

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COTIDIANAS**

VITÓRIA
2011

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COTIDIANAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA

2011

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

E27e Effgen, Ariadna Pereira Siqueira, 1982-
Educação especial e currículo escolar : possibilidades nas
práticas pedagógicas cotidianas / Ariadna Pereira Siqueira
Effgen. – 2011.
227 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Educação especial. 3. Educação
permanente. 4. Trabalho colaborativo. I. Jesus, Denise Meyrelles
de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
COTIDIANAS**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 21 de novembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos

A ANA e ALCINO (*in memoriam*) que me deram vida e amor, fundamental para iniciar a caminhada.

A ela minha gratidão.

A ele também isso e minha saudade.

A JEFFERSON por ser
companheiro, paciente e com
seu amor apoiar-me
INCONDICIONALMENTE. Esse
amor preenche a minha vida e
me faz continuar. OBRIGADA
PELOS DIAS VIVIDOS E
SONHADOS.

Para vocês com todo amor,
Uma andorinha não faz verão
Uma só pessoa não é multidão
Uma estrela só pode até tentar
Mas não clareia o céu.
Uma gota só não é chuva, não
Um soldado só não é batalhão
Uma flor sozinha tem seu valor
Mas não é jardim.
Uma voz sozinha não é coral
O amor sozinho não é total
Uma nota só pode até soar
Mas não é canção.
Um atleta só não é time, não
Uma corda só não é violão
Nem dá pra fazer o arco-íris
Só pintando o azul.
Pois a força está na união
Na soma do melhor de cada um
O segredo está na união
Nos tornamos fortes quando damos
as mãos.

Jader Santos

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao pensar no ensino e na singularidade envolvida nesse fantástico acontecimento que acomete os seres humanos ao aprender, não poderia deixar de agradecer a duas professoras especiais:

À minha Mãe – Ana Pereira Souza Siqueira

À minha professora – Denise Meyrelles de Jesus

OBRIGADA as duas. Cada uma, a seu modo, contribuiu para que eu pudesse realizar este sonho tão especial, ambas me inspiraram ousar e buscar novas/outras trilhas. PARABÉNS as duas pelos anos dedicados à Educação e pela crença constante de que é possível ensinar a todos os alunos que compõem a diversidade.

MÃE, você foi minha primeira professora e me ensinou os princípios de vida que hoje constituem o que sou como filha, mulher e professora. Ao ser minha alfabetizadora, proporcionou-me aprender a ler e escrever e hoje posso compartilhar conhecimento. OBRIGADA por me possibilitar viver isso, pelo amor incondicional, pelas orações, pela força e por compreender minha ausência.

DENISE, tê-la como orientadora foi um privilégio que poucos neste mundo podem ter. EU TIVE, pois um dia você me acolheu ainda quase menina para ser bolsista de Iniciação Científica e possibilitou-me iniciar a caminhada como professora-pesquisadora que me permitiu concretizar este trabalho. OBRIGADA por um dia me dizer “TENHO EM VOCÊ A CRENÇA DA POSSIBILIDADE”, isso me potencializa até hoje a continuar tentando construir com

colegas educadores uma educação de qualidade e que contemple a diversidade.

Ao lembrar o vivido nesses sete anos de convivência, colaboração e afeto, lembro-me do quanto me contagiou com seu vigor de ser professora, educadora e pesquisadora.

Lembro-me dos seus ouvidos atentos, quando eu relatava os movimentos da escola, dos professores engajados nesse processo de mudança dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação que puderam se beneficiar desses processos e conseguiram avançar.

A vocês duas, Mestras queridas,
MUITO OBRIGADA!

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno Deus, por me amar, proteger e conceder sabedoria. A Ti toda honra e toda glória. Tu és meu refúgio e fortaleza.

A minha família tão linda, minha mãe Ana e Elcimar, meus irmãos Weslaine e Luciano, obrigada pelo amor, apoio, torcida, carinho e por compreender a minha ausência.

Ao Jefferson, você é maravilhoso. Obrigada.

A Valentim, Tereza, Aline, Anderson, pessoas que aprendi a amar e tomei como minha família.

A MEL que chegou recentemente, mas trouxe alegria à Tia Ariadna.

À minha orientadora, professora Denise Meyrelles de Jesus, obrigada por tudo.

À professora Maria Aparecida Santos Correa Barreto, carinhosamente, Cida, por acolher-nos no início do Mestrado, possibilitando e colaborando com a caminhada. Obrigada pelo carinho com que nos recebeu.

Aos professores: Rogério Drago, que acompanhou esta pesquisa, pelo diálogo, disponibilidade e contribuição durante o fazer deste estudo; e Kátia Regina Moreno Caiado pela acolhida e atenção na leitura e análise deste trabalho.

Aos meus amigos queridos: Alex e Ines, pela colaboração, carinho, companheirismo, amizade e incentivo nos momentos de tensão.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pelos momentos de reflexão e aprendizagem, especialmente, à Gleice, pela amizade e abertura à construção *com o outro*.

A todos os profissionais e alunos da Escola “Clarice Lispector”, em especial à Roseméri e Juca, pelo acolhimento, por acreditar em outros possíveis e por vivenciar a construção de nossos saberes/fazeres colaborativamente. Obrigada pela acolhida e amizade.

Aos colegas da Turma 23 que conosco iniciaram a caminhada: Iza, Keli, Paulo, Vanessa, Wellington e, especialmente, à amiga querida Fernanda Chiote.

Aos companheiros do grupo de pesquisa. Todos vocês, de algum modo, colaboraram com este trabalho: Alice, Carline, Christiano, Edson, Fernanda, Girlene, Graça, Juliana, Islene, Marcos, Merislandia, Vasti, principalmente Agda e Mariângela que me apoiaram no início.

Aos amigos Iguatemi e Alexandra. Vocês estiveram no início de tudo, obrigada pelo apoio e incentivo.

A Celany pelo cuidado e afeto.

A Thaysla e Bruno pelo apoio nas transcrições de tantas horas. Obrigada.

A Alina por sua sabedoria e cuidado na leitura e revisão deste estudo.

A Capes pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

***PARA FAZER PARTE DA SOLUÇÃO, É PRECISO
ACEITAR SER PARTE INTEGRANTE DO
PROBLEMA. (MEIRIEU, 2002)***

RESUMO

Este estudo busca investigar as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, utiliza três frentes de trabalho, não lineares, que se complementaram, ou seja, observação do cotidiano escolar, instituição de espaços-tempos de formação continuada e instituição de ações colaborativas para implementação de práticas pedagógicas para acesso ao currículo comum. O estudo foi desenvolvido em uma turma de 4ª série do ensino fundamental, envolvendo a professora regente, duas professoras de Educação Especial em atuação na sala de recursos multifuncionais e os professores de Artes, Educação Física e Ensino Religioso, além do corpo discente, ganhando destaque dois sujeitos-foco, uma estudante com síndrome de Down e outro com deficiência física e em processo de diagnóstico para deficiência intelectual. Como aporte metodológico, adota a pesquisa-ação colaborativo-crítica e, como instrumentos de coleta de dados, a observação, registrada em diário de campo, e a realização de entrevistas semiestruturadas. No que tange à pesquisa-ação, assume a abordagem da pesquisa-formação. Como forma de fundamentar as questões que emergiram do processo de investigação, busca interlocuções possíveis com as produções de Sacristán, Meirieu e Nóvoa, além das teorizações de pesquisadores da área da Educação Especial. Como resultados, entende a formação continuada como uma ação que, se satisfeita, pode apontar novas possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos indicados à Educação Especial na escola de ensino comum, pistas para se garantir acesso ao currículo comum a esses estudantes, pela via da implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula de ensino comum. Nessa perspectiva, é indispensável que a escola, pela via da formação continuada, compreenda a complexidade em que o atendimento educacional especializado está inserido bem como os desafios que são colocados à escola na tarefa de ensinar todos os alunos. O processo vivido por meio de práticas pedagógicas diferenciadas mostrou que todos os alunos podem ter acesso ao conhecimento, ou seja, ao currículo comum, se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o

currículo vivido como potencializador de novas ações e de táticas. Isso ocorreu pela via de um projeto educativo como possibilidade de aprendizagem de todos os alunos. Assim, o estudo aponta para a necessidade de instituição do currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos para o âmbito escolar, a assunção da pessoa com deficiência como um sujeito que aprende, a articulação dos trabalhos desencadeados em sala de aula em diálogo com o apoio especializado, a incorporação dos trabalhos da Educação Especial na proposta pedagógica da escola e de investimentos na formação dos educadores, para que eles tenham melhores condições de lidar com a diferença humana em sala de aula.

Palavras-chave: Currículo. Educação Especial. Formação continuada. Trabalho colaborativo. Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

This study aims at investigating the possible interaction between school curriculum and education of students with disabilities and global developmental disorders who are going through school inclusion processes at the early years of elementary school. For this purpose, the study adopts three non-linear approaches that complement one another: observation of school routines; institution of continuing education space time; institution of collaborative actions to implement pedagogical practices for accessing the regular curriculum. The study was carried out at the 4th grade, involving the main teacher; two special education teachers in the multi-purpose resource room; the art, physical education and religion teachers; and the students, mainly two focus-subjects: a girl with Down syndrome and a boy with physical disability and undergoing a process of diagnosis for intellectual disability. It adopts collaborative critical action research as methodology, and observation — recorded on a field journal — and semistructured interviews as data collection instruments. As far as action research is concerned, it employs the research-formation approach. In order to support the questions deriving from the investigation process, it resorts to the works by Sacristán, Meirieu and Nóvoa, as well as theories formulated by special education researchers. The results show continuing education as an action that, if performed, can point at different pedagogical possibilities for special education students at regular schools and at clues for granting these students access to regular curriculum by implementing inclusive pedagogical practices and reflecting on the interaction between special education services and regular school classrooms. From this perspective, it is essential that the school — through continuing education — understand how complex special education services are and the challenges they pose to schools attempting to teach all the students. The process experienced through different pedagogical practices showed that every student can be granted access to knowledge, that is, to regular curriculum, if pedagogical practices focus on a curriculum intended for promoting new actions and tactics. This took place through an educational project aiming at teaching all the students. Thus, this study points at the necessity of implementing a school curriculum that meets the learning needs brought by students; of understanding the person with disabilities as someone who learns; of linking classroom work with a specialized support; of incorporating special

education tasks into the pedagogical proposal of the school; and of investing on teacher qualification so that they are more able to deal with human differences in the classroom.

Keywords: Curriculum. Special Education. Continuing formation. Collaborative work. Inclusive pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, LEGAIS E REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.1 CURRÍCULO: UM OLHAR HISTÓRICO.....	27
2.2 CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	41
2.2.1 Trilhas da Educação Especial e os aspectos legais.....	41
2.2.2 Atendimento Educacional Especializado: possibilidade de acesso ao currículo para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.....	51
2.2.3 Currículo e Educação Especial: conexões possíveis a partir da teoria.....	55
2.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUESTÕES COTIDIANAS.....	61
2.3.1 Flexibilidade curricular, adaptação curricular, adequação curricular: do que estamos falando?.....	63
2.3.2 Currículo escolar e práticas pedagógicas: possibilidades de trabalhos inclusivos pela via de currículos vividos.....	70
3 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: DO CONTEXTO HISTÓRICO À PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR – TRAJETÓRIAS E PERCURSOS.....	79
4 UM TEATRO-ESCOLA: DIVERTIMENTO E APRENDIZADO AO ENCENARMOS A VIDA.....	96
4.1 PRIMEIRO ATO: O CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO E AS NOSSAS ESCOLHAS.....	98
4.1.1 A Sedu e o movimento de elaboração do documento “Currículo Básico Escola Estadual”.....	98
4.1.2 Matrículas: rede estadual de ensino e rede municipal da Serra – Ensino Fundamental.....	101
4.1.3 História da Educação Especial na rede estadual de ensino	106
4.2 SEGUNDO ATO: ABRINDO AS CORTINAS – COTIDIANO.....	111

4.2.1 Conhecendo Melissa e Lucas.....	117
4.3 TERCEIRO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM A PROFESSORA REGINA – SALA DE AULA COMUM EM CENA.....	125
4.3.1 “Paisagens e a história”: diálogos com Madagascar.....	128
4.3.2 “Paisagens e a história”: caminhos – de casa para a escola.....	138
4.3.3 “Paisagens e a história”: a cidade dos sonhos.....	140
4.3.4 O que estamos chamando de trabalho colaborativo?.....	141
4.4 QUARTO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM A PROFESSORA JOANA – TENSIONANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA REGULAR.....	147
4.5 QUINTO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM O PROFESSOR RÓGER – O PORTFÓLIO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	164
4.6 SEXTO ATO: GESTÃO DA ESCOLA.....	182
5 FECHANDO AS CORTINAS: OS ATORES AINDA PRECISAM ENCENAR MAIS UM ATO, O ESPETÁCULO NÃO ACABA.....	188
6 REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICES.....	219
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	220
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	222
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA “SER PROFESSOR NA REDE ESTADUAL”.....	224
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR.....	225
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL.....	227

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a discussão em torno dos processos escolares de alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação¹ ganhou centralidade ao ser pensada a inclusão escolar dessas pessoas que, por anos, frequentaram, prioritariamente, as instituições especializadas. Atualmente, o movimento de professores, de pesquisadores e da família tem sido para que eles tenham acesso à escola comum e que sua escolarização ocorra nesse espaço destinado à educação de todos.

Diante disso, as ações têm se direcionado no sentido de criar condições para que a escola comum receba a todos e organize movimentos que garantam o acesso ao conhecimento como forma de efetivação da aprendizagem. Nesse sentido, o currículo assume um papel relevante nessa discussão, uma vez que ele é o elemento pelo qual o conhecimento é trabalhado nos ambientes escolares.

A esse respeito entendemos ser necessário um diálogo entre a área de conhecimento da Educação Especial e do currículo, como forma de descobrirmos pistas e indícios de trabalhos para a efetivação do direito à educação de todos os alunos e, ao mesmo tempo, percebermos as tensões e possibilidades de pensar o currículo no processo de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação que se encontram matriculados na escola comum.

Os processos de escolarização desses alunos nos inquietam desde a graduação, e as questões referentes ao currículo têm nos instigado por sua complexidade e desafio. Ao reviver/relembrar muitos caminhos percorridos, podemos vislumbrar diferentes momentos que falam de nossa preocupação com a questão do currículo escolar e a escolarização. Esse interesse teve início no Curso de Pedagogia,

¹ Neste texto, estaremos usando a nomenclatura deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação. Na escola em que realizamos o estudo, encontramos matriculados alunos com deficiência mental e múltiplas. Nesse sentido, nossa discussão contempla essas deficiências.

ampliado no período em que vivíamos a experiência de bolsista de iniciação científica, e foi ganhando forma nas experiências construídas como pedagoga na educação básica e professora no ensino superior.

Durante os momentos vivenciados no Curso de Pedagogia, algumas disciplinas colaboraram para sistematizar reflexões para as indagações que tínhamos como estudante. Foi na disciplina Introdução à Educação Especial que pudemos perceber o arcabouço de conceitos e princípios essenciais à compreensão da escola como espaço de acesso ao conhecimento para **todos** os alunos, inclusive para aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

A partir dessa disciplina e dos muitos questionamentos que dela surgiram, optamos, em 2003, por fazer a Habilitação em Educação Especial, esperando encontrar mais respostas ou possibilidades de reflexão sobre uma escola para **todos**. Durante a habilitação, cursamos a disciplina Desenvolvimento Curricular no Ensino Especial I. Essa disciplina ajudou-nos a pensar e refletir sobre questões concernentes à diversidade presente nas escolas e nos proporcionou um novo/outro olhar para as práticas pedagógicas, com o objetivo de atender às necessidades/possibilidades dos alunos de uma sala de aula/escola.

Um momento relevante em nossa trajetória acadêmico-profissional foi a experiência de ser bolsista de Iniciação Científica, situação que favoreceu nossa participação na pesquisa “Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada”, realizada no município de Vitória/ES, com professores da rede regular de ensino, no período de agosto de 2004 a dezembro de 2005. O grupo de pesquisa tinha como foco a formação continuada de professores, com o objetivo de fomentar novas/outras formas de práticas pedagógicas inclusivas, na perspectiva epistemológica, metodológica e política da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Nossa participação, neste estudo, possibilitou-nos lançar novos olhares e sentidos para a escolarização dos alunos com deficiência TGD e altas habilidades/superdotação e pensar na necessidade de tomarmos o currículo como foco de estudo dada a relevância que tem na escolarização de todos os estudantes.

O estudo promoveu aprofundamentos e diálogos entre teoria, prática e pesquisa. Segundo Jesus e Gobete (2005a, p. 1), essa forma de trabalho levou os profissionais participantes da pesquisa a um mergulho teórico, no sentido de “[...] desvelar novas perspectivas de produção de conhecimento e [...] ao mesmo tempo, a partir das complexas interações com o contexto, [...] os ajudavam a compartilhar/trocar respostas para as questões concretas vivenciadas por estes profissionais da educação”.

Durante a pesquisa, algumas questões nos inquietavam. Discutíamos as práticas pedagógicas, as políticas públicas e abordávamos questões referentes ao currículo. Sentíamos falta, na discussão, de um aprofundamento maior quanto à questão do currículo, pois essa sempre foi nossa área de interesse para estudo e pesquisa. Ressaltamos, porém, que, embora esse tema perpassasse nossas discussões, sendo muitas vezes refletido, ele não era o objetivo central da pesquisa.

Buscando fazer uma metarreflexão sobre o vivido, pudemos perceber que a nossa formação inicial como pedagoga/professora deve muito à nossa vivência como bolsista de Iniciação Científica, pois, nesses momentos de estudo e reflexão individual e coletivo, fomos galgando degraus para nos tornarmos uma profissional crítico-reflexiva de nossa prática, bem como da vida pessoal.

Em 2006, iniciamos nossa atuação profissional como pedagoga em uma escola de ensino fundamental da rede privada e, posteriormente, atuamos também como pedagoga e professora numa escola de Educação Especial privada. Durante esse tempo, percebemos a importância da discussão sobre currículo para organizar as práticas pedagógicas dos educadores. Nas reuniões de planejamento, percebíamos que, muitas vezes, um ou outro professor se destacava na elaboração de práticas pedagógicas diferenciadas, o que, na realidade, deveria ser um movimento de toda a escola, caso pensássemos o currículo atendendo à diversidade de aprendizagem dos alunos. Naquele momento, no Espírito Santo, ainda era possível encontrar a instituição especializada funcionando substitutivamente à escola.

O ano de 2007 foi marcado pela nossa atuação em frente a uma turma de alfabetização em uma “escola especial”. Novamente sentíamos-nos instigada a pensar o currículo para a escolarização desses sujeitos. Em 2008, nosso desafio foi ser professora itinerante da Educação Especial, ou seja, uma professora colaboradora trabalhando com professores de sala de aula. Nossa função era pensar práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos indicados para a Educação Especial no ensino regular. Mais uma vez, o currículo aparecia como uma tensão, muitas vezes, de possibilidade de ensino, outras vezes de empecilho e complicador dos processos escolares.

Os processos vividos na vida acadêmico-profissional e o contexto histórico que a rede estadual de ensino vivia nos instigaram a pensar um estudo em que pudéssemos tentar estabelecer um diálogo entre Educação Especial e Currículo, de modo que os processos educacionais atendessem a todos os alunos em suas demandas.

As preocupações com o currículo escolar que nutríamos desde o período da graduação foram intensificadas com os movimentos desencadeados pela rede estadual de ensino, quando se propôs, a partir de 2004, a reunir profissionais para a elaboração do documento “Currículo Básico Escola Estadual”. Dessa forma, não podíamos deixar de pensar como esse movimento inseriria as necessidades de aprendizagem de alunos indicados à Educação Especial e em processo de inclusão escolar, já que tal documento busca

[...] apontar uma direção para a educação pública a partir dos saberes produzidos pelas escolas, onde os educandos tenham condições de vivenciar um currículo integrador e promotor do desenvolvimento humano [...]. A elaboração deste novo documento curricular reflete um processo de construção de conhecimento atualizado e contemporâneo, alinhado a um processo participativo e dialético de construção, que incorporou o saber de quem o vivencia, atribuindo-lhe o papel de ator e também de autor. Uma trilha que referenciará a gestão pedagógica, portanto, uma trilha experienciada coletivamente (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 17).

