a preservar a identidade do aluno, utilizaremos um nome fictício, chamaremos o aluno de Samuel.

Além disso, destacamos que ao lançarmos nosso olhar para o número de matrículas de alunos com autismo na rede regular de ensino no Rio Grande do Sul podemos observar um aumento considerável. No ano de 2009 havia 263 alunos com autismo matriculados na escola regular (tomando como referência todas as redes de ensino – federal, estadual, municipal e privada). Em 2016, este número aumenta para 4.219. Estes números constituem-se para nós como importantes indicadores, apontando, ainda, para a importância da pesquisa envolvendo este alunado.

Segundo Vasques (2009, p.12), as diferenças destes alunos “[...] são constantemente percebidas como impedimentos para a escolarização e a aprendizagem, justificando intervenções com vistas à reeducação comportamental”, ou seja, “treinamentos”. Nesse sentido, destacamos a importância de oferecer visibilidade a uma experiência que aposta no “aprender” e que envolve as maneiras de ser e estar de um aluno com autismo em oficinas de arte desenvolvidas em uma sala de aula regular na escola de educação infantil.

Samuel: sobre o sujeito pesquisado...

Samuel tem seis anos, e frequenta a Educação Infantil desde o berçário na mesma instituição. As suspeitas sobre o autismo iniciaram por volta dos dois anos, quando ele frequentava a turma de Maternal e a constatação veio quando estava com três anos. Assim, ele começou a frequentar atendimento com terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e psicóloga fora da escola, bem como iniciaram formações para suas professoras com a psicóloga.

No início, em 2013, o atelier era desenvolvido com duas turmas, uma de jardim nível A, composta por 19 crianças com idades entre quatro e cinco anos, e outra de jardim nível B, com 23 crianças de cinco e seis anos. Desenvolvíamos as propostas em uma sala diferente da sala de aula das crianças. Era uma sala maior e tinha poucos móveis. Para as oficinas levávamos os materiais em um carrinho de feira decorado pelas crianças. Além do carrinho, tínhamos uma caixa de memórias que surgiu a partir da contação da história - “O menino que colecionava lugares⁸⁸”.

No primeiro ano de atelier, muitas vezes, em função do horário, Samuel tinha que ir embora quando estávamos começando as oficinas. Assim, quando havia oportunidade de o aluno estar conosco no horário, observamos que Samuel negava-se a participar das atividades propostas, algumas vezes ficava sentado na roda de conversa que fazíamos com todas as crianças, mas precisava que uma das professoras ficasse ao seu lado ou até mesmo que o sentasse no colo, o que também ocorria nos momentos de contação de histórias.

Durante as oficinas em que participou, enquanto os colegas estavam envolvidos nas tarefas propostas, Samuel gostava de se esconder, de brincar no interruptor apagando e acendendo a luz e em alguns momentos tentava sair da sala. Nós, juntamente com as demais professoras, conversávamos com ele tentando motivá-lo a participar das oficinas, mas neste momento não foi possível. Samuel não conseguia participar das atividades propostas no atelier, sendo que, ao conhecer a tarefa, não queria realizá-la e algumas vezes chorava.

No segundo ano do projeto “Atelier Viajante”, optamos por realizar uma sequência da primeira edição, e com isso houve apenas a participação da turma de jardim nível B (antiga turma de nível A no ano de 2013). Nossos encontros começaram a acontecer na própria sala de aula e com um número de crianças reduzido. Agora tínhamos 14 alunos e o atelier acontecia em um horário diverso do anterior. Tivemos novamente a oportunidade de ter contato com Samuel, que, durante esta segunda edição, esteve mais presente.

De acordo com o interesse deste grupo de crianças, fomos levando o atelier de uma abordagem plástica para uma abordagem cênica, pois as crianças estavam bastante interessadas em fazer teatro. Não deixamos de trabalhar as artes plásticas, tendo em vista que confeccionamos os materiais para teatralizar de forma artística com as crianças, mas tivemos mais encontros voltados às artes cênicas com teatro, com e sem, fantoches, e algumas improvisações. Além disso, trabalhamos com algumas oficinas inspiradas no artista Vik Muniz.

A partir daqui, escolhemos descrever e analisar dois momentos marcantes da participação de Samuel durante o projeto “Atelier Viajante”.