Nessa direção, esse documento é orientador das ações na escola pública estadual e, em muitos casos, de escolas municipais, uma vez que temos um número

significativo de municípios que ainda não são sistemas de ensino. Diante disso, queríamos entender se esse documento estava sendo materializado como dispositivo fomentador dos pressupostos da Educação Especial em uma abordagem inclusiva e como poderíamos, com os profissionais da escola, colaborar para que o documento proposto considerasse a diversidade humana presente nos espaços escolares, buscando garantir o direito à educação de todos os alunos.

A esse respeito o documento destaca:

O grande desafio da escola e, portanto, da educação especial é contrapor ao modelo sustentado pela lógica da homogeneidade para construir um currículo inclusivo, comum que atenda todos e que considere a diversidade, como resposta democrática e tolerante à pluralidade cultural [...]. Pensar um currículo de abordagem inclusiva é considerar os diferentes espaços-tempos da escola como essenciais no processo de ressignificação das práticas educativas. Dos diferentes aspectos que precisam ser notados na construção de um currículo inclusivo destacamos: a colaboração entre profissionais do ensino comum e da educação especial, um trabalho colaborativo [...] (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 39).

Desse modo, tomando o documento recém-lançado e a nossa implicação com a temática, elaboramos este estudo com o seguinte questionamento: que movimentos podem ser realizados com a escola para que as diretrizes curriculares se materializem em práticas pedagógicas favorecedoras da escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir do problema de investigação anunciado, organizamos nossos objetivos específicos de modo a potencializar a pesquisa no cotidiano da escola. São eles:

- a) Observar o cotidiano para perceber as tensões, as possibilidades e as relações nele estabelecidas, no que tange ao currículo escolar.
- b) Participar dos espaços-tempos destinados ao planejamento, tendo em vista colaborar na sistematização de práticas pedagógicas favorecedoras da escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

- c) Instituir momentos de formação continuada em contexto para aprofundamento teórico-prático sobre o currículo, as práticas pedagógicas e a inclusão escolar.
- d) Implementar ações colaborativas para que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao currículo escolar por meio das práticas pedagógicas.
- e) Avaliar as ações implementadas com o grupo envolvido no estudo para potencializá-las.
- f) Adotar a pesquisa-ação colaborativa crítica como uma possibilidade de formação docente e de articulação de novos possíveis para o trabalho da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

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

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

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

Ao chegarmos à escola, no momento inicial da pesquisa, em que estávamos nos aproximando dos profissionais que lá atuavam, foi-nos apresentada a demanda sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por parte da escola. Isso era algo novo e que os angustiava.

Diante disso, optamos pela metodologia de pesquisa-ação colaborativo-crítica que nos possibilita construir, junto com os atores e em contexto, o nosso objeto de investigação. Ao irmos a campo, vamos com uma intenção, mas essa intenção vai ganhando formas de acordo com a demanda existente e, pelo fato de essa metodologia ter por pressuposto a colaboração, o fazer junto torna muito mais interessante esse processo de investigação. Os atores da escola e a pesquisadora estavam implicados no sentido de tentar conhecer e compreender o ambiente denominado sala de recursos multifuncionais e o dispositivo AEE, que está sendo veiculado na escola como possibilidade de acesso ao currículo. Como fazer isso efetivar na prática? O que estamos chamando de AEE é forma de garantir acesso ao currículo? Essas eram algumas questões que nos incomodavam. A partir disso, nosso estudo ganha um novo contorno, ao pensarmos o currículo como possibilidade de inclusão escolar e as significações possíveis que o AEE possa ter nesse contexto/debate também ganham centralidade em nosso estudo.

Tomando nosso problema de investigação, os objetivos e as observações iniciais, algumas escolhas foram realizadas. Uma delas foi a opção pela 4ª série como foco de nossas ações e, conseqüentemente, os sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo da sala de aula regular. Nessa perspectiva, fizemos um quadro que apresenta de forma sintética os sujeitos envolvidos. O quadro mostra alguns sujeitos que não participaram diretamente das atividades desenvolvidas com a sala da 4ª série, mas que foram contagiados pelos movimentos que foram se constituindo durante a pesquisa e por suas implicações pessoais no que se refere aos processos de escolarização de alunos com indicativos de Educação Especial. Vejamos o quadro:

Quadro 1 – Sujeitos envolvidos na pesquisa

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS
Regina	Professora da 4ª série
Róger	Professor de Artes que atuava na 4ª série
Joana	Professora da sala de recursos multifuncionais que atendia Melissa e Lucas, alunos da 4ª série no contraturno, ou seja, no vespertino
Melissa	Aluna da 4ª série, deficiência intelectual
Lucas	Aluno da 4ª série, deficiência múltipla
Cristina	Professora da sala de recursos multifuncionais atuando no turno matutino
Eduardo	Professor de Ensino Religioso que atuava na 4ª série
Marina	Professora de Educação Física que atuava na 4ª série
Ana	Professora de Artes
Luciano	Professor de Educação Física

Nosso estudo se desenvolveu no período de agosto a dezembro de 2010, e as ações efetivadas aconteceram inicialmente durante quatro dias da semana, no turno matutino, conforme negociado na escola. A partir daí, pudemos elaborar este texto de dissertação que se organiza em quatro capítulos.

Na introdução, identificamos o problema de investigação e nossa implicação com estudo. No primeiro capítulo, trazemos o diálogo entre o campo da Educação Especial e do currículo, tomando os aspectos históricos, teóricos e legais, pensando o AEE como um dispositivo de possibilidade de acesso ao currículo.

No segundo capítulo, apresentamos a nossa opção teórico-metodológica, ou seja, a pesquisa-ação colaborativo-crítica, clarificando os instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta dos dados e a sistematização.

O terceiro capítulo traz como foco de análise os dados coletados com o objetivo de mostrar que, pela via de práticas pedagógicas diferenciadas, estratégias e recursos, há possibilidade de os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação terem acesso ao currículo comum vivido em sala de aula

regular,² tomando a formação continuada e o planejamento como centrais ao pensar ações de escolarização desses sujeitos.

No último capítulo deste estudo, destacamos os movimentos que continuaram após a pesquisa e os apontamentos que o estudo nos proporcionou vislumbrar a partir dos dados. Interessa-nos sinalizar pistas para a problematização do trabalho e trazer elementos que ajudem na viabilização de um currículo comum a todos os alunos presentes na escola regular.

Finalizando este diálogo inicial, destacamos que buscamos interlocuções possíveis com as teorizações de Sacristán, Silva, Moreira e Santomé para refletirmos sobre a relação que nos propusemos desenvolver sobre o currículo e a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Essa é a discussão que segue neste trabalho de produção de conhecimento sobre a possibilidade de escolarizar esses sujeitos na escola de ensino comum.

² No texto, usaremos os termos “sala de aula regular” e “sala de aula comum” como sinônimos.

2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS, LEGAIS E REVISÃO DE LITERATURA

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

O diálogo entre as áreas de currículo e de Educação Especial apresenta-se pantanoso e complexo, no que se refere aos processos educativos de acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, pois muitas tensões se presentificam. Ao pensarmos em uma escola com abordagem inclusiva, temos em mente um currículo que atenda as diferenças e que nos possibilite trilhar os diversos percursos que venham a ser percorridos por parte dos alunos que se encontram em processo de aprendizagem. Contudo, o currículo que tem sido veiculado e vivido nas escolas nem sempre tem contemplado a diversidade existente. Para pensar essa questão, é fundamental, que a escola assuma a tarefa de transformar-se e, nesse processo, repensar o currículo para que atenda a todos.

Assim, essa escola há que ser significada como capaz de refletir sobre suas ações do cotidiano escolar para detectar pistas que possibilitem novas/outras formas de trabalhos. Ou seja, uma “[...] escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de actuar e funcionar. Uma escola que analise, desconstrua e refaça as suas opções e a sua acção curricular” (ALARCÃO, 2003, p. 83).

Esse tem sido um desafio para muitos espaços escolares tanto do ponto de vista de buscar a transformação em seu interior, quanto de efetivar as políticas curriculares em nível macro, o que ainda se ressentem, de forma geral, de uma ação mais efetiva

em relação aos processos de acolhimento e acesso à educação por parte daqueles que são considerados diferentes, por se apresentarem muitas vezes como “pacotes” prontos e que não contemplam a diversidade. Nesse sentido, nossa intenção é tentar anunciar algumas possibilidades que contribuam para a elucidação do campo e da área de investigação.

Nessa direção, buscamos pensar o campo do currículo em sua constituição histórica, articulando esse campo com o da Educação Especial, principalmente pensando os processos inclusivos e o dispositivo Atendimento Educacional Especializado como garantia de acesso ao currículo. Assim, retomaremos os aspectos históricos de ambos os campos, aspectos legais da Educação Especial, e dialogaremos com estudos na área. Iniciaremos pela história do currículo, pois o currículo, tal como o conhecemos hoje, não foi estabelecido de uma vez por todas em algum lugar privilegiado do passado, ao contrário, está em constante fluxo e transformação. Essa perspectiva histórica nos dá pistas para percebermos que o currículo não é apenas evolução.

2.1 CURRÍCULO: UM OLHAR HISTÓRICO

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

A origem do termo, do campo e do conceito é bem difícil de datar. Sabemos que um fato leva a outro e, para alguns autores (MOREIRA; SILVA, 2008; SILVA, 1996; GOODSON, 1995), o currículo foi inventado no século XVI e a dicionarização de seu termo data de 1663 (PACHECO, 2005). Desde então, as discussões têm sido em torno dos conceitos utilizados para definir esse campo. Apesar dos avanços na área, há discordância quanto aos conceitos utilizados para definir o que venha a ser currículo. Desse modo, não é nossa intenção datar, mas situar o que estamos chamando de currículo e evidenciar movimentos de pesquisa sobre a temática, que

embasem o nosso olhar, pensando as questões da interface currículo e Educação Especial.

Moreira e Silva (2008), ao teorizarem a história da constituição do currículo no âmbito educacional, salientam que foi no final do século XIX, nos Estados Unidos, que os educadores começaram a sistematizar e aprofundar os estudos sobre o tema. Segundo esses autores, tal movimento originou um novo campo de estudo, pois essa preocupação se estabeleceu com as demandas surgidas da expansão da industrialização e da urbanização, fatos ocorridos após a Guerra Civil Americana (Guerra de Secessão), que aconteceu de 1861 a 1865 e, desde aquele momento, os Estados Unidos receberam muitos imigrantes oriundos de diferentes países. Dessa forma, era preciso sistematizar um projeto de educação nacional que atendesse às demandas americanas e, ao mesmo tempo, possibilitasse aos imigrantes assimilar a cultura, os hábitos, os comportamentos e as crenças do povo que os recebia. Era necessário adequar e encaixar essa população “estranha” ao meio social. Paralelamente a esse processo, era necessário criar dispositivos para o processo de industrialização que demandava mão de obra preparada para atender às empresas e ao mercado de trabalho. O lugar mais apropriado para ensinar os sujeitos imigrantes a se “comportar bem” e atender às demandas de mercado era a escola (MOREIRA; SILVA, 2008). Esse fato retrata bem o papel dessa instituição construído social e culturalmente.

Nesse contexto, o currículo se coloca como uma possibilidade de controle social, pois nasce com o objetivo de organizar a escola para cumprir o papel que lhe era exigido naquele momento. A escola e o currículo têm continuado, nos dias atuais, a fazer esse controle, talvez de forma velada, no entanto, existem movimentos questionadores desse processo e no sentido de garantir igualdade de condições.

A respeito do trabalho com currículo no contexto americano, Silva (1996) esclarece que, logo no início, as discussões sobre esse tema fizeram surgir duas tendências. A primeira com a intenção de elaborar um currículo a partir dos interesses dos alunos. Essa perspectiva foi defendida por John Dewey, ficando conhecida como escolanovismo, também no Brasil. A segunda postulava um currículo que levasse a criança a tornar-se um adulto com personalidade considerada desejável. Um de

seus precursores foi Bobbit. No Brasil, essa tendência ficou conhecida como tecnicismo.

É interessante perceber que o campo do currículo no Brasil teve grande influência da produção norte-americana. Com o processo de urbanização e de industrialização, a escola e o currículo sofreram forte impacto da ordem capitalista que se consolidava. O capitalismo passa a ser, então, a principal preocupação do pensamento curricular da década de 1920 até a década de 1970. Bobbit (1918), como um dos precursores dessa perspectiva extremamente técnica, que visava a atender ao processo de industrialização, tenta fazer da escola “uma indústria”, buscando os princípios do processo de industrialização defendidos por Frederick Taylor para serem aplicados às práticas dos educadores. Procurou trazer também para o contexto escolar a racionalidade técnica e as ideias de eficiência, pois são características que marcam fortemente o período da década de 1920 até a década de 1970.

Para tal teorização, o processo ensino-aprendizagem precisa ser organizado e planejado dentro de uma abordagem hegemônica. Por meio da definição de objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem ensinados e metodologias a serem utilizadas, seria possível garantir a eficiência na aprendizagem dos alunos que precisam se enquadrar em uma perspectiva padrão de estudante (SILVA, 1996; APPLE, 2008, SANTOMÉ, 2009). Soma-se a esses aspectos a avaliação educacional, pois é a forma de verificar o grau de eficiência desse indivíduo após sua inserção no ambiente educativo previamente planejado. Assim, vemos, marcadamente, o controle da eficiência, pois quem não alcança os objetivos previamente traçados está fora ou é considerado reprovado. Concepção de educação fortemente influenciada pelo positivismo, que considera o currículo como um elemento neutro que não está a serviço de nenhum interesse ou classe social.

No entanto, negando a possibilidade de neutralizar, no final da década de 1950, nos EUA, observou-se uma grande reviravolta pelo fato de o País ter perdido a corrida espacial. Nesse momento, a escola foi desqualificada e considerada a principal responsável por esse fracasso, pelo fato de sua qualidade já não ser mais a mesma. Sendo assim, a escola precisava ser recuperada e, para tanto, era necessário

investir no “treinamento dos professores” e em recursos para disciplinas valorizadas e reconhecidas como as mais importantes (SILVA, 1996). Mais uma vez, os rumos da educação são influenciados pelas lógicas de mercado, situação muito marcante até os dias atuais.

Já no final da década de 1970, outras questões apareceram e precisaram ser “resolvidas ou sanadas” como mais uma tarefa para a escola. O racismo e os problemas sociais, também causados pelo grande número de imigrantes nos EUA, fazem emergir uma nova crise que demandava soluções imediatas. É interessante perceber que tal fato tem muito a ver com os movimentos sociais que lutam para que direitos humanos sejam garantidos (MOREIRA; SILVA, 2008). Nessa mesma época, o Brasil vivia a ditadura militar. Assim, os movimentos que alguns países do hemisfério norte viveram na década de 70 só chegaram aqui anos mais tarde.

A luta contra o racismo e a busca por soluções para os problemas sociais criaram um ambiente favorável para o surgimento de uma contracultura de liberdade que a escola limitava, pois a ordem vigente precisava ser mantida para que tudo continuasse da mesma forma e nos lugares estabelecidos.

Precisando romper com o modelo tradicional, a escola chegou a um momento decisivo: ou se reorganizava ou perderia sua função no contexto social, abrindo possibilidade para que outra instituição pudesse ser criada. A escola, como estava organizada, já não atendia mais às demandas sociais. Nesse momento, surgiram três tendências curriculares que lutavam para ganhar espaço nos cotidianos escolares: as tradicionais, com ênfase na eficácia da aprendizagem; as humanistas, que enfatizavam a liberdade; e as utópicas, que pregavam o fim da escola. Nesse período, estudiosos da área do currículo, inconformados com o fato de a escola não conseguir romper com a estrutura mantida, começaram a referenciar seus estudos com produções europeias, pois julgavam que a literatura americana era insuficiente para sustentar seus ideais. Esse movimento contribuiu para implementar a tendência crítica ou teoria crítica no campo do currículo nos Estados Unidos (SILVA, 1996).

A teoria crítica surge como uma possibilidade de crítica à teoria tradicional, mostrando que o currículo carrega uma ideologia, não é neutro e está a serviço dos

interesses dominantes. Dois de seus mais influentes teóricos foram Henry Giroux e Michael Apple, que foram os primeiros a romper com a perspectiva tradicional de currículo tão defendida por Bobbit e Tyler. Para Silva (2009), o currículo, dentro da teoria crítica, diz respeito ao conjunto de experiências e práticas nutridas de aspectos políticos de contestação e de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções.

A teoria crítica desvela que existe uma força “oculta” (ideologia) que é transmitida e aprendida no contexto educacional, pela via da ideologia dominante. Sendo assim, a escola reproduz social e culturalmente a estratificação de grupos de dominantes e de dominados presentes no contexto social. Ela – a instituição escolar – assim como o currículo não são neutros, tendo, em seu interior, implícita ou explicitamente, relações de poder definidas por diferentes ideologias.

Moreira e Silva (2008) salientam que o fato de o currículo ser atravessado por relações de poder não significa que tais relações são identificadas de forma linear, pois é necessário indagar por que alguns conhecimentos são considerados válidos e outros não. Perguntam-se que relações de poder não hegemônicas vêm se estabelecendo e fazendo estremecer muitas situações quase solidificadas. Essa situação é importante de ser frisada, pois todos esses conceitos estão interligados e constituem o que chamamos de currículo.

Também no Brasil essa discussão se tornou presente, embora um pouco mais tarde que em outros países. Moreira e Silva (2008) talvez tenham sido os responsáveis por difundir importantes questões no que tange à tensão currículo e ideologia.³ É a partir dessa discussão que esses autores colocam a ideologia como temática central da teorização crítica do currículo, pois

[...] ela continua a ser central na teorização educacional crítica e, sobretudo, na teorização crítica sobre currículo. Ainda temos muito a

³ Moreira e Silva trabalham a categoria “ideologia” como conjunto de ideias, valores e visões de mundo que sustentam uma maneira de se interpretar a realidade social. Ao discutir a relação entre ideologia e currículo, sinalizam para o fato de as ideologias das classes sociais mais favorecidas se tornarem mais influentes na interpretação dos fatos sociais e, no caso da escola, na seleção de conhecimentos a serem transmitidos para as futuras gerações.

compreender e aprender sobre as formas pelas quais o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades [...]. A ideologia certamente está no centro desse processo. Nesse sentido, falar do currículo implica necessariamente levantar a questão da ideologia (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 25).

Na França, outro teórico, Louis Althusser (1983), no ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, já chamava a atenção para essa temática, pois alertava que a escola não transmitia conhecimento de forma desinteressada, porque atendia aos interesses das classes dominantes. Isso ocorria/ocorre pela via da escola, conseqüentemente, pelo currículo. Dessa forma, a ideologia está diretamente ligada à questão do poder e do interesse no processo de concepção de qualquer teoria que venha embasar a temática do currículo. Para convivermos com as questões curriculares no espaço escolar, é necessário termos consciência das relações de poder e das ideologias existentes na sociedade e na escola, que atravessam o currículo.

É importante ressaltar, para a melhor compreensão da temática, que muitos movimentos se deram em concomitância. Na Inglaterra, na década de 1970, ações similares ocorriam. A imigração, com diferentes línguas, e a adesão ou não aos costumes religiosos eram situações que colocavam o currículo novamente em tela. Ganha destaque a Nova Sociologia da Educação (NSE) voltada para o estudo do currículo, liderada por Michael Young (MOREIRA; SILVA, 2008).

Esta nova corrente de pensamento tem como efeito, por característica essencial, considerar o conjunto dos funcionamentos e dos fatores sociais da educação a partir de um ponto de vista privilegiado que é o da seleção, da estruturação, da circulação e da legitimação dos saberes e dos conteúdos simbólicos incorporados nos programas e nos cursos (PARAÍSO, 1994, p. 98).

Com esse movimento, a Nova Sociologia da Educação passa a influenciar o rumo da Sociologia do currículo tanto na Inglaterra quanto nos EUA e em vários outros países.

[...] foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que vêm se esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção,

distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 20).

Esse movimento questionador ainda levaria um tempo para “chegar” ao Brasil. Os problemas na educação e no campo do currículo eram vistos como “[...] problemas técnicos de caráter prático e, portanto, focalizados de uma perspectiva meramente pedagógica” (PARAÍSO, 1994, p. 101).

Em 1973, na Universidade de Rochester, ocorreu uma conferência com vários teóricos do campo do currículo que perceberam as muitas divergências na área e a necessidade de uma (re)conceituação do campo.

Tratava-se de reconceituar o campo. Enfatizando que a compreensão da natureza é mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceituação como esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 15).

Nessa fase da reconceitualização do currículo, nos EUA, os autores associados à orientação neomarxista questionavam o modelo técnico. Foram considerados os precursores do que mais tarde foi denominada de a Sociologia do Currículo, cujo foco estava voltado

[...] para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. [...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

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

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

Com o surgimento da Nova Sociologia da Educação, Silva (1996) esclarece que as reflexões sobre o currículo se direcionaram para entender como vinha se mantendo a ordem vigente e a reprodução social por meio desse artefato. Desde então, a preocupação dos estudiosos da área era descobrir frestas, indícios, lacunas e pistas que os ajudassem a romper com tal fato. Estavam imbricados nessa perspectiva muitos professores ligados aos departamentos de currículo e instrução, que logo descobriram que não era possível estudar os aspectos do conhecimento escolar ou do currículo sem refletir sobre as questões das diferentes culturas presentes no contexto escolar e social (MOREIRA; SILVA, 2008).

Assim, pensando em sua não neutralidade e como ele é um artefato social e cultural, guiado por questões sociais, políticas, epistemológicas, o currículo tem uma história e produz identidades sociais e individuais, transmite visões particulares de homem e sociedade, seleciona e organiza o conhecimento. Como campo de luta, marcado por relações de poder e pela ideologia, tem ainda a cultura como elemento que o atravessa e influencia o processo de selecionar e legitimar comportamentos e conhecimentos. Nesse sentido, Silva (1996, p. 90) nos alerta:

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Ao longo da história, as teorias sociais sofrem mudanças e ampliam suas discussões de modo que respondam às demandas que lhe são apresentadas. Diante disso, por longo tempo, essas teorias tomavam o “[...] sujeito do humanismo e sua consciência como centro do mundo social” (SILVA, 1996, p. 238). Foi um movimento ocorrido na década de 1970 ao redor do mundo e chegando ao Brasil anos mais tarde, denominado e reconhecido como “virada linguística” ou “virada epistemológica”, a qual desalojou essa perspectiva e começou a discutir a questão da linguagem como agente estruturador, tendo como precursor Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (apud GHIRALDELLI, 2008, p. 4) que destacou: “[...] os limites de minha linguagem

significam os limites de meu mundo”, sendo fortemente influenciado pelo movimento do pós-estruturalismo. Seus principais teóricos são: Michel Foucault e Jacques Derrida.

A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente da representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um ‘significado’ [...]. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada (SILVA, 1996, p. 238).

A chamada “virada linguística” provoca, nos teóricos do campo do currículo, uma inquietação e um início de mudança ao se olhar e discutir a temática, sendo possível perceber tais movimentos de mudanças. Assim, no Brasil, na década de 1980, o pensamento curricular ainda era marcado pela vertente marxista, mas, nessa época, ocorreram debates relevantes entre os adeptos da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e os partidários da proposta de Educação Popular. Libaneo (1994, p. 70) destaca que a corrente crítico-social dos conteúdos entendia que

[...] a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses de classe.

Anos mais tarde, ganhou relevância o construtivismo⁴ e, com essas perspectivas fortaleceu-se o estudo do currículo em nosso país. Sobre esse momento, Paraíso (1994, p. 101) acredita que o Brasil vivenciou duas etapas marcantes na produção de conhecimento para essa área.

[...] a primeira se deu em 1986 com a publicação de um artigo de Domingues – ‘Interesses Humanos e Paradigmas curriculares’ – onde o autor faz um trabalho classificatório das tendências na área do currículo no Brasil, baseado em MacDonald (1975) que por sua vez se baseou no trabalho de Habermas sobre conhecimento e

⁴ Ver mais em: MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2006.

interesses. O segundo se deu com os trabalhos de Moreira (1990a) e Silva (1990) que, fazendo uma interpretação diferente do currículo, apontam lacunas, esclarecem algumas dúvidas, levantam outras e dão 'pistas' para um repensar e um agir nesse campo.

Na segunda metade da década de 1980, observam-se avanços na produção brasileira sobre a temática. Paraíso (1994) argumenta que esse período foi marcado pela produção de conhecimentos que procuraram desvelar a visão ingênua de currículo que favorecia a sua compreensão como um elenco de disciplinas. Destacam-se, nessa época, as produções de Silva (1996), Moreira; Silva (2008), Santomé (2009) e Paraíso (1994). As pesquisas desses autores passam a centrar-se no aluno, e a questão da evasão escolar passa a ser foco de discussão. Tentam também romper com a perspectiva tradicional de currículo, mas as contribuições da Nova Sociologia da Educação não aparecem, porém, nos artigos, pois ainda existe o receio, por parte dos autores, de fazer uma importação de forma mais crítica.

Na década de 1990, ganha força o estudo do currículo dentro de uma perspectiva sociológica. Tomaz Tadeu da Silva, buscando autores como Apple e Giroux, publica um artigo que problematiza o fato de os autores brasileiros não utilizarem a Nova Sociologia da Educação em suas pesquisas. Isso contribui para uma busca de apropriação da Nova Sociologia da Educação para o campo do currículo no Brasil. Começa-se a romper com a primazia do pensamento psicológico até então dominante. Os autores passam a compreender o currículo como espaço de relações de poder e a refletir sobre a seleção dos conteúdos e as implicações que isso tem para a escola e para a sociedade. O Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e os periódicos da época tiveram importante contribuição no aprofundamento do campo do currículo (PARAÍSO, 1994).

Em meados da década de 1990, começa-se a perceber que o pensamento curricular sofre “uma metamorfose” e passa a se aproximar dos enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas. A teorização principia a incorporar as contribuições de Derrida, Foucault, Deleuze, Guattari e Morin, dentre outros autores.

Lopes e Macedo (2002), à guisa de sistematização na área, apresentam as contribuições de três grupos de estudiosos para o campo do currículo no Brasil: a) aqueles que investigam em uma perspectiva pós-estruturalista; b) o currículo em rede; c) a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

A perspectiva pós-estruturalista é representada por um grupo de estudiosos liderados por Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Facilita-nos a compreensão se relatarmos um pouco da trajetória desse autor, pois, no início da década de 1990, ele se posicionava contra o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. A perspectiva histórico-crítica incorporava suas discussões, mas, com o avançar dos anos, com algumas restrições, começa a trabalhar com a perspectiva pós-estruturalista, chegando ao final da década com uma acentuada discussão a partir dessa perspectiva. O pensamento de Silva constitui o eixo central do grupo de pesquisadores pós-estruturalistas em currículo, pois continua direcionando esforços ilimitados para analisar e refletir sobre o campo. No Brasil, é considerado um dos mais importantes teóricos da área do currículo, sendo tal perspectiva de trabalho marcada pela “virada linguística”.

Diante disso, o pós-estruturalismo dá ênfase ao texto e ao discurso, colocando-os como elementos constitutivos da vida social e da negação de uma concepção representacional da realidade. Autores como Foucault, Derrida e Barthes transitam em tal vertente e passam a ser referência para alguns teóricos do currículo. No entanto, nota-se forte rejeição aos dualismos e às oposições binárias, pois se reconhece a instabilidade, a incerteza e a transgressão como fatores potentes para os processos educacionais.

A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada ‘virada linguística’, subverte todas as nossas queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside sua força. Querer mais significará provavelmente voltar a operar precisamente no registro do qual se quer sair (SILVA, 1996, p. 240).

A perspectiva do “Currículo e conhecimento em rede” surge nos meados da década de 1990, com os estudos do grupo do Rio de Janeiro, da UERJ. Essa perspectiva pressupõe que

A noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos. [...] ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano [...]. O conhecimento cotidiano, ao contrário, é tecido por meio de táticas de uso do já existente, seguindo o caminho de uma certa improvisação (LOPES; MACEDO, 2002, p. 29).

A perspectiva de estudo do currículo – Currículo e conhecimento em rede – passa a ser o foco das pesquisas de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nesta última liderada pelos professores Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, que trabalham com teóricos de base de origem francesa e suas produções passam a ser discutidas também na formação de professores:

[...] quatro esferas da formação de profissionais de ensino [...] [precisam articular-se]: a da formação acadêmica, a da ação governamental, a da prática pedagógica e a da prática política [...]. Tanto na centralidade na prática dos sujeitos que vivem o cotidiano curricular quanto a idéia de que a formação se processa por intermédio da articulação, em forma de tecido, de várias esferas serão conceitos centrais da teorização acerca da noção de currículo em rede (LOPES; MACEDO, 2002, p. 26).

Percebemos o movimento do grupo da Ufes em um diálogo estreito com um grupo das Universidades do Rio de Janeiro a partir de seu envolvimento e criação de grupos de pesquisas de forma conjunta, filiados ao CNPq. No ano de 1992, foi criado o grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas”, tendo como líder a professora Janete Magalhães Carvalho (UFES) e vice-líder Regina Leite Garcia (UFF); no ano de 2000, foi criado o laboratório de “Educação e Imagem” pelos professores Nilda Alves (UERJ) e Carlos Eduardo Ferraço (UFES); em 2008 o grupo “Currículos, redes educativas e imagens” também foi criado tendo parceria entre professores da UFES e da UERJ. Todos esses grupos se encontram em funcionamento atualmente.

A perspectiva de “História do currículo e a constituição do conhecimento escolar” no contexto educacional brasileiro começa a ser investigada no final de década de

1980. Os primeiros textos trazem a marca da Nova Sociologia da Educação e buscam compreender o desenvolvimento do campo curricular no Brasil. Seu precursor foi Antonio Flavio Moreira, na época, professor da UFRJ. Esse autor trouxe e continua trazendo importantes contribuições no que se refere à história do currículo e outros aspectos que hoje têm se tornado objeto de estudo.

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos, numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (SILVA, 1996, p. 82).

Assim, ao fazermos uma análise histórica, precisamos ter cuidado, pois não devemos apenas descrever como era o ensino anos atrás, apontando comparações ingênuas com o ensino ministrado na atualidade. É necessário mostrar a complexidade que envolve o campo e como os fatores históricos influenciam o campo curricular. Precisamos nos perguntar: por que determinado conhecimento é transmitido e outro não? Quais as implicações dessas decisões? Quem as toma? Quais são os fatores que influenciam essa decisão? Diante disso, Moreira e Silva (2008) destacam a importância do campo e, ao mesmo tempo, o palco de lutas em que ele está instaurado, bem como a busca pela manutenção do poder nele presente.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 21).

Contextualizando a história do currículo no campo educacional, percebemos que a própria produção do conhecimento sobre a área favoreceu o surgimento de outras perspectivas, além das teorias tradicionais e críticas. Vale destacar as contribuições da teoria pós-crítica, que lança um olhar singular na tentativa de compreender o currículo e suas representações no campo de educação. Para essa perspectiva, o currículo é importante, pois forma identidades e nos coloca na comparação com o outro, revelando o que somos em relação aos nossos pares (alteridade). Evidencia a diferença como algo que nos constitui e que não nos coloca em posição de

desigualdade, pois considera as subjetividades. O foco é marcadamente o sujeito. A relação saber-poder está imbricada em vários processos, tendo em seu centro a questão da cultura, que passa a ser utilizada para se compreender a seleção e da organização do conhecimento e como uma forma de potencializar ou excluir o sujeito. O multiculturalismo aparece como possibilidade de valorização das diferentes culturas, rompendo com ideias hegemônicas que valorizam e legitimam a cultura dominante como a única válida e reconhecida.

Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas estas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição [...]. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido [...] o papel formativo do currículo (SILVA, 2004, p. 149).

Diante disso, precisamos nos aproximar das teorias curriculares, tradicionais, críticas ou pós-críticas, buscando o que cada uma representa para nos apoiarmos naquela que mais nos ajuda a entender nosso problema de investigação. Para Silva (2004, p. 147),

[...] na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

No texto, viemos delineando aspectos históricos do currículo que, de forma simultânea, também constituem teoricamente o campo. Assim, vimos o campo do currículo passar por modificações em que este era considerado “neutro” para um currículo entendido como transmissor e produtor de ideologias, culturas e identidades. Portanto, escolhemos trabalhar com uma perspectiva crítica de currículo, mas sem esquecer o diálogo que pode haver com a teoria pós-crítica, pois ambas se complementam. Então, nosso texto não trabalha com uma única concepção de currículo, mas com várias possibilidades que contribuam para pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Procuramos oferecer pistas que situam os aspectos históricos e, ao mesmo tempo, a constituição de conceitos e teorias sobre a noção de currículo. De agora em diante, privilegiaremos a interlocução entre currículo e Educação Especial.

2.2 CURRÍCULO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.2.1 Trilhas da Educação Especial e os aspectos legais

Ao resgatar um pouco da história da Educação Especial, percebemos que esta começou a ser construída no século XVI, por médicos e pedagogos que acreditavam ser possível educar as pessoas consideradas especiais (TEZZARI, 2009). Inicialmente, os sujeitos visualizados como especiais eram atendidos predominantemente por médicos, ou seja, era um atendimento centralizado no aspecto clínico. No final do século XIX, foi caracterizado um atendimento centrado na institucionalização (manicômios e asilos) como forma de proteger esses sujeitos. Com o passar dos anos e associado às alterações paradigmáticas, o cenário foi se transformando e “[...] podemos identificar o declínio de um conhecimento médico e clínico como estatuto da verdade sobre a condição do sujeito da educação especial” (BAPTISTA, 2003, p. 46).

Nesse sentido, uma mudança significativa se dá na medida em que as pessoas com deficiência lentamente deixam de ser foco da área médica, passando a ser da área educacional. Nesse sentido, Tezzari (2009) destaca quatro teóricos que tiveram contribuição para tal mudança. São eles: Jean Itard (médico), Edouard Séguin (médico), Janusz Korczack (médico e professor) e Maria Montessori (médica e professora). No trecho a seguir, percebemos os novos rumos da Educação Especial:

Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczack tiveram seu interesse pelas crianças despertado na prática da medicina, mas não encontraram, nessa área do conhecimento e de atuação, as repostas ou as alternativas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas. Foi nas idéias filosóficas e pedagógicas que eles começaram a encontrar pistas para iniciar e construir seus trabalhos, nos quais o lugar do médico foi paulatinamente modificado e a atuação como educador foi sendo construída de maneira concomitante à teoria (TEZZARI, 2009, p. 194).

Esse novo direcionamento ocorre simultaneamente ao movimento de expansão da escolarização (TEZZARI, 2009). Assim, a “[...] Educação Especial, entendida como área de conhecimento que se ocupa do atendimento educacional das pessoas com algum tipo de deficiência, tem como período de fundação o século XIX” (TEZZARI, p. 193, 2009).

Dessa forma, na segunda metade do século XX (TEZZARI, 2009), uma nova concepção de atendimento e intervenção surge baseada na educação, que apresentava como objetivo “corrigir o sujeito” diferente e “anormal” para que ele pudesse ser “treinado” para viver em sociedade. Então, o afastamento do convívio social e a segregação também marcaram essa fase, pela via da inserção desses sujeitos nas Escolas Especiais, contribuindo para um movimento mundial de proliferação desses espaços. Avançamos bastante em relação a essa concepção, mas, no imaginário social, essa ainda é uma forma possível, assim, não podemos inferir que já superamos essa fase, mas com ela convivemos.

Baptista (2003, p. 48) nos alerta que

O século XX foi um período de expansão da educação especial, expansão evidenciada pela abertura de escolas e de classes especiais. As primeiras mostravam o predomínio de propostas privadas de caráter assistencialista e as segundas inseriam-se no ensino público como espaço de acolhimento dos alunos com deficiências ‘leves’ e daqueles que se mostravam ‘desadaptados’ para acompanhamento do ensino em classes regulares.

Tivemos, então, na década de 1970, o movimento de integração,⁵ que consistia em resolver o “problema” do aluno, ou seja, a intervenção era centrada no aluno, no sentido de “prepará-lo” para que ele tivesse condições de se enquadrar junto aos demais alunos ao ir ou retornar para o ensino regular. Foi um período/movimento marcado pela inserção dos alunos menos comprometidos na escola comum,

⁵ “A integração escolar tinha por pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola, na medida em que pressupunha que a escola regular dava conta de educar bem ao menos os considerados normais” (MENDES, 2002, p. 64). “Assim, só eram passíveis de integração escolar aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, portanto, sem modificações no sistema. Aqueles que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos” (MENDES, 2002, p. 63). Para saber mais sobre o movimento da integração, sugerimos Mazzotta (1982, 1996), entre outros.

baseado na crença de que eles se adaptariam aos espaços escolares, e aqueles mais comprometidos eram inseridos em escolas e classes especializadas, sempre com a expectativa de que, uma vez preparados, poderiam um dia frequentar a escola comum. Nesse sentido

[...] seria favorecida a manutenção de uma multiplicidade de espaços paralelos de atendimento, pois a inflexibilidade da escola faria com que um número significativo de sujeitos continuasse necessitando do atendimento especializado, fora do ensino comum (BAPTISTA, 2003, p. 52).

Por sua vez, Silva (1998, p. 57) chama atenção para fato de que

O apoio prestado, em salas específicas de apoio, era equacionado de modo a não provocar qualquer perturbação na classe regular, considerando-se agentes fundamentais para esta intervenção os professores especialistas e outros técnicos, como os psicólogos e os terapeutas. A permanência desses alunos na Escola não acarretava mudanças a nível do currículo, nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas.

No entanto, não sem contradições, Baptista (2003) sinaliza que a Educação Especial, nas décadas finais do século passado, foi marcada por transformações sucessivas no que diz respeito à identificação dos sujeitos, à questão do diagnóstico, aos espaços para atendimento desses sujeitos e aos diferentes profissionais que atuam com esses sujeitos. Portanto, nossa atenção se volta à história da Educação Especial como forma de lançarmos um olhar ao passado, buscando pistas e sinais que nos possibilitem compreender as ações que são promovidas atualmente para que a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação seja possível.

Nesse sentido, ao rememorar os fatos relevantes desta história, os aspectos legais ganham ênfase e fazem o contorno dos fatos históricos, indicando-nos que os documentos orientadores e normatizadores são frutos também de uma história. Então, nossa intenção será destacar, pela via da história e dos documentos legais dos últimos 20 anos, os elementos que constituíram o caminho percorrido até os dias atuais pela Educação Especial.

Diante disso, promulgação da Constituição Federal de 1988 foi uma conquista, pois foi aprovada após o fim da ditadura militar e, ao mesmo tempo, a Educação Especial foi contemplada em seu texto ao citar o termo atendimento educacional especializado. O art. 208, diz o seguinte: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Apoiamo-nos em Prieto (2011b) para salientar que o texto da legislação está sujeito a várias interpretações; não há um único sentido e se constitui em campo de disputas. Foi em um contexto de integração que o texto da Constituição Federal de 1988 foi escrito e promulgado. Assim, o termo Atendimento Educacional Especializado, citado na Constituição, traz a obrigatoriedade do Estado em ofertá-lo, mas isso não significa que será na escola regular, pois a expressão utilizada é “preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação até estava presente na escola regular, mas em um número bem pequeno, limitado àqueles considerados capazes de se adaptarem à escola, ou seja, os menos comprometidos. A grande maioria desses alunos encontravam-se em escolas especiais e em classes especiais, no chamado *continuum* de serviços. A Educação Especial era substitutiva da educação comum, e a matrícula do aluno era feita predominantemente em espaços especializados.

A década de 1990 foi marcada fortemente por uma transformação paradigmática em que o movimento passou a ser pela inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas regulares, ou seja, em ambientes menos restritivos. Assim, a declaração de Salamanca foi importantíssima para balizar esse movimento.

A declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil foi signatário, que definiu os sujeitos da Educação Especial como aqueles alunos que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de “condições individuais, econômicas ou socioculturais”, destacava, como exemplo, as:

[...] crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas, crianças da rua ou crianças que

trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p. 6).