O primeiro momento foi durante uma proposta de interferência em uma fotografia em preto e branco. No encontro anterior a este, as crianças tiraram fotos do céu inspiradas na obra “Cloud Cloud⁸⁹” de Vik Muniz e o segundo momento a ser analisado ocorreu em uma oficina de improviso teatral.

Sobre o autismo e suas origens

O autismo é um fenômeno tão complexo que ainda hoje, apesar dos avanços científicos, e, particularmente, dos avanços relativos a essa área específica, continuamos com opiniões controversas e dificilmente abrangentes. Em diferentes áreas, aparecem distintas respostas para a causa do autismo, todavia a única certeza que se pode ter atualmente é de que se constitui como uma síndrome causada por múltiplos fatores (BRASIL, 2013).

Estima-se que sua prevalência seja de um para cada 88 nascimentos (BRASIL, 2013). De acordo com Zanon *et al.* (2014), o número de pessoas afetadas pelo transtorno no mundo é crescente, contudo isso não significa que houve um aumento em sua prevalência. As autoras explicam que tal fenômeno pode ser atribuído à expansão nos critérios diagnósticos; ao incremento dos serviços de saúde relativos ao transtorno; e à idade de diagnóstico mais precoce, entre outros.

Em 1906, o termo autismo foi utilizado pela primeira vez por Plouller na literatura psiquiátrica. Em 1911, Bleurer o definiu como perda de contato com a realidade ocasionada por comprometimentos na comunicação interpessoal. Mas foi somente em 1943 que a síndrome foi descrita por Léo Kanner. Quase simultaneamente, mas de modo independente, ela também foi descrita por Hans Asperger, em 1944.

No que se refere às diferentes abordagens teóricas, a perspectiva psicanalítica considera que as interações com o meio são primordiais na vida de um sujeito, sendo que os dois primeiros anos constituem um período crítico para o desenvolvimento do ser humano. Existem críticas dirigidas a essa abordagem, as quais questionam a ênfase conferida às relações com a dupla parental como a principal causa do autismo.

89 Na série Cloud Cloud, Vik Muniz trabalha com fotografias de nuvens desenhadas com fumaça (por um avião) no céu.

Já sobre uma possível vertente explicativa de cunho biológico, Sacks (1995) relata que nos anos 1960, a natureza orgânica do autismo passou a ser amplamente aceita. Rimland (1964), com seu texto “*Infantile Autism*”, tornou-se um dos grandes contribuidores para que isso ocorresse.

Vasques (2008) refere que o caráter multifatorial destacado pela compreensão biológica (médica) diz respeito à impossibilidade de um marcador biológico definido. A autora afirma existir aí um consenso: o autismo consiste em uma disfunção do Sistema Nervoso Central e/ou biológica. No que tange à abordagem biológica, há uma tentativa de decifrar o autismo através de agentes bioquímicos, neurológicos e genéticos, ou mesmo através da congruência de todos eles.

Garcias (2014) aborda as possíveis causas genéticas do autismo, afirmando que estudos recentes sugerem que exista uma ampla quantidade de genes envolvidos. Talvez seja relevante saber que muitos casos de autismo estão associados a uma infinidade de síndromes determinantes de condições sobre as quais, segundo o autor, deve-se pensar quando houver um diagnóstico do referido transtorno.

Outro polo de possibilidades explicativas pode ser identificado nos estudos associados à “Teoria da Mente”. Essa abordagem procura investigar os fenômenos vinculados à cognição e à interação social dos sujeitos que apresentam autismo. A incapacidade de atribuir estados mentais a outras pessoas e de predizer o comportamento delas em função dessas atribuições seria inata até certo ponto. Contudo, para que tal capacidade se efetivasse, deveria haver um aprendizado que se realizaria a partir de trocas com o meio e com aquelas pessoas com as quais a criança interagisse (BOSA; CALLIAS, 2000).

Baron-Cohen (1990) afirma que a teoria da mente defende a hipótese de que sujeitos com autismo possuam uma menor capacidade de representar estados mentais como crenças, intenções, entre outros sentimentos desse tipo. Quanto à época de desenvolvimento de uma teoria da mente no ser humano, Baron-Cohen (1990) afirma que, ao que tudo indica, seja uma aquisição que acontece em idade ainda muito precoce, iniciando desde o fim do primeiro ano de vida e estabelecendo-se entre os três e os quatro anos de idade.