Esse documento buscou pensar uma outra concepção de escolarização desse sujeito e contribuiu para um novo rumo para o movimento de inserção dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na escola e na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996) é o segundo documento que gostaríamos de destacar, vem no tempo histórico do movimento da educação para todos. O art. 58 da LDBEN/1996 destaca que a Educação Especial passa a ser uma modalidade da educação e a matrícula deverá ser feita preferencialmente na rede regular de ensino. Vejamos o texto na íntegra:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O art. 59 traz a responsabilização dos sistemas de ensino. Destacamos um avanço significativo do ponto de vista legal, no que se refere à Educação Especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996) traz a Educação Especial como pertencente à educação geral, no entanto, ainda continua uma indefinição de quem são os sujeitos incluídos. Assim, saímos de um movimento que nem sempre envolvia a educação para um movimento que pensa a escolarização desse sujeito. É uma forma de pensar e garantir o direito à educação desse público (KASSAR, 2011).

Outro documento relevante é a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que destaca o lócus da matrícula dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, o conceito de Educação Especial, quem são os sujeitos e quais são os locais de atendimento. Destacamos os artigos que fazem menção a esses aspectos:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Esse documento amplia muito a definição de quem são os sujeitos da Educação Especial, o que acaba por se constituir em uma tensão para a Educação Especial, pois um número significativo de alunos da escola poderia pertencer à modalidade da Educação Especial. Assim, depois de sete anos desse documento, fazia-se necessária, uma definição mais clara de quem era o sujeito da Educação Especial.

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação publicou o documento da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva” (PNEE), que traz a definição clara de quem são os sujeitos da Educação Especial:

[...] pessoa com deficiência, aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

Essa definição dos sujeitos pertencentes à Educação Especial era uma demanda do campo como forma de “fechar o leque aberto” na Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001. O fato de todas as demandas da diversidade estarem sob a “responsabilidade” da Educação Especial implicava um enfraquecimento das políticas públicas de Educação Especial, bem como da sua área de atuação, pois,

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura

rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica (BRASIL, 2008, p. 15).

O documento irá explicitar também que a modalidade Educação Especial faz parte da educação geral:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

O documento apresenta, como um dos objetivos principais da política da Educação Especial na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado como forma de efetivar os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Teve como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Nesse sentido, o AEE passa a complementar ou suplementar a formação dos alunos, no intuito de eliminar as dificuldades dos alunos e facilitar a aprendizagem, garantindo acesso ao ensino. Jesus (2011, p. 14), ao analisar as implicações do Atendimento Educacional Especializado, destaca:

Nossos estudos evidenciam que a noção de atendimento educacional especializado esteve presente em legislações anteriores, desde a Constituição de 1988. No entanto, é a partir de 2008 que ganha significação de centralidade em termos legais e orientadores [...].

Assim o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, conceitua AEE no art. 1º: “§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades,

recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

O decreto se materializa na Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, a partir dos arts. 1º e 2º,

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Kassar (2011, p. 14) faz uma análise sobre o atendimento educacional especializado que corrobora nossas informações: “[...] o atendimento educacional especializado deixa de existir de forma substitutiva; as salas de recursos (na forma multifuncional) estabelecem-se como lócus dessa forma de atendimento”.

Diante do exposto, gostaríamos de destacar, de acordo, com os documentos legais, os objetivos e atribuição do professor especialista da sala de recursos multifuncionais⁶. Os objetivos do atendimento educacional especializado, conforme o Decreto nº 6.571, art. 2º, são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

⁶ “As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização” (ROPOLI, 2010, p. 31).

Percebemos que é função do professor da sala de recursos multifuncionais onde ocorre o AEE organizar o planejamento com professores do ensino comum. Então, há necessidade de articulação entre educação especializada e ensino comum. Esse tipo de prática nos parece fundamental para pensarmos o currículo. Nesse sentido,

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010, p. 21).

Diante disso, a Resolução nº 4, de 2009, art. 13, traz as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Kassar (2011, p. 15), em suas considerações, auxilia-nos em uma análise macro sobre os documentos nacionais e a representação destes para a Educação Especial:

Nos últimos dez anos, no entanto, a política proposta pelo Governo Federal começa a desconsiderar a possibilidade de oferecimento escolar fora do sistema comum de ensino. Essa desconsideração fica legalmente evidente no Decreto nº 6.571/2008 e na Resolução 04 de 2009, que admitem a realização de atendimento educacional especializado apenas complementarmente ou de forma suplementar e não mais substitutiva. Nessa perspectiva, as instituições especializadas devem se organizar como centros de atendimento educacional especializado oferecendo ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns.

Os documentos são claros ao destacar a escola comum como lugar de recebimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, deixando explícitos: a clientela, os objetivos e as atribuições do professor do atendimento educacional especializado mostrando a solidificação da política nacional.

Para além, percebemos o dispositivo AEE como uma das possibilidades de acesso ao currículo quando efetivada de fato nos ambientes escolares. Portanto a história e a legislação contribuíram com a nossa intenção de “montar” um espaço visor capaz de explicitar o diálogo que se faz necessário entre o campo do currículo e o da Educação Especial, considerando o AEE como um dos dispositivos centrais nesse diálogo para pensarmos a escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para tanto, traremos, no próximo subitem, algumas contribuições sobre a temática do Atendimento Educacional Especializado.

2.2.2 Atendimento Educacional Especializado: possibilidade de acesso ao currículo para alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação

Ao buscarmos a história e a legislação da área da Educação Especial, o tema AEE vem sendo tangenciado e anunciado em suas mais diferentes configurações. O nosso interesse pela temática surgiu quando, em meados de agosto de 2010, chegamos à escola, lócus de nossa pesquisa, um pouco tímida ainda, tentando sentir o ambiente, observando, conhecendo os atores que estavam em cena. Em nosso segundo dia de pesquisa na escola, conversamos com alguns professores, explicando, nessa conversa informal, que nosso interesse estava diretamente relacionado com a escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Informamos que esse foi um dos motivos pelo qual

aquela escola havia sido escolhida, pois ela possuía um quantitativo de 12 alunos que pertenciam ao grupo citado. Nesse momento, a intérprete de Libras começa a conversar e destaca que, na escola, existe uma sala de recursos multifuncionais que atende a esses alunos no contraturno. Mostra-nos o ambiente, destaca algumas ações e fala sobre atendimento educacional especializado e as inúmeras dúvidas que ela, as colegas e a escola têm sobre o AEE. Ouvimos as informações e nos inquietamos, pois essa questão não era o tema que estava *a priori* para ser investigado, mas, naquele espaço-tempo, apresentava-se como uma demanda do contexto da pesquisa e merecia nosso olhar atencioso. Nessa direção, buscamos estudar e aprofundar nosso conhecimento sobre a temática.

Assim, destacamos os seguintes textos que inicialmente buscamos: Dias (2010), a revista “Inclusão: Revista da Educação Especial” (BRASIL, 2010), fascículos publicados pela Secretaria de Educação Especial e os documentos orientadores e normatizadores citados.

Nossa discussão inicia-se por entender o direito à educação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial e a contribuição do AEE, pela via do currículo, para garantia desse direito. Desse modo, temos presenciado, nos diferentes ambientes escolares, a dificuldade de implementar o direito à educação aos alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, visto que, sem termos ambientes, práticas pedagógicas e currículo que possibilitem a inclusão, esse direito é negado a esses alunos. Cury (2008) argumenta que o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para a cidadania. Assim, de maneira geral, esse acesso (direito à educação) não tem sido garantido e temos negligenciado o básico a esses sujeitos.

Assim, entendemos que

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania [...]. O direito à educação é um direito social de cidadania [...]. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do

cidadão adulto ter sido educado [...]. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73).

Concordamos com Bobbio (2004, p. 62) quando afirma que: “[...] deve-se ter a preocupação inicial de manter a distinção entre teoria e prática, ou melhor, deve-se ter em mente, antes de mais nada, que a teoria e a prática percorrem duas estradas diversas e a velocidades muito desiguais [...]”.

Nesse sentido, o proposto na legislação (teoria) e o efetivado (prática) nos ambientes escolares têm percorrido velocidades diferentes e têm proporcionado muitas vezes o não acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o descumprimento do direito à educação.

Assim, temos vivido um momento histórico em que parece se garantir o acesso à escola, mas as condições de permanência têm sido negligenciadas. Justamente pelo fato de que o texto proposto na legislação e a efetivação dele percorrem velocidades desiguais, uma vez que os sistemas de ensino demandam tempo em se adequar às novas “regras”, nesse ínterim, esse direito é negligenciado e, muitas vezes, mesmo depois de efetivada a legislação, continua se negando por outras razões que não discutiremos neste momento. Vivemos, portanto a tensão entre ter conquistado direitos, inclusive na legislação, e a dificuldade de implementá-los (PERONI, 2009).

Dias (2010) trabalhou a questão do direito à educação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação pela via de compreender as contribuições e tensões do atendimento educacional especializado como dispositivo para trabalhar o conhecimento desses sujeitos. Assim, Dias (2010, p. 136) ressalta que

[...] o atendimento educacional especializado complementar é um direito dos alunos com deficiência e um dever do Estado, em termos da oferta do serviço. [...] apenas o acesso a esse atendimento não garante o exercício desse direito. Portanto, é preciso um empenho coletivo para que o discurso educacional se transforme em práticas coerentes e alinhadas e em resultados qualitativos para os alunos. Só assim estaremos garantindo a educação como direito social, público, subjetivo e ainda prioritário.

A temática sobre o atendimento educacional especializado está presente nos debates atuais, ao pensarmos o campo da Educação Especial. Nesse sentido, a

organização do “VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial” propôs para o ano de 2011, como temática central “Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado”. Assim, os debates se deram em torno do tema. Destacamos que os textos de Kassar (2011), Prieto (2011a), Brizzola (2011), Jesus (2011), Baptista (2011), Tezzari (2011), de modo geral, discutiram a temática do AEE a partir da legislação e suas configurações bem como da história da Educação Especial.

Nesse sentido, a função e as atribuições do professor do AEE foram aspectos enfatizados em boa parte dos textos. Baptista (2011, p. 5) chama a atenção para esse profissional e seu saber-fazer a partir da sala de recursos multifuncionais:

[...] a compreensão de que o trabalho do educador especializado devesse ser aquele de exclusivo atendimento direto ao aluno por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas; a crença de que, além dessas características, seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência.

Outro aspecto que apareceu com frequência foi o lócus de realização do AEE, sendo reconhecido o espaço da sala de recursos multifuncionais. Lunardi (2011, p. 5) sugere:

A sala de recursos multifuncionais se caracteriza como um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade do cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação.

Magalhães (2011), ao fazer um resgate histórico da Educação Especial, destaca a história das “classes especiais” e nos alerta para cuidado que precisamos ter para que as atuais salas de recursos multifuncionais não sejam caracterizadas de modo semelhante ao que ocorreu anteriormente. Vejamos o trecho:

O que ocorreu com as classes especiais no Brasil é de conhecimento público e, graças ao esforço dos pesquisadores de várias universidades, as pesquisas foram, gradativamente, mostrando que a

‘modalidade de atendimento classe especial’ criou uma lógica de exclusão na escola (era a ‘sala dos doidinhos’), além de diversos problemas que vão da formação de professores, ao modo como a escola significou esta classe, um ‘depósito’ de alunos para desafogar problemas da rede regular de ensino. É importante não esquecer que isto ocorreu e como isto ocorreu (MAGALHÃES, 2011, p. 8).

Nessa direção, Kassar (2011, p. 3) também destaca as complexidades que envolveram as classes especiais. Para a autora, os principais “problemas” relacionados com esse espaço, são:

1. Nelas estavam matriculadas crianças cujos diagnósticos eram questionáveis;
2. Essas classes serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que a elas eram encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população;
3. O ‘especial’ do atendimento resumia-se à infantilização e à lentidão das atividades propostas;
4. Muitas vezes, as crianças eram segregadas de todos os outros espaços e atividades escolares;
5. Havia um distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços e o cotidiano escolar, de modo que aquelas eram organizadas sob um enfoque clínico.

Esses foram alguns aspectos que percebemos após visitação ao conhecimento acumulado, que nos permitiu vislumbrar sobre a temática e a complexidade presente. Depois de elencar a temática do AEE como fundamental no diálogo entre currículo e Educação Especial, no próximo item, tentaremos estabelecer algumas conexões entre os campos.

2.2.3 Currículo e Educação Especial: conexões possíveis a partir da teoria

Entendemos que, a partir do currículo, podemos pensar mudanças nos processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Temos clareza dos grandes desafios apresentados à escola, quando pensamos o processo de inclusão⁷ escolar desses sujeitos. Baptista (2003, p. 52) nos traz a ideia de que

⁷ A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2001, apud MENDES, 2002, p. 61).

O conceito de inclusão [...] evocaria a necessidade de transformação da escola para permitir o atendimento integrado de todos os alunos no ensino comum. Nesse caso, são defendidas as medidas de profundas alterações na organização do ensino, colocando em discussão a necessidade de análise coletivas sobre o projeto pedagógico da instituição; questionando as alternativas didáticas consideradas 'tradicionais' e centradas no professor; propondo a revisão de processos de avaliação (avaliação processual que considere o aluno como parâmetro de si mesmo); construindo dispositivos de apoio complementar ao atendimento no ensino comum, sem excluir o aluno de sua classe de referência; discutindo amplamente a necessidade de formação continuada de professores e demais técnicos que atuam junto às escolas.

Nesse sentido, temos presenciado a entrada desses estudantes na escola, contudo temos encontrado inúmeros professores que se dizem despreparados para com eles atuar. Assim, os alunos estão tendo acesso ao espaço físico, mas ainda precisamos pensar no acesso ao currículo trabalhado em sala de aula comum, pois, na tentativa de incluí-los, acabamos, muitas vezes, excluindo-os do processo, situação denominada por Veiga - Neto (2001) de "incluir para excluir".

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

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

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

Assim, nossa atenção se volta ao currículo, uma vez que, no processo ensino-aprendizagem, o currículo é o fio condutor de nossas ações, pois, por meio das seleções que por ele são estabelecidas, um determinado grupo de alunos têm sido pouco contemplado, o que tem representado uma parcela grande que não consegue aprender pelos mais diferentes motivos, dificuldade de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, afetivos, econômicos, sociais, culturais e pelas deficiências, TGDs e altas habilidades/superdotação. Esse último grupo é o que nos interessa para análise. Todos os outros são importantes, mas, neste momento, queremos compreender os processos educacionais de alunos da modalidade Educação Especial.

Historicamente, o currículo vem se constituindo por concepções padronizadas, processos de mensuração, conhecimentos delineados *a priori* e sem relação com as necessidades dos estudantes, como listas de conteúdos a serem aprendidos hierarquicamente, criando ideias de que algumas pessoas podem aprender enquanto outras serão excluídas dos processos educativos.

Nos processos de seleção dos conteúdos, considerados como “naturais” no cotidiano, percebemos que as seleções feitas e os conteúdos veiculados não têm garantido o direito à educação desses alunos. Temos presenciado, em nossas escolas, conteúdos desconexos com a realidade do aluno sendo transmitidos e veiculados. O currículo tem sido materializado em algo encaixado e pronto, homogeneizador do cotidiano escolar. Os programas, ações e planos do governo apresentam-se sem possibilidades de contemplar alunos que fogem aos padrões hegemônicos. No cenário apresentado, os alunos que não aprendem, por qualquer fator citado, passam a ser marginalizados no processo ensino-aprendizagem.

Destacamos que essa seleção não é inocente e pura, mas, ao contrário, é um ato carregado de intenções e de ideologias, perpassado por relações de poder e da produção e reprodução da desigualdade social (SILVA, 1996), pois o ato de selecionar os conhecimentos para serem trabalhados nos contextos escolares, invisibiliza diferentes formas de saber existentes no mundo, processos diferenciados de aprendizagem, histórias de vida e necessidades específicas de alguns sujeitos, constituindo a ideia de que a cultura deve estar acessível para alguns grupos enquanto outros são excluídos do processo.

Essa discussão nos mostra o quanto a distribuição de conhecimento vem se dando de forma desigual, pois temos ofertado maior acesso aos bens culturais àqueles considerados “mais capazes”, enquanto essas possibilidades de participação se fecham para os subjetivados como “mais fracos”. Tal situação não é um ato puro e de responsabilidade apenas da escola, mas, de algum modo, ela o reproduz e sustenta as suas práticas.

[...] abordam-se os problemas ‘prévios’ à escola, à técnica pedagógica: como, quem e por que se decide o conteúdo da educação, como se selecionam e ordenam esses conteúdos, como e quem apresenta aos professores/as [...]. O que a escola faz é uma interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam em seu seio (SACRISTÁN, 1998, p. 144).

Ao ofertar acesso a determinados conhecimentos aos alunos ditos “normais” e suprimir a participação dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação a lógicas de socialização, esse ato demonstra alguns atravessamentos presentes nos currículos escolares, ou seja, o aluno é alguém menos capaz ou em condições inferiores de aprendizagem, não tendo, portanto, condições de entender o que é ensinado.

Focalizam-se, no processo, as ausências e as limitações do sujeito em detrimento de suas possibilidades e necessidades. Com esse olhar de ausência, a inclusão desse indivíduo não se efetiva. Ela passa a ser remendos para ações de exclusão produzidas nos documentos e nas políticas curriculares a serem reproduzidas nas escolas, pois desconsidera que os alunos com indicativos para a Educação Especial

precisam ter garantido acesso aos conhecimentos comuns, ofertados a todos os estudantes, e aos específicos, dadas as suas condições de existência nesse mundo.

Corroborando esse pensamento, Santomé (2009, p. 176) também salienta: “[...] A instituição escolar deve ser entendida não apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do *conhecimento*, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das *implicações políticas* desse conhecimento”.

Então, nossa perspectiva de trabalho precisa centrar-se em práticas pedagógicas diferenciadas e em ferramentas que possibilitem acesso aos conhecimentos disponíveis a todos que frequentam a escola. O educador precisa distanciar-se das apostas que o leva a pensar na oferta de currículos mais ricos em possibilidades de conhecimento para alguns alunos enquanto aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ficam à margem do processo, pois esse contexto caracterizaria uma exclusão produzida dentro do próprio processo de inclusão e não favoreceria o movimento em prol de garantia de direitos a todos os alunos.

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

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

atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão”.

Os currículos de escolas que dialogam com os processos de inclusão precisam ser problematizados permanentemente pela comunidade escolar para que todos possam estar atentos aos processos de seleção de conteúdos. Isso é necessário, pois essa seleção não é uma tarefa desprovida de intenções e está carregada de processos excludentes. Provocar a problematização do currículo é uma aposta na formação continuada dos educadores, pois eles poderão refletir sobre algumas questões que atravessam a relação existente entre o acesso ao conhecimento e a pessoa com deficiência, ou seja: como o poder está posto nos currículos escolares? Por que naturalizamos o fato de termos grupos excluídos dos processos educativos? Como temos praticado o currículo escolar diante da diferença humana? Esses processos formativos podem ser uma possibilidade de subverter a ordem vigente e trilhar novos caminhos diferenciados diante da necessidade de constituir propostas curriculares comprometidas com o desenvolvimento de todas as pessoas. No entanto, precisamos colocá-las em pauta e não simplesmente implementá-las como já vem prescrito pelos livros didáticos ou documentos legais. “Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los” (SILVA, 2009, p. 194).

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

2.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUESTÕES COTIDIANAS

As temáticas currículo e Educação Especial são complexas e nos desafiam intensamente ao tentarmos estabelecer o diálogo entre as duas áreas de conhecimento, o que é necessário para que o processo de inclusão escolar possa ser efetivado, tendo como princípio o direito de acesso e permanência com qualidade dos alunos da modalidade da Educação Especial.

Assim, no processo de revisão de literatura, encontramos trabalhos que também tiveram a intenção de fazer dialogar Educação Especial e currículo como possibilidade de inclusão escolar. Percebemos que os estudos analisados apontaram para as mais diferentes abordagens sobre o currículo, perpassando desde trabalhos que buscaram articular o tema com Educação Especial, passando pelas questões das adequações curriculares a estudos que tiveram como foco o currículo e suas implicações no contexto escolar de modo amplo.

Os estudos analisados e suas reflexões contemplam-nos com indícios sobre as possibilidades e os desafios presentes nos currículos escolares, apontando oportunidades para montarmos um espaço/visor dos avanços na área. Ao colocarmos a temática em tela, pensamos a escola como um espaço para todos, no qual os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação também sejam contemplados e tenham garantida uma educação com qualidade.

Na tentativa de sistematizar o conhecimento sobre o tema e suas implicações para pensar a educação desses alunos, buscamos analisar estudos recentes, considerando aqueles disponibilizados na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), como nossas principais fontes de investigação. Dessa forma, com o aprofundamento na revisão de literatura, via leitura de artigos/dissertações/teses, buscamos contribuições que nos ajudassem a fazer emergir reflexões sobre a relação entre o conhecimento humano e a escolarização de todos os alunos. Assim, construímos um quadro com os textos que utilizamos em nossa revisão.

Quadro 2 – Revisão de literatura (continua)

FONTE	AUTOR E TÍTULO DO TEXTO
SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	ANTUNES, R. A. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGEM, 4., 2008, Gramado. Anais... Gramado/RS: SNPEE, 2008
	BUYTENDORP, A. A. B. M. Conceito de escola e as adaptações curriculares : uma abordagem das relações escola e currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: trajetórias de pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão, 2., 2006b, Domingos Martins. Anais... Domingos Martins/ES, 2006b
ENDIPE	GARCIA, R. M. C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: PERES. E. et al. (Org.). Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3
	GLAT, R.; MOREIRA, P. S.; PLETSCH, M. D. Educação inclusiva & cotidiano escolar : uma reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008
	RODRIGUES, G. F.; ZWETSCH, P. (RE)pensando o currículo na educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008
CAPES - DISSERTAÇÕES E TESES	ALMEIDA, M. L. Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo : possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004
	BUYTENDORP, A. A. B. M. Currículo em educação especial : o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 2006a. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006
	DEVENS, W. M. O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas . 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007
	GIRELLI, D. P. V. O direito ao grito : os múltiplos espaçostempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados. 2006. 330 f. Mestrado (Dissertação Mestrado) – Centro de Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006
	GIVIGI, R. do N. 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, A. F. S. As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica . 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008

Quadro 2 – Revisão de literatura (conclusão)

FONTE	AUTOR E TÍTULO DO TEXTO
CAPES - DISSERTAÇÕES E TESES	MARTINS, I. O. R. Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo : a busca por uma escola inclusivo/crítica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005
	TAVARES, B. A. Currículos praticados e cotidiano : pistas para professores da escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004
	VIEIRA, A. B. Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna : contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008
LIVROS	OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007
	GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa . Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20

Nesse mesmo sentido, após os levantamentos, organizamos as investigações em duas categorias, de modo a facilitar nossa apropriação do *corpus* de conhecimento daí advindo. Destacamos dois grupos de estudos:

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

2.3.1 Flexibilidade curricular, adaptação curricular, adequação curricular: do que estamos falando?

Os termos flexibilidade curricular, adaptação curricular e adequação curricular nos remetem a aspectos históricos, conceituais, sociais, políticos e culturais que fundamentam o momento histórico em que vivemos hoje. Assim, não nos parece simples a tarefa de distinguir tais termos, mas nossa intenção é trazer elementos

que nos ajudem a compreender essas concepções. Cabe destacar que essas expressões têm aparecido com frequência em documentos orientadores e legais da educação nacional e internacional.

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

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

O trecho a seguir foi retirado da Declaração de Salamanca. Traz a necessidade de adaptação do currículo e destaca que não se deve criar um currículo diferente ou paralelo para atender a esse público:

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

O termo flexibilidade curricular passou a ser utilizado em documentos na área de Educação Especial ao se discutir o currículo. Garcia (2007) destaca que o uso do

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro documento importante nesse sentido é a resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001, que também destaca como tarefa do professor ser capaz de “[...] liderar e apoiar a implementação de estratégias de **flexibilização, adaptação curricular** [...]” (p. 78, grifo nosso).

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

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

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

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

documentos analisados nos convocam a pensar como esses diferentes termos que aparecem nos documentos orientadores e normatizadores têm se efetivado nas práticas escolares, ou seja, ou pensamos um currículo reconhecendo a heterogeneidade presente entre os alunos concretos ou “[...] estamos frente a propostas curriculares para uma escola de massas que promove relações despersonalizadas ao enfrentar a diversidade?” (SAMPAIO, 2002, apud GARCIA, 2007, p. 19).

Assim, ao discutir o currículo em interlocução com a Educação Especial, muitos autores – Antunes (2008), Garcia (2008), Glat, Moreira e Pletsch (2008), Rodrigues e Zwetsch (2008), Oliveira e Machado (2007), Buytendorp (2006a, 2006b) – vêm evidenciando que o diálogo entre os dois campos de conhecimento tem nos provocado, uma vez que se apresenta como uma tensão no processo de inclusão, mas, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de mudança de postura em frente ao que temos chamado de inclusão ou de garantia de ensino para todos os alunos.

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

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

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

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

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

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

Concordamos todos com a idéia de que os currículos em ação, em nossas escolas, não se constituem apenas dos conteúdos curriculares formais nem das propostas curriculares oficiais, mas

incorporam, no cotidiano da atividade pedagógica, saberes e valores de professores e alunos e comunidade escolar, tecidos em espaços não formais de aprendizagem e através de processos não lineares e muitas vezes, não passíveis de explicitação formal.

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

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

Discutir sobre as adaptações curriculares, a flexibilidade curricular e as adequações curriculares é sempre complexo. Fazer proposições que contribuam com o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, tendo como premissa o currículo escolar, é um dos maiores desafios educacionais na atualidade. O constante debate tem sido: fazemos ou não as adaptações curriculares? Como já sinalizado, precisamos tomar cuidado para não prescrevermos soluções ingênuas e simples para algo complexo, que é a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial ao considerar o currículo. Nesse olhar, buscamos sustentar nossa aproximação com o tema.

O grupo de estudos que apresentaremos a seguir é composto por pesquisas realizadas no cotidiano da escola que tem por pressuposto o trabalho colaborativo e

as práticas pedagógicas favorecedoras dos processos de escolarização dos alunos com indicativos da Educação Especial e o currículo vivido/praticado nas escolas. Também são pesquisas pertencentes a duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que nos fez lançar o olhar sobre o conhecimento acumulado por este Programa.

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

A escola, durante muito tempo, atendeu a um público restrito, que tinha como premissa central pensar a partir do nível econômico, social, cultural e político comum. Nesse sentido, a clientela da escola apresentava-se “relativamente homogênea” (ROLDÃO, 2000). Após a Segunda Guerra Mundial, começa uma ruptura no sentido de ampliar o acesso à escola, buscando garantir o direito à educação. A escola hoje recebe uma clientela diversa, mas atende e organiza-se de maneira como se fosse atender a um grupo homogêneo. Esse olhar contribui para que ela se torne ineficaz e ineficiente, e muitos problemas emergem em seu cotidiano, visto que se evidencia que ela não está dando conta da diversidade que lá existe. O currículo, nessa discussão, coloca-se como questão central, pois

Isso tudo tem a ver com o currículo na medida em que o modelo, o paradigma curricular dominante, que ainda hoje é dominante, [...] é o paradigma herdado de uma época caracterizada pelo tal carácter nacional de currículo e pelo seu direcionamento para um público que já se previa que era restrito e que portanto tinha necessidades e expectativas relativamente à escola muito diferentes das que ocorrem hoje (ROLDÃO, 2000, p. 10).

Ressaltamos ainda que o recebimento da diversidade pela escola causou alguns desajustes, mas também ampliou oportunidades e trouxe mudanças para a sociedade. Roldão (2003, p. 25) destaca que

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

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

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

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

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

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

[...] currículo se define em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam. O currículo não é, deste ponto de vista, aquilo que na cultura escolar e no senso comum se julga ser o currículo – um conjunto de disciplinas, ou módulos, ou unidades. Portanto não é aquele conjunto de unidades que define o currículo. É

sim, aquilo que elas traduzem como aprendizagens que se julgam necessárias (ROLDÃO, 2000, p. 12).

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

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

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

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

A escola que aposta na possibilidade de todos aprenderem busca criar dispositivos para que tal fato se efetive pela via de práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento e formação continuada. Para tanto, os educadores procuram indícios e pistas que colaborem tentando garantir que percursos diferentes sejam seguidos

para acesso ao conhecimento de qualidade, contudo, se o currículo estabelecido não possibilita isso, aí está uma grande tensão.

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

Foi esse olhar que nos orientou durante nossa pesquisa, ou seja, a busca por indícios e pistas que nos ajudassem a construir junto com os atores que lá estavam novos caminhos e possibilidades pela via do currículo para garantir a escolarização de alunos com deficiência, TGDs e altas habilidades/superdotação. Assim, ao pensarmos a escolarização desses sujeitos, precisamos lançar um olhar sobre a escola e a história vivida por essa instituição.

Nesse sentido, exploramos ainda estudos das linhas de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas” e “Cultura, currículo e formação de educadores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Almeida (2004), Martins (2005), Vieira (2008), Givigi (2007), Devens (2007), Gonçalves (2008), Tavares (2004) e Girelli (2006).

Iniciaremos por trabalhos da linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”. O estudo de Vieira (2008) busca instituir, por meio da formação continuada em contexto, possibilidades de implementação de ações favorecedoras da aquisição da leitura e da escrita para alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, buscou diálogos possíveis entre as teorizações de Freire, Meirieu, Vigotsky, pautando-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica como metodologia de investigação.

Para o desenvolvimento desse estudo, adotou três frentes de trabalho não lineares, a saber: observação do cotidiano escolar; potencialização dos espaços-tempos de formação contínua e planejamentos; intervenção em sala de aula com os regentes

de classe. Trabalhou com professores de língua portuguesa, pedagogos e professor de Educação Especial como grupo sistematizador da pesquisa, criando possibilidades de contágio para a inserção dos outros educadores dos movimentos de pesquisa.

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

A adoção [...] [da] pedagogia diferenciada configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula, que necessita ser construída coletivamente por todos os profissionais que, de forma direta ou indireta, convivem com esses desafios, uma vez que trabalhamos com sujeitos concretos que portam percursos e ritmos de aprendizagens diferenciadas e expectativas singulares em relação à produção de seus conhecimentos, demandando trabalhos diversificados e distantes de estratégias e mediações prontas que, às vezes, parecem retiradas de 'manuais ou receituários' de como ensinar e aprender (VIEIRA, 2008, p. 221).

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

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

Trazemos a pesquisa de Givigi (2007), que, pautado nos estudos da matriz histórico-cultural, busca instituir, pela via da pesquisa-ação, possibilidades de ensino e aprendizagem para alunos sem oralização em processo de inclusão escolar. Esse estudo também conclama a necessidade de a escola significar os conhecimentos trabalhados no currículo escolar, bem como as práticas docentes, pois considera esses estudantes como sujeitos de direito que precisam estar na escola assimilando os conhecimentos historicamente acumulados. Apoia-se na formação contínua e na intervenção em contexto, criando possibilidades para esses alunos se envolverem nas atividades curriculares desenvolvidas pela escola selecionada para o estudo. Givigi (2007) assume o contágio como categoria disparadora de movimentos na escola, pois acredita que ações colaborativas podem desencadear ideias de implicação nos docentes que têm, em sua sala de aula, alunos que demandam ações pedagógicas diferenciadas.

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

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

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

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

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

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

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

Neste momento, traremos trabalhos da linha “Cultura, currículo e formação de educadores”. Destacamos as pesquisas de Tavares (2004) e Girelli (2006), que procuram compreender o currículo a partir do vivido/praticado no cotidiano escolar. Esses estudos buscam pistas e evidências que emergem desse processo. Uma escola nunca é igual à outra; entre elas há situações comuns, bem como diferentes. Todavia, o vivido/praticado em uma escola pode servir de pistas ou indícios para entendermos os desafios presentes nos cotidianos escolares. Tavares (2004) e Girelli (2006) são autoras que trazem contribuições para entendermos movimentos presentes nas escolas. Ambas trabalharam com narrativas e, por essa via, foi

possível compreender a realidade pesquisada, pois “[...] as narrativas revelam saberes tecidos na prática da vida” (TAVARES, 2004, p. 118). Os estudos de Tavares (2004) e Girelli (2006) são “com” o cotidiano. As autoras ressaltam que essa opção metodológica fala mais especificamente com a realidade e com os sujeitos pesquisados. Contudo, evidenciam que a pesquisa com o cotidiano aponta pistas que nos ajudam a pensar nossas outras realidades educacionais e “[...] traz ainda a articulação de algumas ‘bases’, direções, *caminhoslabirintos* trilhados na tentativa de *criarinventartraduzir* saberes e instrumentos para o trabalho de investigação” (GIRELLI, 2006, p.15).

Um dos aspectos que não pode ser esquecido para o trabalho com essa opção teórico-metodológica é o fato de o pesquisador necessitar ter um olhar de estranhamento e não naturalizado para perceber o que está acontecendo. Assim, precisa ver mais do que o que está estampado, porque “[...] muitas vezes, o que dá sentido aos processos, às palavras, às possibilidades está silenciado, mas nem por isso ausente” (TAVARES, 2004, p. 133).

A pesquisa dessa autora evidenciou que cada sujeito, seja o professor, seja o aluno, o gestor, concebe o currículo ao seu modo, deixando suas “marcas” no cotidiano a partir de seus *saberesfazeres*. Enfatiza que o currículo se realiza das mais diferentes formas, tendo os mais diferentes fios tecidos e articulados, isto é, a cultura, a política, o contexto social, a religião, a família, os aspectos econômicos, dentre outros. “[...] Por isso, as práticas pedagógicas devem contribuir para que os sujeitos em interação possam trazer suas singularidades e encontrar meios para ampliar constantemente seus *saberesfazeres*” (TAVARES, 2004, p.139), ou seja, a escola precisa aprender a reconhecer e receber a diferença que existe ao invés de negá-la constantemente.

O estudo de Girelli (2006) trabalhou com uma perspectiva de currículo em redes. Assim, o currículo praticado/vivido faz parte de uma rede tecida e constituída por muitos outros fios: culturais, históricos e sociais:

[...] acreditando na importância da contextualização do ambiente de estudo e na necessidade de maiores aproximações das heranças e

dos contextos, o que permite ainda o entendimento de tantas redes tecidas na escola e a possibilidade de novas significações. [...] considera os *currículos* criados *em redes* no cotidiano, defendendo que os sujeitos se encontram imersos em múltiplas e complexas *redes de conhecimentos* e ainda, que a *tessitura do conhecimento* também se dá nas redes. Faz a tentativa de colocar no texto outras aproximações e possibilidades de entendimento dos *currículos em redes* a partir dos múltiplos *espaçotempos* do cotidiano de vida dos alunos e também do cotidiano escolar. Aborda, portanto, muitos atravessamentos criados durante a pesquisa, utilizando *escritasfalasimagens* para traduzir um pouco das ações e *marcas* deixadas pelos sujeitos nesses currículos (GIRELLI, 2006, p. 15, grifo da autora).

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

3 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: DO CONTEXTO HISTÓRICO À PESQUISA NO CONTEXTO ESCOLAR – TRAJETÓRIAS E PERCURSOS

Ao pensarmos os processos de escolarização de sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, somos colocados em frente ao desafio de garantir que esses alunos tenham acesso ao conhecimento, considerando o currículo prescrito pela via de documentos normatizadores e orientadores, bem como pelo currículo vivido, em cada cotidiano escolar com suas particularidades e especificidades.

A escola comum tem recebido e buscado acolher cada aluno que adentra as suas portas, mas essa nem sempre tem sido uma tarefa fácil, dada a constituição histórica de que nossas escolas ainda vivem o legado de uma escola homogênea, reconhecendo apenas um padrão legitimado de “aluno ideal”. Assim, trabalhar na diversidade e contemplar a diferença tem sido um desafio dos espaços escolares e dos profissionais que lá atuam.

Segundo Sacristán (2002, p. 14), “[...] a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é, em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais [...]”. É algo que a pessoa traz consigo e temos que estar atentos para que essa diferença não seja transformada em desigualdade, de maneira que as pessoas alcancem objetivos de modo desigual, lembrando que nunca devemos compensar a desigualdade, pois “[...] todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade” (SACRISTÁN, 2002, p.14).

Instigada pelos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, considerando o currículo como um artefato cultural que pode se configurar como uma tensão ou possibilidade de esses sujeitos terem acesso ao conhecimento, elegemos uma escola de ensino fundamental – séries iniciais – da rede estadual como campo a ser pesquisado.

A rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo, pela via da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), elaborou um documento denominado “Currículo Básico Escola Estadual”, conhecido como “Novo Currículo Escolar”. Esse documento foi publicado e divulgado em 2009 e começou a ser implantado nas escolas no ano de 2010, sendo pautado pelos princípios da diversidade humana.

Nossa opção pelo desenvolvimento da pesquisa na rede estadual de ensino do Espírito Santo se deu pelos movimentos realizados para a elaboração de diretrizes curriculares e pelo interesse que tínhamos em investigar como a implementação dessas diretrizes contempla as demandas de aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. O Estado dispõe de uma realidade educacional um tanto interessante, pois existe um número significativo de municípios que não constituíram sistemas de educação, seguindo, dessa forma, as diretrizes educacionais adotadas/propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Esse conjunto de fatores constituiu a nossa escolha pela rede estadual de ensino e por uma escola que atendesse às séries iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Na busca por uma escola que contemplasse essas características, chegamos a uma escola estadual localizada no município da Serra.

O estudo se organizou como uma pesquisa-ação de abordagem colaborativo-crítica. Essa metodologia de investigação vai além dos “diagnósticos” e das descrições da realidade social, visto que seu objetivo é envolver os participantes num processo de mudanças diante de uma realidade concreta, possibilitando uma visão crítica e a participação ativa na transformação dessa realidade.

Diante dos movimentos realizados na rede estadual de ensino para a elaboração do documento “Currículo Básico Escola Estadual” e de nossas implicações com a temática – “currículo” e a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação – colocamo-nos o seguinte questionamento: que movimentos podem ser realizados com a escola para que as diretrizes curriculares se materializem em práticas pedagógicas favorecedoras da escolarização de alunos

com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental?

O desenvolvimento deste estudo teve como ênfase os processos de formação continuada em contexto, a ação colaborativa entre pesquisador externo e os profissionais da escola, o planejamento de estratégias diferenciadas de ensino, visando a criar espaços dialógicos com os profissionais da escola, tendo em vista criarem possibilidades para a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade e a diferença dos alunos.

Nossa intenção foi, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, instituir com a escola possibilidades pedagógicas para que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação se beneficiassem dos conhecimentos construídos no cotidiano escolar, potencializando, para tanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula e da sala de recursos multifuncionais que oferta o atendimento educacional especializado, na tentativa de garantir a esses alunos o acesso ao currículo.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é uma metodologia que tem sido utilizada em estudos como os de: Gonçalves (2008), Pantaleão (2009) e Vieira, (2008), que buscaram criar mudanças nos contextos educacionais. Assim, alguns pesquisadores têm feito opção por essa metodologia, uma vez que ela permite ações colaborativas entre o pesquisador (agente externo) e os profissionais da escola. A pesquisa-ação colaborativo-crítica vem sendo utilizada como uma possibilidade de produção de conhecimento sobre/para o processo de escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A colaboração configura-se como uma via interessante de formação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de mudança no contexto pesquisado e de produção de conhecimentos sobre a realidade investigada, já que

[...] é uma modalidade investigativa da realidade social. Surge no contexto de críticas à presença do modelo positivista na pesquisa. Focaliza a revolução epistemológica e a eficácia política e social. Diferentes correntes foram se constituindo ao longo do tempo [...]. Trata-se de uma concepção de pesquisa com perspectiva

epistemológica, metodológica e política (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO 2005b, p. 7).

Optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica pelo fato de ela colocar os sujeitos envolvidos no estudo, como membros de um “pesquisador-coletivo”, capaz de transformar o espaço investigado em lócus de produção de conhecimentos, pois

[...] facilitadores externos [ao entrarem] em relação colaborativa com os práticos [...] [os] ajudam a articular suas próprias preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO 2005b, p. 4).

No caso dos processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades, essa metodologia investigativa possibilita ao pesquisador-coletivo se envolver em espaços-tempos de reflexão-ação a partir da complexidade do real, produzindo novos sentidos, mudanças nas ações cotidianas, tomando a incerteza, o não saber, a contradição e o imprevisível como partes do processo de mudança.

O pesquisador coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisa ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2004, p. 103).