Atualmente, no DSM-5 (APA, 2013), o autismo faz parte da categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, tendo

como nome Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) em substituição à terminologia Transtornos Globais do Desenvolvimento, adotada no DSM-IV-TR (APA, 2003).

O referido transtorno⁹⁰ é caracterizado por comprometimentos nas dimensões sociocomunicativa e comportamental, bem como aponta a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades que devem limitar ou dificultar o funcionamento do sujeito em sua vida diária. O TEA inclui: o Transtorno Autístico, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento não Especificado, também conhecido como Autismo Atípico (APA, 2013).

Zanon *et al.* (2014) chamam a atenção para o início precoce da condição que caracteriza o TEA, e que os comprometimentos a ele relacionados dificultam o desenvolvimento do sujeito ao longo de sua vida. Ressaltam também que poderá ocorrer ampla variabilidade tanto na intensidade, quanto na forma como se expressarão os sintomas relativos às áreas que definem o diagnóstico. Tais autoras, referindo o trabalho de Rutter (2001), afirmam que o TEA constitui-se como uma síndrome comportamental complexa de etiologia múltipla, combinando elementos genéticos e ambientais.

Até o momento, as abordagens explicativas do TEA, relacionadas às bases biológicas, são conhecidas parcialmente, fazendo com que a identificação e o diagnóstico do transtorno sejam de caráter clínico, ou seja, através de indícios dados pelo comportamento e pela história do desenvolvimento do indivíduo (ZANON, 2014).

Costurando as pistas: análise das oficinas

As duas oficinas selecionadas para análise ocorreram no ano de 2014, na segunda edição do projeto “Atelier Viajante”, na qual fizemos algumas modificações com relação à primeira. Nesta edição, também houve maior participação do Samuel, em função das mudanças, principalmente pelo horário redefinido.

90 Termo utilizado no DSM-5 (APA, 2013).

As oficinas foram registradas em cadernos de campo, bem como, em alguns momentos, em gravações de áudio posteriormente transcritas. As análises serão desenvolvidas com base nos registros escritos – prioritariamente nossas anotações provenientes dos cadernos de campo. Como destacamos, pretendemos desenvolver a análise com base na “participação” e “interação” do aluno, destacando os dois descritores como eixos norteadores da presente reflexão.

A primeira cena refere-se a uma oficina na qual trabalhamos sobre imagens do céu, fotografadas pelas próprias crianças. A ideia surgiu a partir da visita à exposição “O tamanho do Mundo”⁹¹ de Vik Muniz, na qual pudemos observar, junto às crianças, a série fotográfica “*Cloud Cloud*”. Imprimimos as fotografias e pedimos que elas escolhessem em qual gostariam de fazer a interferência (colorir).

Samuel, que não quis sentar-se na roda junto aos seus colegas, aproximou-se devagar de onde todos estavam escolhendo as fotos. Estávamos na roda de conversa, perguntamos se ele gostaria de escolher uma fotografia e ele apontou uma das imagens em preto e branco, levantou-se, foi até a janela e olhando lá fora disse: “azul! Céu azul!”. Após, pedimos que ele colorisse a imagem, mas naquele momento ele não aceitou. Porém, olhou para a foto novamente e repetiu o percurso até a janela, dizendo: “Céu azul”.

Na busca por analisar este momento, o primeiro destaque que podemos fazer envolve a percepção de que o aluno estava tentando explicar que para ele a imagem em preto e branco não era real, afinal, o céu que vemos é azul. Essa visão representa a percepção do aluno, a qual, decidimos por acolher e respeitar, não insistindo para que ele colorisse a imagem, tendo em vista que para ele realizar a atividade não faria sentido. Porém, lembramos a ele que aquela era uma foto sem cor, ou seja, em preto e branco e que, realmente, nela o céu não estava azul como é aos nossos olhos.