A lógica do pesquisador-coletivo ganhou força em nossa pesquisa, pois entendemos que é a partir dele que novos conhecimentos são produzidos, e as possibilidades de transformação emergiram, uma vez que o caráter formativo da pesquisa-ação possibilitou a articulação de novas estratégias de superação para os problemas que surgiram no contexto pesquisado.

Assim, foi no movimento do grupo, que discutimos nossas demandas e tentamos coletivamente pensar novas/outras possibilidades. A troca entre pares foi fundamental na criação de novas estratégias, pois a argumentação e a reflexão constante nos fez buscar novos possíveis. Portanto, a dinâmica de grupo de

formação tornou-se uma técnica facilitadora de trocas e construções de novos/outros saberes, tanto no coletivo quanto individualmente.

Ocorreram mudanças mais amplas, favorecendo a formação de novos conceitos e novas atitudes em frente a problemas que pareciam insuperáveis. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 30), “[...] a formação implica mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”. A fala do professor Róger (26-11-2010) evidencia tais ideias: “[...] a minha interação em sala de aula melhorou muito. Eu tenho dado conta de dar orientações para Melissa. Dando conta de Melissa, eu também dou conta da sala, de coisas da 4^a série”.

O conjunto de indivíduos participantes da pesquisa é constituído de alunos com deficiência intelectual⁸ e múltiplas, professores de áreas específicas, professor da sala de aula regular e professoras da sala de recursos multifuncionais.

Assim, organizamos nossa intervenção junto com o “pesquisador-coletivo” em três frentes de trabalho, que se entrecruzaram e ocorreram simultaneamente. A seguir, expomos como se deu a organização.

Primeira frente

O momento inicial foi marcado pela observação, pois foi o momento de conhecer/desvelar o cotidiano e os sujeitos que lá estavam. Esse momento se constituiu um forte aliado, pois, por meio dele, tivemos a oportunidade de olhar os diferentes tempos, os momentos de entrada, recreio, saída, intervalo dos

⁸ “A concepção de deficiência intelectual foi diferentemente conceituada, ao longo da história, com terminologias e classificações que foram modificadas e atualizadas de acordo com o contexto de cada época, com interesses econômicos e ideológicos (sociais religiosos e políticos); [...] sob influência da medicina e da psicologia, diferentes terminologias foram utilizadas para a designação das pessoas com esta característica, a saber, idiota, débil mental, infradotado, imbecil, retardado mental e, nos últimos anos, deficiente mental. Atualmente, sob o reflexo de correntes que defendem a escola inclusiva, propõe-se a substituição deste último por deficiência intelectual” (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011, p. 3). No Brasil, o novo termo está sendo mencionado nos documentos orientadores do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Diante disso, usaremos o termo deficiência intelectual.

professores, o “cafezinho”, trabalhos realizados em sala de aula, espaços destinados ao planejamento e estratégias adotadas pelos professores na escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

No transcorrer do tempo, fomos capturando também como se davam as relações entre os alunos com e sem deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, entre os alunos e os professores, entre professores e professores, entre professores e demais funcionários da escola. Assim, tivemos a oportunidade de conhecer os alunos atendidos pela Educação Especial, os seus anseios, os de suas famílias e dos profissionais da escola. Lançamos o olhar também para as brincadeiras entre os alunos, a alimentação, o envolvimento dos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação com os demais educandos, observando como os profissionais lidam com esses sujeitos na escola.

Organizamos a observação/intervenção/mediação com nossas idas à escola quatro vezes por semana no turno matutino e uma vez por semana no turno vespertino para estar na sala de recursos multifuncionais.

Salientamos que esse movimento foi essencial para termos condições de intervir coletiva e criativamente junto com os educadores, pois, a “[...] observação no campo nos parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas” (GÓMEZ, 1998, p.109). Foi no cotidiano que encontramos as pistas que nos deram subsídios para nos apresentar como uma pesquisadora-colaboradora. Assim, fez-se necessário um tempo para conhecermos os sujeitos que atuam na escola, as relações estabelecidas – entre os docentes, entre os alunos, entre docentes e alunos e, principalmente, com os alunos que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação – a vida da escola, seus meandros e suas peculiaridades.

Assim, nossas observações nos ajudaram a compor um quadro geral do cotidiano escolar, suas características e peculiaridades essenciais para nossa pesquisa. Ao nos engendrarmos nesse contexto, começamos, a partir das informações a que havíamos tido acesso, a fazer nossas escolhas. Desse modo, selecionamos então

os sujeitos que seriam foco de nossas ações e intervenções. Nesse sentido, optamos por dois alunos Melissa e Lucas, respectivamente com deficiência intelectual e múltiplas, pertencentes a uma turma de 4ª série. Naquele momento, eram os que mais nos desafiavam ao pensarmos os processos de aprendizagem. Nossa primeira escolha nos levou a escolher também os professores que atuavam nessa turma diretamente, como: a professora regente, os professores de área específica: Artes, Ensino Religioso Educação Física e também a professora da sala de recursos multifuncionais que trabalhava com esses dois alunos no contraturno realizando o atendimento educacional especializado.

Nessa frente de trabalho, o diário de campo torna-se um aliado constante, pois esse instrumento nos possibilitou registrar os acontecimentos e retomá-los posteriormente, de modo a nos permitir uma reflexão sobre as ações desenvolvidas e planejar/organizar outras pelas pistas que ele pôde nos oferecer. Ressaltamos ainda a riqueza de detalhes que o diário nos possibilitou a partir dos elementos nele registrados, bem como a sistematização das observações, pois “[...] a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos dados” (ZABALZA, 2004, p. 16). Diante disso, esse instrumento nos proporciona subsídios a uma análise sobre os objetos narrados e sobre nós mesmos. Assim, o diário configurou-se para nós como uma ferramenta constante em nossa pesquisa, dada a importância que ele possui.

Essa primeira frente de trabalho não se encerra aqui, pois a observação permeou todas as nossas atitudes e esteve presente até o nosso último minuto dentro desse contexto, pois essa ferramenta constituiu-se essencial à pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Segunda frente

Simultaneamente à primeira frente, realizamos a segunda frente de trabalho – participação nos espaços-tempos de planejamento e de formação continuada. Nesse sentido, começamos a atuar colaborativamente e, ao mesmo tempo, no

planejamento com a professora Regina (professora da sala de aula regular da 4ª série), com a professora Joana (que atuava na sala de recursos multifuncionais atendendo aos alunos Melissa e Lucas, provenientes da 4ª série), e com o professor de Artes (que trabalhava com a 4ª série), Róger. Também atuamos com os dois grupos de formação continuada que foram constituídos.

Assim, entendemos importante um espaço-tempo de planejamento para pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, para que as ações contemplem e efetivem a inclusão escolar do aluno e, acima de tudo, garanta o acesso ao conhecimento. Dessa forma, acreditamos que as práticas pedagógicas que atendem às diferenças podem ser sistematizadas nos espaços-tempo destinados ao planejamento e à formação em contexto para que os alunos com necessidades educacionais possam aprender. Esse tipo de trabalho necessita de um planejamento prévio. Nesse sentido Haidt (2002) argumenta que planejar é analisar uma dada realidade, refletir e, ao mesmo tempo, prever o que pode acontecer. Refletimos ainda com a autora:

Planejar é analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados. Portanto, o planejamento é um processo mental que envolve análise, reflexão e previsão. Nesse sentido, planejar é uma atividade tipicamente humana, e está presente na vida de todos os indivíduos, nos mais variados momentos (HAIDT, 2002, p. 94).

Nessa direção, o planejamento auxilia o professor a perceber lacunas, formas diferentes de trabalhar, as dificuldades e desejos dos alunos. É exatamente no ato de planejar, que temos a oportunidade de criar situações de potencialização dos nossos alunos para que aprendam com sucesso, e o processo ensino-aprendizagem seja uma via de mão dupla, em que professor e aluno caminhem e alcancem seus objetivos. Assim sendo, cremos que a colaboração entre profissionais durante o planejamento, a execução de tarefas e a avaliação é fundamental, pois temos vários olhares sobre uma mesma cena/acontecimento e isso possibilita que poucas ações passem despercebidas.

Por isso, o planejamento deve estar sempre presente em nossas escolas, e nossos professores precisam conscientizar-se de que planejar é uma forma de alcançar objetivos com ações previamente pensadas de maneira coerente, sensata e organizada. Essas ações demonstram que o professor é capaz de antecipar as etapas do trabalho escolar com sucesso, pois ele “[...] identifica os objetivos que pretende atingir, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos” (HAIDT, 2002, p. 98).

Nossas observações sobre esse espaço-tempo de planejamento 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, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos se beneficiassem de nosso processo de intervenção, pois o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um” (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Após as observações iniciais, começamos, junto com o pesquisador-coletivo, a organizar a formação continuada. A escola tinha, em sua organização, o espaço-tempo destinado a planejamentos e estudos, que aproveitamos, com o consentimento da gestão e dos professores envolvidos, para realizar dois grupos de formação continuada com os professores da 4ª série escolhida para atuarmos colaborativamente: um grupo era composto por duas professoras da sala de recursos multifuncionais e a pesquisadora. Esse encontro ocorria sempre às quartas-feiras, no turno matutino, com duração de uma hora em cada encontro. Foi possível realizarmos oito encontros durante a pesquisa. Discutimos a legislação existente que contempla a temática, aspectos históricos da inclusão, inclusão escolar, sujeitos da Educação Especial, sala de recursos multifuncionais, currículo, a Educação Especial na rede estadual e a configuração do AEE no contexto escolar. Uma professora pertencente a esse grupo era Joana, que realizava o atendimento educacional especializado da aluna Melissa e de Lucas no contraturno (vespertino). Ela era professora das séries iniciais no turno matutino e cedeu um de seus

planejamentos para a formação. A outra professora era Cristina, que atuava no turno matutino, realizando o AEE com alunos provenientes do turno vespertino.

O outro grupo foi formado por professores das áreas específicas: Artes (2), Educação Física (2), Ensino Religioso (1) e a pesquisadora. Um professor de Artes e um professor de Educação Física não atuavam na 4ª série, mas, em suas turmas, eles tinham alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Por esse motivo, participaram da formação, pois sentiam necessidade de estar discutindo questões relacionadas com esses alunos. Esse segundo grupo encontrava-se todas as quintas-feiras, no turno matutino. Todos os professores pertenciam a esse turno, totalizando dez encontros com duração de uma hora cada um.

Assim, concordamos com Gonçalves (2003, p. 40), quando argumenta que “[...] a formação continuada se caracteriza por uma formação em serviço, o que pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções sem minimizar as questões em nível macro”.

Nóvoa (2001) também nos auxilia na reflexão, quando diz que o espaço escolar se torna o lócus da formação continuada de professores, quando os docentes passam a assumi-lo como um ambiente propício à investigação, visando sempre ao aprofundamento e à compreensão dos desafios que nele emergem. Para tanto, é necessário potencializar os saberes-fazer dos educadores, reconhecer os profissionais da educação como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos. É preciso, ainda, lançar um olhar prospectivo para as ações desenvolvidas na escola, tomando os saberes-fazer docentes como elementos capazes de transformar a realidade escolar.

Assim, a formação continuada de professores deve ter como foco as diferentes situações de sucesso e insucesso que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se sempre, para criar, na escola, a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. São esses movimentos que nos levam a concordar com Jesus (2006a, p. 206), ao defender a ideia de que,

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

A formação continuada constituiu-se como um espaço-tempo potencializador para pensarmos as questões referentes ao currículo escolar bem como no que se refere ao AEE e à sua complexidade de implementação, pois, pela via de estudos/discussões/reflexões, foi possível tentar novos percursos e novas trilhas que promovessem o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O objetivo principal desse grupo foi aprofundar os conhecimentos dos docentes sobre os princípios e fundamentos da inclusão escolar e da escolarização desses alunos, tomando o currículo como um artefato que precisa ser afetado pelas demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação e, conseqüentemente, afetando cada um desses sujeitos, pois é pela concepção curricular adotada que o conhecimento é socialmente distribuído. Esse espaço-tempo também foi destinado para discutirmos as questões cotidianas e as demandas que surgiram. Foram momentos que se configuraram de maneira rica e potencializadora, fortalecendo também o espaço-tempo coletivo.

Para tanto, foi necessário criar conhecimentos teórico-práticos sobre a materialização das diretrizes curriculares em práticas pedagógicas capazes de satisfazer as demandas de aprendizagem desses estudantes. Assim, no grupo de formação, discutimos as questões provenientes da intervenção em sala de aula, planejamento de estratégias de trabalho e avaliação das ações implementadas, construindo, dessa forma, reflexões acerca do processo de pesquisa, por meio da dinâmica “ação-reflexão-ação”. O trabalho grupal tornou-se um elemento importante para o desenvolvimento da pesquisa por compreendermos que é no coletivo que devemos tomar decisões, pensar em ações e propor novas lógicas de ensino. É no trabalho grupal que a pesquisa-ação centra suas atividades, apresentando-se como “[...] um caminho promissor para instituir saberes/fazerem capazes de dar conta da

complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola” (JESUS, 2007, p. 174).

Os trabalhos de Gonçalves (2003, 2008), Vieira (2008), Almeida (2004) e Devens (2007), dentre outros, subsidiaram-nos para pensarmos a pesquisa-ação nessa perspectiva. Esses estudos buscam articular a observação, a formação e a intervenção colaborativa, criando um tripé que possibilita entender os processos escolares e as condições apresentadas para provocarmos mudanças no contexto da pesquisa.

A pesquisa-ação, além de ser um instrumento de desenvolvimento profissional para o professorado [...], é um instrumento fundamental para a implantação de reformas educacionais ou de transformação da escola em que os professores e as professoras têm uma presença autônoma (ZEICHNER, 1998, p. 255).

Concordamos com Zeichner, (1998) quando afirma que a pesquisa-ação é uma ferramenta poderosa para pensarmos o contexto escolar, tendo em vista que o processo de inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em ambientes escolares vem se mostrando muito complexo.

Terceira frente

A terceira frente de trabalho – realização de trabalho colaborativo – desenvolveu-se com três professores: com a professora Regina, que era a professora regente da sala de aula da 4ª série; com a professora Joana, da sala de recursos multifuncionais, que atendia aos alunos Melissa e Lucas; e também com o professor Róger, que era o professor de Artes dessa turma, pela via da construção de um “Portfólio Reflexivo” que, segundo Sá-Chaves (2004, p. 9), significa:

[...] um conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-ação, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre supervisor e supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre formandos.

Nossa intenção foi construir possibilidades de intervenção em contexto para pensar na materialização do currículo escolar em práticas pedagógicas favorecedoras à escolarização dos alunos, principalmente aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para tanto, professores de ensino comum e da Educação Especial (sala de recursos multifuncionais) estiveram envolvidos em ações colaborativas, pois a colaboração favorece a formação em contexto e a articulação de novos possíveis para que o currículo escolar possa ser construído em diálogo com a diversidade de aprendizagens dos alunos.

Nessa mesma direção Nunes (2008, p. 10) discorre:

Como profissional crítico, esse professor torna-se apto a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conhecimentos [...]. O trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor da sala de aula é apontado como um dos ingredientes fundamentais na formação do elo pesquisa-prática.

Durante a atividade investigativa, nossa tarefa era observar, participar, intervir e mediar. Assim, recorreremos ao diário de campo, já destacado aqui, que serviu de instrumento de registro para os momentos de observação, formação e intervenção em sala de aula, por ser “[...] o diário do investigador [o local onde] se organizam os dados e se expressam as reflexões sobre os mesmos, elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação e os focos problemáticos de análises que se consideram mais relevantes [...]” (GÓMEZ, 1998, p.110). Dentro dessa mesma perspectiva, Zabalza (2004, p.14) comenta:

Certamente sua capacidade de penetração nos campos subjetivos e individuais, a função de empowerment metodológico que exerce sobre os professores que participam na pesquisa, sua elasticidade e sua fácil complementação com outras técnicas o transformam em um instrumento útil e eficaz nos processos de formação dos professores.

Trabalhamos também com entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES B, C, D, E) que, segundo Manzini (2006, p. 369), pressupõem “[...] a existência de pessoas e a possibilidade de interação social”, para ouvir dos profissionais da escola suas tensões, desafios e possibilidades e, ainda, sobre movimentos da pesquisa no

cotidiano da escola. Entendemos esse instrumento como valioso, pois seu objetivo central “[...] é captar as representações e impressões subjetivas, mais ou menos elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva” (GÓMEZ, 1998, p.109).

Assim, desde o início da coleta de dados, estávamos tentando descobrir as pistas que nos ajudariam a refletir sobre as questões que emergiam de nossa intervenção, buscando sempre, nos dados, novas atitudes e ações na escola. Na dinâmica da realização da coleta de dados, procuramos ter uma escuta e um olhar sensível a esses sujeitos, visando a capturar os mais diversos e singelos movimentos. Nesse sentido, “[...] o propósito não é comprovar hipóteses, mas mergulhar na complexidade dos acontecimentos reais, e indagar sobre eles com liberdade e flexibilidade que as questões exigirem, elaborando descrições e abstrações dos dados” (GÓMEZ, 1998, p.106).

Nosso objetivo foi contribuir com a escola e construir com os educadores lógicas de ensino que garantissem o direito à educação para todos os alunos. Se o currículo escolar é o meio que favorece ou não a escolarização dos alunos e desperta nos professores o sentimento de estarem ou não preparados para ensinar os estudantes, nossa intenção foi problematizá-lo com a escola. Para tanto, assumimos a escola como espaço de formação, ou seja, um lugar no qual nos formamos juntos, buscando o aperfeiçoamento profissional, pessoal e acadêmico. Assim, “[...] a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (GÓMEZ, 1998, p. 101).

Essas frentes de trabalhos foram desenvolvidas simultaneamente, pois as questões observadas puderam se apresentar como temáticas a serem aprofundadas nos espaços-tempos destinados à formação contínua e nesses contextos foram articuladas reflexões para que as diretrizes curriculares pudessem ser materializadas em práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Interessante destacar que os pesquisadores que trabalham com a pesquisa-ação trazem elementos de incompletude, ou seja, têm contribuições e reflexões significativas para o contexto grupal e individual. Nesse sentido, quem trabalha com pesquisa-ação “[...] não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão” (BARBIER, 2004, p. 19).

A pesquisa-ação, então, é um processo de inter-relações, no qual os parceiros de interação são diversos, ocupando posições e papéis que marcam lugares não hierárquicos, gerando expectativas e ações. Nos contextos sociais, há uma multiplicidade de práticas e experiências que precisam se encontrar. Os diferentes contextos e as múltiplas vivências que levamos para a pesquisa possibilitam a construção de sentidos diversos, algumas vezes contraditórios, mas impulsionadores de reflexão e construção de novos possíveis.

O processo de pesquisa-ação se configura como uma rede simbólica e dinâmica, marcada e contextualizada no tempo e no espaço. Não objetiva produzir um saber genérico e pronto, mas conhecimentos contextuais, provisórios, uma vez que a realidade é interpretada pelo sujeito que a analisa. Reconhece o outro como sujeito de desejo, de intencionalidade e de participação ativa e busca sentidos que evocam a mudança diante das situações-limite.

Percebemos que a escola tem se apresentado como um ambiente complexo, no sentido de pensar possibilidades para a inclusão escolar. Procuramos, também, pensar esse cotidiano como um espaço-tempo de reflexão, de formação e de produção de saberes. Mergulhar na realidade exige aprofundamento no cotidiano. “Pela via da pesquisa-ação buscamos criar condições para construir/implementar conhecimento sobre alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais” (JESUS, 2006b, p. 100).

Desse modo, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de articular ações colaborativas entre os sujeitos que na escola se responsabilizam pela

inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A pesquisa-ação, na produção do conhecimento, possibilita a cogestão dos atores envolvidos, que se constituem pesquisadores engajados num processo de mudança, envolvidos em dinâmicas de formação contínua. O conhecimento produzido para o campo educacional é fruto do envolvimento dos pesquisadores, de um processo nutrido pela lógica de que “cada um aprende com o outro”, de ações colaborativas e críticas, forjadas nas complexas interações com o contexto, que nos auxiliam a compartilhar respostas para questões concretas com as quais se debatem os profissionais da educação (JESUS, 2006a).

Assim sendo, concordamos com Jesus (2008, p. 143), quando afirma que se faz necessário trabalhar com os profissionais da educação “[...] de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais”.

A pesquisa-ação possibilita à escola se configurar como um lugar de aprendizado pelo trabalho, no qual se estuda, pesquisa, discute e reflete os alcances e limites das ações, contemplando e compreendendo os movimentos que constituem essas ações.

Diante do trabalho com alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, é preciso reconhecer cada sujeito como ser complexo, partindo do pressuposto de que ele se constitui nas inter-relações e nas condições concretas da sua realidade, que não é única, mas perpassada pelas múltiplas experiências dos lugares que ocupam. Assim, a escuta sensível possibilita a atribuição de sentidos que se reflete na implicação dos envolvidos, pois “[...] implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101).

Dessa forma, consideramos que o rigor da pesquisa-ação, em sua dimensão ética, impõe uma implicação com o conhecimento e com o outro. A pesquisa-ação exige do pesquisador uma posição epistemológica e crítica. O processo em espiral se dá

na realidade concreta, no fluxo contínuo, no diálogo constante entre os envolvidos, entre a teoria e a prática, num ir e vir que se constitui como o *corpus* do trabalho na apreensão do processo de transformação.

Escolher a pesquisa-ação é acatar as incertezas e, diante delas, fazer escolhas e apostas. É se colocar como mediador e paciente para escutar. É assumir “[...] riscos pessoais porque a pesquisa-ação [...] leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar” (BARBIER, 2004, p. 33).

Como pesquisadora, sentia-me instigada a participar dessa rede colaborativa, num processo de problematização do trabalho educativo, no momento em que lutamos pela escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Portanto, a pesquisa-ação se apresenta como uma possibilidade de trabalho colaborativo entre a escola e a universidade, sob a ótica dos diferentes atores implicados na construção de uma escola que de fato atenda a todos os alunos que lá estão.

Portanto, na pesquisa-ação, não há certezas, nada está tão assegurado, por isso não devemos fazer previsões antes de vivenciar o cotidiano a ser pesquisado. É uma metodologia de investigação para pesquisadores que assumem riscos, já que “[...] a pesquisa-ação não convém nem aos ‘mornos’, nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos” (BARBIER, 2004). Nesse sentido, propusemo-nos esse desafio que se configurou como uma atividade rica para a pesquisadora que, segundo Pantaleão (2009), viveu a experiência de “Formar formando-se”.

4 UM TEATRO-ESCOLA: DIVERTIMENTO E APRENDIZADO AO ENCENARMOS A VIDA

A vida, de modo geral, é encenada em um teatro de cores, cheiros, formas e efeitos, que se denomina mundo. Nesse contexto, estamos sempre improvisando, buscando novas e outras formas, tentativas de melhorar até a última cena, até porque trabalhamos com o inédito, que é o grande mistério da vida, e, simultaneamente, com a rotina, que é quase uma repetição, mas os efeitos “quase” naturais e os atores que nos acompanham influenciam e muitas vezes são capazes de transformar a rotina em algo diferenciado a cada dia. E tentamos o tempo todo dirigir o espetáculo – a vida.

No espetáculo que encenamos, desde cedo nos encantamos com a cena em que muitas crianças atuavam. Dado a esse encanto, as cenas que ocorrem no palco da escola sempre me instigaram. Assim, em 2001, ingressamos na Universidade, no Curso de Pedagogia, buscando recursos e elementos que nos auxiliassem na carreira de autora-atriz-professora. Na arte de encenar, “quem sabe faz ao vivo”. Esse princípio carrega em si o elemento surpresa e, nesse sentido, deparamos-nos, de modo (in)esperado, com uma disciplina chamada “Introdução à Educação Especial” e começamos a discutir e problematizar que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estão na escola, e eles são capazes de aprender, desmistificando o nosso imaginário de que eles talvez não aprendessem.

A partir disso, precisamos pensar alguns elementos nesse teatro – a escola. São eles: currículo, práticas pedagógicas diferenciadas e avaliação. Recordamos o tom da professora e dos colegas discutindo tal temática – escolarização desses sujeitos. De algum modo, não sabemos precisar como e quando ocorreu a nossa vontade de encenar essa história, só sabemos que, desde esse momento, estamos à procura de mais elementos que colaborem para nossa formação de autora-atriz-professora.

Nessas buscas inesgotáveis, tivemos a oportunidade de encenar uma pesquisa intitulada “Construindo uma práxis pedagógica diferenciada pela via da formação continuada”, que tinha como foco a formação continuada de professores com o objetivo de fomentar novas/outras formas de práticas pedagógicas inclusivas, na

perspectiva epistemológica, metodológica e política da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nesse sentido, o envolvimento no grupo de pesquisa possibilitava/possibilita9 novos sentidos e olhares ao nosso interesse em frente à temática:

Constituímos um corpo de conhecimento e isso nos mobiliza na direção de ‘colocar à prova’ nossas produções, nossos aprendizados. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de aprofundar o diálogo entre teoria, prática e pesquisa. Isso exigiu do grupo um mergulho teórico, no sentido de desvelar novas perspectivas de produção de conhecimento que, ao mesmo tempo, a partir das complexas interações com o contexto, nos auxiliassem a compartilhar respostas para as questões concretas com as quais se debatiam os profissionais da educação (JESUS; GOBETE, 2005^a, p. 6).

Nesse espetáculo, representávamos uma bolsista de Iniciação Científica, carinhosamente chamada de “bolsista de IC” pelos colegas e amigos que também estavam em cena. Desempenhar esse papel foi significativo em nossa formação inicial e possibilitou buscar cenas mais ousadas e que exigissem mais de nós como autora-atriz-professora-pesquisadora.

Assim, após dois anos encenando uma professora especialista de Educação Especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo, voltamos (continuamos) a tentar experimentar ser uma atriz-aluna do Mestrado. Essa é uma cena inédita, apesar de termos vivido/convivido nesse espaço-tempo anteriormente, como bolsista de IC. Estar no palco do Mestrado é a realização de um sonho, mas também é a busca por construir novos/outros saberes. O momento mais marcante foi encenar numa escola que tinha seu palco montado, seus atores escolhidos e seu enredo em andamento, mas nós gostaríamos também de fazer parte daquele espetáculo. E aí, como entrar em cena?

O teatro, ¹⁰ tal como conhecemos hoje e com essas características, surgiu na Grécia Antiga, pela via de manifestações ao deus do vinho, Dionísio, ou Baco em Roma. Essa festa se dava após a colheita da uva e da boa safra. Era uma forma de agradecimento pela prosperidade. Normalmente, para esse espetáculo, reuniam-se em torno de 20.000 pessoas. Desde então, o teatro sofreu metamorfoses, como

⁹ Retornamos ao grupo a partir da nossa entrada no Mestrado.

¹⁰ Para conhecer mais sobre a história do teatro, ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_teatro.

tamanho, capacidade, cenas e histórias encenadas. Mudou também o público-alvo. No século XIX, houve uma preocupação obsessiva com a autenticidade do cenário. Nessa direção, novas técnicas/tecnologias foram desenvolvidas e aperfeiçoadas, luzes e sons foram aprimorados e, atualmente, grandes espetáculos de arte são encenados encantando a todos que se dispõem a entrar/fazer parte desse palco.

Assim, compreendemos a escola como um grande teatro, com autores, atores, cenas e muitas peculiaridades presentes, compondo a diversidade em um cenário com luzes e muitos sons. É um espetáculo que não para nunca, e os atores se renovam, uns vão, outros ficam e outros chegam; alguns são marcantes e outros parecem que nem conseguimos enxergar, mas todos passam por ali e desempenham seu papel. Uns atuam com o papel de professores, outros de alunos, outros de coordenadores, auxiliares de serviços gerais, secretárias, cozinheiras, seguranças e outros, ainda, de gestores. De vez em quando, entra em cena um agente externo (pesquisador), mas todos têm seu papel garantido, uns legitimados outros “marginalizados”. Todos são personagens da grande história que é ensinar e aprender.

Nessa direção, procuramos nos inspirar no teatro e em suas características para montar um espaço-visor das cenas, dos atores, da direção do espetáculo e, principalmente, da história que precisa ser contada/narrada. Assim, vamos aos atos que constituíram o estudo.

4.1 PRIMEIRO ATO: O CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO E AS NOSSAS ESCOLHAS

4.1.1 A Sedu e o movimento de elaboração do documento “Currículo Básico Escola Estadual”

A educação, no Estado do Espírito Santo, viveu/vive um momento ímpar da História, pois, na gestão do governo Paulo Hartung,¹¹ por meio da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), possibilitou um movimento de elaboração de um documento

¹¹ O governador Paulo Hartung cumpriu dois mandatos: 2003-2006, 2007-2010. Foi no segundo mandato, que tais ações foram organizadas/implementadas.

denominado “Currículo Básico Escola Estadual”, pautado no princípio da diversidade, que auxilia a orientação do trabalho pedagógico nos cotidianos das escolas e que se encontra assim definido:

[...] instrumento que visa a dar maior unidade ao atendimento educacional, fortalecendo a identidade da rede estadual de ensino, que se concretiza na práxis docente consonante com os princípios de valorização e afirmação da VIDA [...]. É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 82).

O primeiro movimento realizado para a elaboração desse documento efetivou-se no período de 2004 a 2006, quando a Sedu promoveu seminários para que professores e gestores escolares pudessem debater sobre a política pública de educação como direito a ser assegurado com qualidade social.

No segundo momento – período de 2007 e 2008 – intensificaram-se o debate e as discussões entre professores-referência,¹² consultores, professores convidados, pedagogos e representantes dos movimentos sociais organizados, num total de 1.500 educadores.

Esses profissionais foram escutados de modo que, pela primeira vez, pela via da representatividade, os sujeitos que atuam nas escolas de educação básica puderam expressar seus desejos e angústias quanto à melhoria da educação capixaba. Nesse sentido, percebemos ações para se constituir um documento orientador com a participação de sujeitos envolvidos com as questões atuais da educação, valorizando o trabalho coletivo como mola propulsora desse processo (SANTOS, 2007).

Entendemos que o documento estadual situa o currículo como instrumento formador de identidades, formadas/constituídas ao longo da vivência dos processos de

¹² Professores pertencentes à rede estadual de ensino e indicados pelas escolas para participar da elaboração do documento, bem como das discussões para sua implementação. Esses profissionais tinham formação em curso de licenciaturas que davam subsídios para atuarem nas áreas correspondentes a essa formação nos espaços escolares. Além desses sujeitos, a elaboração do “Currículo Básico Escola Estadual” contou com a assessoria de pesquisadores ligados ao estudo do currículo.

escolarização por meio de atitudes, valores e costumes. Dessa forma, o currículo também significa o meio pelo qual o aluno tem acesso ao conhecimento.

No tocante ao trabalho pedagógico atrelado à diversidade humana, o documento procura discutir as diferentes subjetividades presentes nos cotidianos escolares. Dentre as subjetividades plurais discutidas, encontramos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, que têm o direito de estar, permanecer e aprender na escola de educação básica, tendo esta o desafio de se reorganizar pedagógica e administrativamente para atender às necessidades de aprendizagem dessa população de estudantes, conforme excerto extraído do documento:

[...] há a demanda óbvia por um currículo que atenda a essa universalidade. Quando falamos de diversidade e currículo, torna-se comum pensar a diversidade como sendo a simples aceitação do diferente ou das diferenças [...]. A diversidade presente no currículo e na escola permite avançar para o campo da ética como processo de formação humana, que exige a busca por valores, solidariedade e justiça, cultura de paz e cidadania, respeito às diferenças [...]. A diversidade que aponta para uma educação inclusiva, que propõe o rompimento do ciclo de exclusão, permite a convivência entre diferentes pessoas na escola e na comunidade, transforma pré-conceito e discriminação em acolhimento da diferença e valoriza a vida em todas as suas dimensões, a compreensão do processo civilizatório, e a constituição de oportunidades de crescimento pessoal e coletivo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 83).

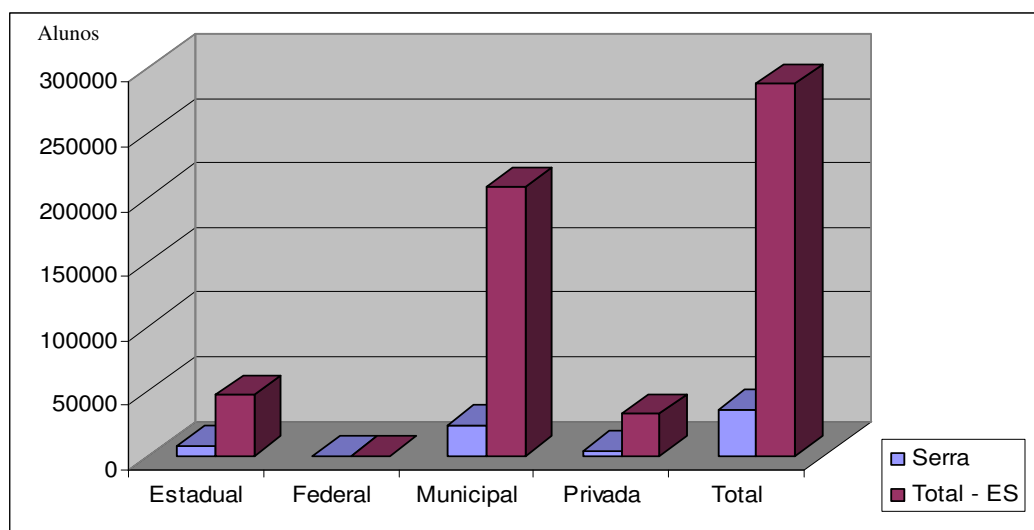
Portanto, hoje, a educação capixaba está atrelada à implementação dos princípios contidos no documento “Currículo Básico Escola Estadual” nos ambientes escolares, bem como à complexidade que envolve tal processo, muitas vezes vinculada à ressignificação do currículo escolar, uma vez que se faz necessário que a educação tenha condições de promover a emancipação dos sujeitos para que estes possam fazer escolhas críticas ao longo de sua vida. O documento evoca garantir o direito à educação para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, proporcionando a todos o “respeito” às suas diferenças.

4.1.2 Matrículas: rede estadual de ensino e rede municipal da Serra – Ensino Fundamental

A rede pública estadual ainda é responsável por um quantitativo significativo de alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso demanda do Estado investimentos nesse nível de ensino, como escolas, professores qualificados, formação, concursos e planos de carreira que possam garantir a qualidade da educação ofertada nessa etapa de escolaridade. Percebemos algumas ações sendo realizadas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido.

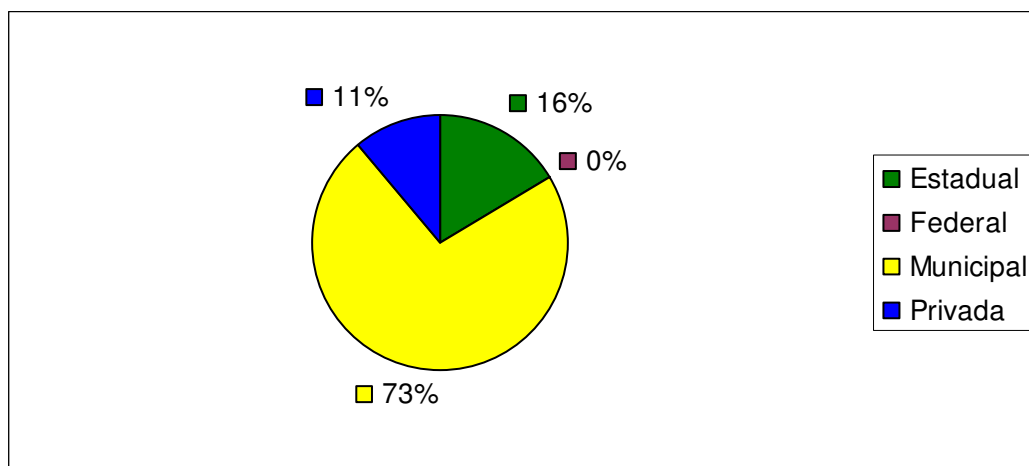
Vejamos o gráfico de matrículas na rede estadual do Espírito Santo e no município da Serra:

Gráfico 1 – Alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental: comparativo entre o Estado do Espírito Santo e o município da Serra



Fonte: Inep (2010).

Gráfico 2 – Alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Espírito Santo – todas as redes – 2010



Fonte: Inep (2010).

Percebemos, a partir dos gráficos, que o número de alunos que se encontram matriculados na rede estadual, na primeira etapa do ensino fundamental, demanda um olhar diferenciado do Estado. Para isso, buscou-se elaborar o “Currículo Básico Escola Estadual”. Essa tentativa teve como objetivo melhorar a qualidade do ensino destinado a esses alunos. Apesar de esse documento ter sido elaborado em uma perspectiva colaborativa, como dissemos, a elaboração do currículo tornou-se uma ação importante dada a necessidade de garantirmos o acesso ao conhecimento dos estudantes matriculados nas diferentes regiões capixabas.

Assim, um documento em nível estadual revela o currículo em seu aspecto global e sinaliza para o local, onde são vividos currículos que devem atender às singularidades dos alunos daqueles espaços-tempos. Meirieu (2005) nos alerta para o fato de que precisamos ter “algo em comum”, ou seja, algo que nos permita dialogar e conviver juntos em nossas especificidades coletividade, senão corremos o risco de nos tornarmos “individuais” devido às nossas diferenças. Nesse sentido, há que se criar ações que promovam o diálogo necessário entre o local e o global (SANTOS, 2007), entre o currículo prescrito e o vivido. É um canal para delinear rupturas e continuidades, tensões e possibilidades (MEIRIEU, 2002).

A rede de ensino é gerenciada pela Secretaria de Estado da Educação, com sede em Vitória, capital do Espírito Santo, contando com diferentes setores que

coordenam as políticas públicas de educação. Como forma de descentralizar algumas ações. Considerando que o Estado do Espírito Santo se constitui por 78 municípios, 11 Superintendências Regionais de Educação¹³ foram criadas para coordenar os trabalhos desenvolvidos pelas escolas, apoiar os municípios geograficamente a elas subordinados e implementar ações políticas visando à oferta do ensino.

A referida rede conta com trabalhos de professores efetivos, mas também com um significativo número de docentes contratados em regime de designação temporária (DT),¹⁴ situação que acarreta a descontinuidade de alguns trabalhos realizados pelas escolas. A participação de alunos em fase de conclusão de cursos de licenciatura configura-se como uma realidade presente no quadro do magistério estadual, valendo a ressalva de que, por muito tempo, houve a contratação de profissionais sem formação na área educacional para ministrar as disciplinas presentes no currículo escolar, situação bastante minimizada, mas ainda existente.

O histórico da rede conta graves momentos de desvalorização dos profissionais do magistério, acarretando momentos de greve e descrença na política estadual. Há,

¹³ Constituem-se em unidades administrativas e orçamentárias descentralizadas da Secretaria de Estado da Educação, “[...] tendo como jurisdição administrativa a supervisão, inspeção, orientação, acompanhamento e controle dos programas e projetos educacionais integrantes das políticas estaduais de educação no âmbito de sua jurisdição” (Lei nº 5.468, de 23 de setembro de 1997). No Estado do Espírito Santo, contamos com 11 SREs que agregam municípios sob sua jurisdição. Apresentamos as superintendências e os municípios pertencentes. **Barra de São Francisco** – municípios: Barra de São Francisco, Águia Branca, Ecoporanga, Água Doce do Norte, Mantenópolis. **Afonso Cláudio** – municípios: Afonso Cláudio, Conceição Do Castelo, Laranja da Terra, Brejetuba, Venda Nova do Imigrante, Domingos Martins e Santa Maria de Jetibá; **Cachoeiro de Itapemirim** – municípios: Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes; **Carapina** – municípios: Vitória, Serra, Santa Teresa, Aracruz, Ibitiraçu, João Neiva e Fundão; **Cariacica** – municípios: Cariacica, Viana, Marechal Floriano E Santa Leopoldina; **Colatina** – municípios: Colatina, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindemberg, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte, São Roque do Canaã, Itaguaçu e Itarana; **Guaçuí** – municípios: Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Lúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire. **Linhares** – municípios: Linhares, Sooretama e Rio Bananal; **Nova Venécia** – municípios: Nova Venécia, Boa Esperança, Vila Valério, São Gabriel Da Palha, Vila Pavão, Pinheiros, Mucurici, Ponto Belo e Montanha; **São Mateus** – municípios: São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra e Jaguaré; **Vila Velha** – municípios: Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves.