91 A obra de Vik Muniz [...] empenha-se em interrogar a função da arte num mundo impregnado de imagens, de verdades e de historicidade [...] O investimento no duplo sentido revela um senso dialético incomum, pois que não cria jogos de oposição, mas polaridades em convívio solidário e simultâneo no mesmo tempo e espaço. A coisa é e não é [...] (CANONGIA, 2014).

Destacamos, ainda, a importância de termos em vista a subjetividade do olhar do observador, ou seja, tudo é observado com relação a alguém (BATESON; BATESON, 1994), sendo assim, não existe separação entre observador e aquilo que ele observa (MATURANA; VARELA, p. 16). No caso do aluno, sua percepção construiu-se com base em suas experiências anteriores e seu olhar, pois:

[...] tudo aquilo que é observado por alguém, é também descrito com relação às suas experiências. Reafirmo assim a percepção de que não existe uma única descrição, ou, uma única verdade. Existem inúmeras descrições possíveis, bem como inúmeras verdades, pois as mesmas são construídas por alguém que não pode desvincular-se de suas bagagens anteriores para observar e descrever (SILVA, 2015, p.86).

A segunda cena envolve uma oficina teatral. Neste dia, montamos um palco de papelão confeccionado em momentos anteriores junto com as crianças e disponibilizamos materiais como fantoches, dedoches, palitoches, fantasias e microfones para que eles pudessem escolher como improvisar naquele espaço. Samuel espontaneamente escolhe o microfone e, antes de todos, junto com uma colega, vai para trás do palco, e diz: “com vocês, Aline!”, gesticulando e apontando para a amiga, como se fosse um apresentador. Depois disso não queria mais sair de trás do palco, estabelecendo uma parceria com a colega apresentada.

Outros colegas foram fazer seu improviso e Samuel continuou ali participando de todas as cenas. Uma colega quis apresentar um telejornal e dizia: “notícia de hoje, um caminhão bateu em um carro e duas pessoas se machucaram”; Samuel interrompia dizendo: “se machucaram não!”. Ao longo da oficina, Samuel buscava participar e entrosar-se nas situações criadas de forma improvisada pelos colegas, demonstrando satisfação e entusiasmo.

Tornou-se possível perceber, durante a atividade, a satisfação de Samuel com a condução de uma oficina que envolvia o improviso teatral, bem como seu envolvimento ao colocar-se como artista, um dos objetivos traçados no início do desenvolvimento do projeto por nós. A interação dele com os colegas durante essa oficina também se sobressaiu, com destaque para aqueles colegas com os quais ele tem uma maior proximidade no dia a dia na escola.

Ao longo deste ano, realizamos ainda reuniões as quais envolveram os efeitos das oficinas nas crianças, bem como os planejamentos e reflexões sobre os próximos passos com relação ao projeto. Destacamos a importância deste espaço, no qual tínhamos a possibilidade de dialogar e (re)pensar o planejamento desenvolvido *para e com* as crianças. A docência compartilhada, nesta direção, permite que possamos pensar em conjunto as situações de aprendizagem dos alunos, possibilitando planejar, experienciar, avaliar e refletir o processo como um todo em companhia. Além disso, apoiamos-nos em Loguércio *et al.* (2013) para afirmar a docência compartilhada e seu potencial no sentido de pensar processos inclusivos.

Nesse sentido, destaca Almeida (2009, p.31), “[...] o ato de planejar necessita ser vislumbrado pelos profissionais da educação como um momento privilegiado de ressignificação de suas práticas”. O que percebemos e conseguimos incentivar, a partir desses encontros, foi a crescente participação de Samuel, principalmente ao tomarmos como referência o ano de 2013, quando se iniciam as atividades do “Atelier Viajante”.

Além da mudança de horário, que possibilitou que o aluno estivesse na escola durante as oficinas, tivemos a oportunidade de voltarmos nosso olhar de maneira mais atenta para a participação do aluno. Desta forma, passamos a investir mais em atividades que pudessem chamar a sua atenção. Percebemos que Samuel passou a se aproximar das atividades e, principalmente, dos colegas, tendo em vista que a maioria das propostas envolviam momentos coletivos.

Segundo Oliveira (2010), em diálogo com os estudos desenvolvidos por Reily, seria este um dos papéis do ensino das artes na escola:

[...] fornecer uma sólida formação em arte para todos os alunos. Um ensino que, em nossa perspectiva, se baseie na compreensão das capacidades e possibilidades de todos os alunos, com desenvolvimento típico e atípico, de conhecer e apreciar a produção artística em diferentes linguagens, bem como de se iniciar em técnicas de produção artística e de dar os primeiros passos no desenvolvimento de seu potencial criativo (2010, p.252).

Destacamos esse como um dos grandes compromissos assumidos ao longo do desenvolvimento do projeto – o incentivo para que todas as crianças pudessem estar envolvidas em um processo de criação artística de forma que todos pudessem perceber-se como verdadeiros artistas.

Considerações finais

Destacamos, inicialmente, que durante os dois anos do projeto “Atelier Viajante”, consideramos que Samuel apresentou muitos avanços quanto a sua participação, demonstrando suas aprendizagens tanto dos conteúdos abordados nas propostas do atelier, como em conteúdos do cotidiano. Ele brincou, interagiu com os colegas e professoras, entrou no jogo dramático, aprendendo e se desenvolvendo.

Torna-se importante perceber que houve inúmeros fatores que possibilitaram a mudança que ocorreu no comportamento de Samuel. A mudança de horário, fazendo com que o aluno pudesse participar com maior frequência das oficinas foi um destes diferenciais. Essa alteração se relacionou, entre outras coisas, à mudança de olhar das docentes, que perceberam que algumas alterações estruturais no projeto eram necessárias para que conseguissem alcançar o aluno e suas aprendizagens. Neste sentido, destacamos a importância do docente olhar também para si e refletir, no sentido de autoavaliar-se. Para Sanini (2011), as percepções do professor sobre o seu aluno com deficiência ou síndrome influenciam tanto na relação entre eles, quanto na escolha da proposta de trabalho a ser realizada com tal aluno. Entretanto, chama atenção a existência de outros elementos que também influenciam o processo, já que a maneira como o professor atuará estará relacionada estreitamente com suas crenças e valores.

Samuel passou a colocar-se como protagonista durante as propostas desenvolvidas ao longo do projeto, participando ativamente das atividades e relacionando-se com os colegas, o que destacamos como o ponto mais importante. Para Hörhe-Camargo e Bosa (2009), a escola constitui-se como fundamental para a superação de limitações sociais, permitindo a ampliação progressiva de experiências socializadoras, já que oportuniza novos comportamentos e conhecimentos.

As pessoas com autismo têm afetadas as áreas do desenvolvimento como a interação social e a linguagem, assim como apresentam comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2002). De acordo com Sanini *et al.* (2013), as manifestações dessas dificuldades poderão variar de acordo com o nível de desenvolvimento e da idade cronológica da criança, entre outros fatores. Contudo, embora a autora afirme que quanto maior o comprometimento cognitivo, maior a tendência a se isolar e a não se comunicar, por outro lado, ela ressalta a ideia de que devemos rechaçar o estereótipo da criança com autismo: aquela criança que não demonstra afeto e é inquestionavelmente distante e não comunicativa, já que isso não tem recebido apoio empírico (BOSA, 2002).

Há fartas evidências sobre a capacidade da criança com autismo em desenvolver relações de apego a seus cuidadores e de responder à interação social. Os comprometimentos que parecem ser substanciais são, de fato, os da habilidade de atenção compartilhada⁹², especialmente a iniciativa para buscar e manter a interação, de forma recíproca e espontânea. (SANINI *et al.*, 2013, p.99).

Destacamos, portanto, que as mudanças percebidas nas maneiras de ser e estar do aluno durante as oficinas propostas no projeto Atelier Viajante tem estreita relação com outras tantas mudanças que se operaram, mas a alteração mais significativa diz respeito ao olhar lançado para ele e na aposta em suas infinitas possibilidades de aprender.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de. A colaboração na pesquisa e na formação docente como dispositivo de mudanças na prática pedagógica: possibilidades do fazer educativo. *In*: ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática pedagógica inclusiva: a diferença como possibilidade.** (org.). Vitória: Gráfica e Editora. 2009. p.23-66.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

⁹² A atenção compartilhada caracteriza-se como um comportamento infantil revestido de propósito declarativo, já que envolve vocalizações, gestos e contato ocular para compartilhar a experiência com relação às propriedades dos objetos/eventos ao seu redor (BOSA, 2002).

ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSIQUIATRÍA. **Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5**. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.

BARON-COHEN, Simon. Autismo: uma alteração cognitiva específica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. 24, p. 407-430, 1990.

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. **El temor de los Angeles**. 2. ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994. 218p.

BOSA, Cleonice Alves; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexões e Crítica**. v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

CANONGIA, Ligia. **Vik Muniz**: o tamanho do Mundo. Caderno do Professor. Santander Cultural (Ação Educativa), 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GARCIAS, Gilberto de Lima. Genética do autismo. *In*: SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2014.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Os materiais artísticos na educação infantil. *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 109-121.

HOHER-CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**. v. 21, p. 65-74, 2009.

JANER, Jader; NÚÑEZ, Rodi. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KANNER, Leo. **Affective disturbances of affective contact**. *Nervous Child*. [S.l.: s.n.], 1943. v. 2.

LOGUÉRCIO, Márcia Dias *et al.* Docência compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva. *In*: TRAVERSINI, Clarice Salete *et al.* (org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Imaginação, processo criativo e educação especial. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.239-253.

RIMLAND, Bernard. **Infantile Autism: the syndrome and its implications for a neural theory of behavior**. Nova York: Appleton-Century-Crofts, 1964.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia – escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

RUTTER, Michael. Progress in understanding autism: 2007-2010. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, 2011, p. 395 -404.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANINI, Claudia. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora**, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 29, p. 99-105, 2013.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. 2008. Tese (doutorado) PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla Karnoppi. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus “modos de usar” na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (org.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. 2009. p.11-25.

ZANON, Regina B.; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

[Voltar para o sumário](#)

SOBRE OS AUTORES

Alexandro Braga Vieira

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da UFES e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE/UFES.

Ana Paula Ribeiro de Souza

Especialista em Psicopedagogia e TICs pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.

Aniê Coutinho de Oliveira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal de Pelotas /UFPEl.

Ariadna Pereira Siqueira Effgen

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES e professora especialista na rede Municipal de Ensino de Cariacica/ES.

Clarissa Haas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da área da Pedagogia no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Caxias do Sul - RS, ministrando disciplinas na Educação Básica Profissional e no Ensino Superior.

Cláudia Rodrigues de Freitas

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. É Professora na área de Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS.

Claudio Roberto Baptista

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna. Professor na área de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o NEPIE (Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar) na UFRGS.

Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Professora da Educação Infantil do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Conceição Aparecida Corrêa Martins

Mestra em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (UFES). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim – ES.

Denise Meyrelles de Jesus

Doutora em Psicologia da Educação - University of California- Los Angeles. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Fabiane Romano de Souza Bridi

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Além disso, coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI).

Gilvane Belem Correia

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pedagoga da Universidade Federal do Pampa - Núcleo de Desenvolvimento Educacional do Campus São Borja.

Joseane Frassoni dos Santos

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS.

Juliana Silveira Mörschbacher

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS.

Kátia Regina Moreno Caiado

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Lígia Maria Nogueira Oliveira

Atualmente é Diretora de Escola com cargo efetivo na Rede Estadual de Ensino de SP e Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Mauren Lúcia Tezzari

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Foi Coordenadora do Grupo de Práticas e, atualmente, coordena o Centro de Documentação Tessituras Inclusivas/NEPIE/ UFRGS.

Mayara Costa da Silva

Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora na área de Educação Especial, no Colégio de Aplicação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice-coordenadora do Centro de Documentação Tessituras Inclusivas/ NEPIE/UFRGS.

Renata Maria da Rosa Pereira

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS.

Sheyla Werner

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora nos Anos Iniciais do Colégio Marista Champagnat, Porto Alegre, RS.

Sílvia Neri Martins

Especialista em Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora e Supervisora da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS.

Tásia Fernanda Wisch

Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora na área de Educação Especial, no Colégio de Aplicação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[Voltar para o sumário](#)

Capa

Gláucio Rogerio de Morais

Diagramação e supervisão

Eduardo José Manzini

Formato

16X23 cm

E-book

Tipologia

Adobe Garamond Pro

ISBN 978-65-88465-00-4



9 786588 465004