¹⁴ São profissionais contratados em regime temporário até a realização de concurso público.

nos últimos anos, grandes investimentos em combate a esse legado com a promoção de concursos públicos, investimentos na formação continuada e valorização salarial do magistério. No entanto, na busca pela construção desse processo de investigação com a escola para desenvolver esta pesquisa, percebemos o quanto esse legado ainda se torna presente e o quão longo é o caminho a ser percorrido. Destacamos duas falas de professoras com mais de 30 anos de magistério na rede estadual:

[...] eu já comprei giz para dar aula, eu trabalhei muitas vezes sem material nenhum mesmo, tendo que comprar tudo, cartolina, papel... O básico não tinha. [...] porque que eu digo que a minha condição hoje é média; já trabalhei numa condição péssima, fazendo merenda no fogão a lenha, [...] então hoje as condições são médias, está no nível médio, porque eu queria uma escola mais bonita. Eu acho que um lugar bonito ajuda muito atuar, um lugar mais fresco, com uma condição assim de um ambiente mais arejado, mais confortável. Nós temos salas muito quentes. Hoje estamos numa sala razoável, queria, hoje, por exemplo, que as salas tivessem menos alunos [...] eu acho que é assim isso aí, tem a ver com qualidade de trabalho, hoje (PROFESSORA JOANA, 2010).

[...] trabalhava o ano todinho, então eu e todas as minhas amigas tínhamos que trabalhar na rede particular, porque a gente não podia contar com esse salário. Quando você precisava, ele era bem vindo no montante. Você tinha que trabalhar em outra rede, senão você não conseguia. A gente ficava um tempão sem receber. Às vezes, no dia de Natal, você ainda não tinha recebido pagamento, você ficava doidinha, então assim, a situação mudou muito, as coisas mudaram, não está aquele salário, hoje recebemos em dia (PROFESSORA JULIA, 2010).

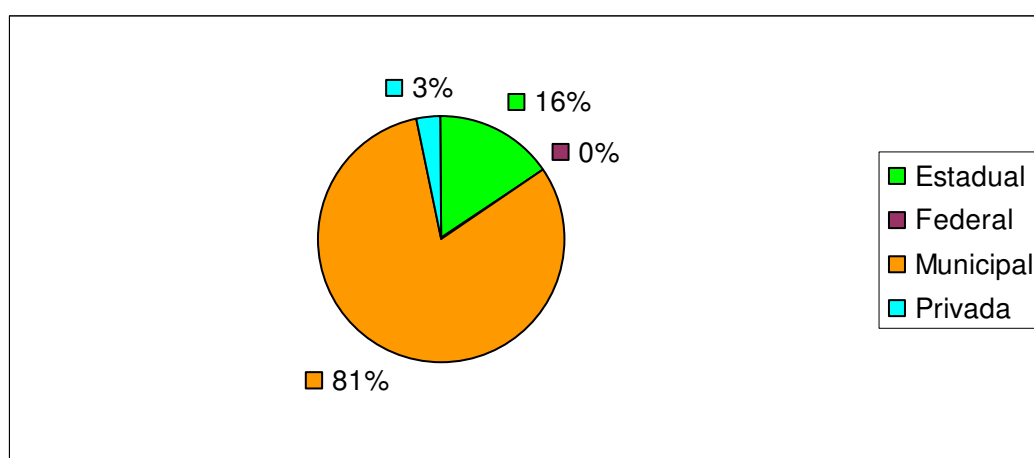
As duas falas nos mostram as condições de trabalho dos professores tanto em tempos anteriores como nos dias atuais. Houve uma mudança e tem havido investimentos na melhoria das condições de trabalho, mas esses professores ainda revelam o desejo de uma escola diferente da que temos hoje. Apesar dos investimentos, há muito ainda a caminhar.

Dessa forma, a discussão sobre currículo se depara com esse contexto, necessitando que acompanhem os processos de mudança, a partir dos investimentos que a rede vem buscando garantir aos professores para atuarem de forma mais significativa.

A Sedu conta com um trabalho efetivo de 558 escolas de educação básica, compreendendo o ensino fundamental, médio, educação de jovens adultos (EJA) e o ensino profissional, envolvendo um quantitativo de 286.139 alunos matriculados nessas fases de ensino.

Os dados evidenciam um número significativo de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental – séries iniciais. Contudo, essa é uma realidade relativamente nova, uma vez que a rede estadual investiu por anos em instituições especializadas – Apaes e Pestalozzis – para realizar a escolarização desses sujeitos. Investimentos no sentido de esses alunos estarem na escola regular é algo recente, é uma política que está em processo de implementação.

Gráfico 3 – Matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental – alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no Estado do Espírito Santo



Fonte: Inep (2010).

Essas informações nos ajudaram a vislumbrar a realidade a partir dos números e também nos forneceram subsídios para a pesquisa/estudo.

Nessa direção, a matrícula de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino nos instigou a retomar um pouco da história da Educação Especial no Estado do Espírito Santo, buscando destacar elementos que possibilitem montar um espaço-visor da realidade em que

ocorreram nossas escolhas e o nosso trabalho. Concordamos com Bloch (2001, p. 75), quando diz que “[...] O passado é por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa [...]. A história é busca, portanto escolha”.

4.1.3 História da Educação Especial na rede estadual de ensino

Faz-se necessário conhecer a história como ponto de partida para uma análise que nos oriente o olhar para o presente e a identidade construída em processo. A história da Educação Especial no Espírito Santo tem sido marcada por contradições, pois, de acordo com os dados coletados, percebemos ações feitas em um movimento de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação no ensino regular, mas, ao mesmo tempo, a rede estadual mantém, em parceria com as Prefeituras, as instituições especializadas. Esse foi o espaço que predominantemente atendeu a esses alunos e muitas vezes a “escolarização” acontecia somente neles.

Assim, recentemente, tem havido um esforço conjunto de modo que a escolarização desses alunos possa ser efetivada nas escolas comuns. Diante disso, pela via da entrevista (APÊNDICE E), tentamos conhecer um pouco dessa história, ao entrevistar a coordenadora da Educação Especial.

A coordenadora da Educação Especial no Estado resgata um pouco dessa história. Destacamos que sua narrativa traz características pessoais, com seu modo de narrar esta história, seu olhar, sua implicação e sua subjetivação no processo vivido. A esse respeito entendemos que esta história tem sido contada como pertencente à Educação Especial da rede estadual do Espírito Santo, contudo lembramos que esta história foi subjetivada de diferentes formas, nos diferentes contextos geográficos e escolares do Estado, considerando fatores locais, como os sujeitos e a cultura, presentes em cada local que viveu/vive a história.

[...] a Sedu iniciou em 1957 e, como outros Estados também, a rede estadual está bastante em consonância com as orientações em nível

nacional, sempre esteve. Então, quando a orientação era classes especiais, a secretária de Educação daqui do nosso Estado tinha classes especiais em menor escala, é claro. De 1950 para cá, houve uma ampliação muito intensa das escolas especiais de caráter filantrópico também em nível nacional e nível estadual. Agora, a partir da década de 90, da declaração de Jontiein, Declaração de Salamanca, primeira metade da década de 90, a Sedu iniciou o processo de transformação da sua classe especial em sala de recurso, sabendo-se que a maioria dos alunos com deficiência mental eram atendidos na rede filantrópica, Apaes e Pestalozzis. Nesse processo, a gente vem, gradativamente, ampliando. É claro que houve momentos em que esse número de alunos ampliou. Quando iniciou a sala de recurso, ela era para crianças com deficiência mental e dificuldade de aprendizagem. A própria Resolução nº 2 ela traz isso. [...] a gente observa que a maior parte dos alunos que estava na sala de recurso eram crianças que não apresentavam deficiência. Tinha crianças com deficiência, 'mental', mental, tô falando da área de deficiência mental, então, boa parte dos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem sem ter a comprovação que tinha uma deficiência ou não. As crianças com deficiência estavam mais presentes nas instituições filantrópicas, com isso na Secretaria de Educação houve um movimento. Foi até em um período que eu não estava presente aqui, em que reduziu o número de salas de recursos, uma vez que isso foi detectado. Então houve uma redução, apesar de que a Resolução nº 2 diz que a Educação Especial deve atender os alunos com dificuldade de aprendizagem também. Quando nós retornamos, de 2007 para cá, destaco que houve um período em que a Educação Especial, a equipe de Educação Especial, ficou junto com a equipe de inclusão e diversidade, então era uma pessoa representando a Educação Especial dentro da equipe de inclusão e diversidade. Com isso, o trabalho, os atendimentos reduziram bastante. Não tinha equipe de Educação Especial, era um representante. Esperava-se que essa equipe pudesse responder, mas não se percebeu que não estava respondendo. Em 2007, foi criada a Subgerência de Educação Especial, então aí nós constituímos a equipe. Eu entrei como subgerente e, gradativamente, a gente foi ampliando tanto o número de pessoas aqui como pessoas responsáveis pela nossa superintendência, sala de recursos e contratação de professores. Então, de 2007 para cá, a gente vem ampliando, hoje a gente tem cerca de 200 salas de recursos em todo o estado. Nós estamos em processo de organização. Às vezes tem o equipamento, tem professor, mas o espaço ainda não está adequado. Nós estamos ainda organizando essas salas de recursos. Algumas ainda não receberam todos equipamentos, então a gente está nesse processo de organização desse espaço, e uma dessas questões de organização é a orientação e a formação desse profissional, que atua e que está na sala de recurso atualmente (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO, 2010).

O documento “Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino – Educação Especial: Inclusão e Respeito à

Diferença” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010), baseado nas orientações do Ministério da Educação (MEC), divulgado e publicado em novembro de 2010, destaca pontos centrais dessa história. Vejamos o trecho:

De acordo com os documentos que integram o acervo da Subgerência de Educação Especial, o atendimento na área da Educação Especial no Estado do Espírito Santo teve seu início em 1957, com a criação da classe especial para atendimento a alunos que apresentavam deficiência auditiva no Parque Infantil Ernestina Pessoa, dando origem, mais tarde, em 1960, à Escola Especial Oral e Auditiva. Em 1964, foi criada a primeira classe especial para deficientes mentais no Grupo Escolar Suzete Cuendet [...]. Por meio do Decreto n.º 917/76 criou-se o Setor de Educação Especial, inserido no Departamento de Educação Supletiva. Em 1980, foi realizado o I Encontro Estadual de Educação Especial e, em 1983, foi implantado na E o Serviço de Avaliação e Triagem de alunos para classes especiais, constituído por uma equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social) [...]. Em 1988, a Educação Especial passa a compor o Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico (DAT) [...]. A partir de 1990, [...] entre as ações realizadas, neste período, destaca-se a criação das salas de apoio destinadas ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência mental, as quais, posteriormente, passaram a ser designadas como salas de recursos. Ainda na década de 90, a Equipe de Educação Especial da SEDU, visando à promoção da inclusão no ensino regular de todos os alunos com necessidades educacionais especiais [...] inicia a extinção das classes especiais e amplia o atendimento em salas de recursos e o atendimento itinerante. As formações continuadas também tiveram fomento nessa época. [...] Com a continuidade do movimento inclusivo, foram criadas, respectivamente, a primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação, em 1995, no Projeto de Atendimento ao Aluno Talento (PAAT) [...]. No ano de 2001, período em que as ações da Educação Especial estavam voltadas para a municipalização, houve uma maior aproximação entre Estado e municípios tendo como desdobramento ações de formação que objetivaram a promoção de uma política de princípios inclusivos envolvendo a comunidade escolar (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 8).

Essa história deixou um legado que explica algumas dificuldades encontradas na rede e explicita também que esta está em construção. Assim há que se construir uma história de incentivo à escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na escola comum, no intuito de construir uma história que seja marcada pelo esforço e investimento nesta escola como capaz de receber todos os alunos.

Desse modo, a Sedu – subgerência de Educação Especial – lançou suas diretrizes da Educação Especial como documento orientador para a rede estadual de ensino e, em muitos casos, para vários municípios que ainda não são sistemas e que tomam a legislação estadual como eixo em suas ações. Destaca como objetivo central do AEE:

[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos, orientando os sistemas de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 16, grifo do autor).

A rede estadual tem investido na formação do professor de AEE. Foi ofertado um curso com 120 horas presenciais, para cada área de conhecimento (surdez, cegueira, deficiência intelectual), ou seja, vai um pouco além da sugestão de formação do Ministério da Educação (MEC), incentivando a formação desses profissionais. Percebemos que há um investimento por parte da rede estadual. A coordenadora da Educação Especial no Estado também destaca que tal organização é possível devido ao tamanho geográfico do Espírito Santo, um Estado pequeno, e também considerando o investimento que vem sendo feito há alguns anos.

Essa é a realidade estadual e a coordenadora destaca outras possibilidades de organização e formação profissional em outras realidades do País. Vejamos sua fala:

[...] porque tem lugares que trabalham com professor em nível de pós-graduação, tem lugares que trabalham com professor com cursinho de 40 horas, então a gente vai se adequando à nossa situação, aquilo que temos no mercado de trabalho, que tipo de professor formado que nós temos? Então nós vamos pegar esse documento (MEC) e vamos adequá-lo dentro da nossa realidade daqui, do Estado. O MEC oferece curso, eles montam a sala, põe esses equipamentos, pegam os professores dão curso a distância do AEE com formação, alguns com 40 horas em cada área, outros com 60 horas em cada área, a gente tem curso de aperfeiçoamento a distância de 240 horas, só que eles formam um professor com uma formação pequena em cada área, isso porque nós sabemos da falta de profissionais com formação adequada para atender aos alunos.

Diante disso, a função e formação do professor especialista que deverá atuar na sala de recursos multifuncionais são fundamentais. Assim, as diretrizes estaduais da Educação Especial destacam os conhecimentos e saberes que os professores especialistas precisam possuir para implementar e praticar o AEE na perspectiva em que ele tem sido significado na política estadual. Nessa direção:

Os professores especializados deverão apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; sistema Braille; soroban; orientação e mobilidade; atividades de vida autônoma; comunicação alternativa; desenvolvimento dos processos mentais superiores; programas de enriquecimento curricular; adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos; utilização de recursos ópticos e não ópticos; tecnologia assistiva e outros (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 16).

Esse contexto e a realidade histórica da educação capixaba nos possibilitaram escolher a rede estadual de ensino do Espírito Santo como campo de investigação.

Além da opção pela rede estadual, fomos construindo outros elementos para seleção do campo em que seria desenvolvida esta investigação de Mestrado. Nosso segundo critério de escolha contemplava as séries iniciais do ensino fundamental com matrícula de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Esses critérios nos ajudaram a selecionar o município de Serra/ES, onde há uma carência de estudos que contemplem tal realidade. Assim, localizamos a escola “Clarice Lispector”.

Vale também ressaltar que o município de Serra/ES pertence à região metropolitana da Grande Vitória, com 409.324 habitantes e apresenta grande potencial para os campos industrial, habitacional, construção civil, comercial e agrícola. É um município marcado também por um histórico de violência e tráfico de drogas e, ao mesmo tempo, por grande procura para habitação, mediante a expansão e crescimento que tem apresentado. Esses elementos constituem o espaço-visor do ambiente local e global em que a pesquisa foi vivida/narrada/encenada.

O novo costuma nos deixar fragilizados por um lado e potentes por outro. Foi com essa perspectiva que chegamos à escola “Clarice Lispector”, em 16 de agosto de

2010, dia em que ocorreu nosso primeiro contato com a escola. Era por volta das 12 horas. A escola estava em seu *frisson* costumeiro, pois já estava próximo o horário de saída dos alunos do turno matutino que se encerra às 12h15min. Assim, fizemos nosso primeiro contato com a coordenadora. Identificamo-nos e explicamos nossa intenção de fazer a pesquisa. Ela, então, nos orienta a retornar no turno vespertino para encontrarmos com a diretora. Desse modo, retornamos, contudo não foi possível estabelecer essa conversa. Assim, após alguns dias, conseguimos o contato e foi autorizada a realização da pesquisa pela dirigente que conversou com o grupo de professores sobre nosso estudo na escola e explicou um pouco sobre a pesquisa (APÊNDICE A).

4.2 SEGUNDO ATO: ABRINDO AS CORTINAS – COTIDIANO

O cheiro da escola nos afeta desde o primeiro momento em que lá adentramos. É interessante como nossos órgãos dos sentidos ficam atentos a captar qualquer informação que possa nos deixar mais confortáveis no local desconhecido. É uma experiência desafiadora, a do pesquisador, de entrar em cena num palco que já está montado e em plena atividade na arte de ensinar. Os atores encenam o *script*, a engrenagem funciona perfeitamente, quando, de repente, entra em cena um ator que não pertence àquele grupo. As especulações começam: quem é? Quem ele vai representar? O que ele vai encenar? Que papel ele vai desenvolver? Os olhares curiosos nos acompanham em cada ato seu e bem que gostaríamos de ter uma resposta a todas essas perguntas, mas, na perspectiva de trabalho da pesquisa-ação colaborativo-crítica, essas respostas são construídas em colaboração com os outros atores em cena.

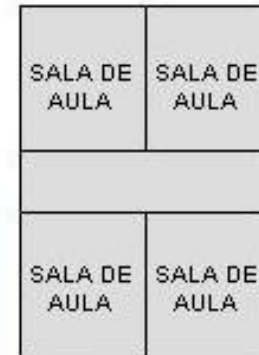
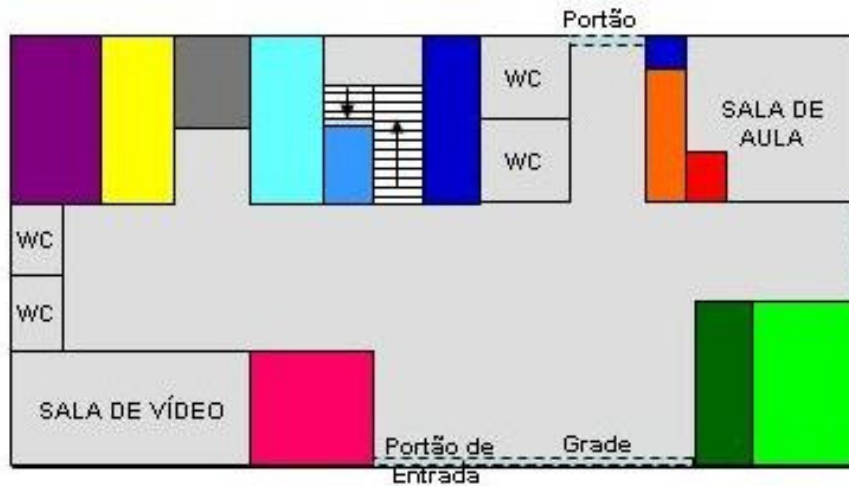
Uma das nossas primeiras cenas foi a de “chegar” à escola. Para isso, começamos conversando com um e outro professor sobre a pesquisa, pois, dada a dinâmica da escola, não foi possível um momento coletivo para que a proposta fosse apresentada detalhadamente. Assim, nos horários de chegada, recreio e planejamento, aos poucos fomos dialogando com os professores e tentando discutir as dúvidas a esse respeito.

Nossas observações centravam-se em conhecer o espaço físico, as relações estabelecidas e em processo, a cultura escolar, bem como as demandas do processo de escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Discutindo acerca do tema, Freitas (2002, p. 28) afirma:

Assim a observação não se deve limitar à pura descrição dos fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos [...]. A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos.

Desse modo começamos conhecendo a estrutura física e sua organização, o que nos possibilitou descrever as próximas informações. A escola “Clarice Lispector” está localizada em um bairro periférico e residencial, atendendo a cerca de 980 alunos do ensino fundamental, séries iniciais e finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), respectivamente, turno matutino, vespertino e noturno. Nas séries iniciais do ensino fundamental, é atendida uma média de 450 alunos, nas séries finais, 330 alunos e no EJA 200 alunos. A escola possui 15 espaços, organizados em dois pavimentos em que são distribuídos esses alunos em cada turno. Na área externa, conta com quadra poliesportiva, quadra de areia, almoxarifado, pátio e um anexo com quatro salas de aula. No térreo, tem laboratório de informática, sala de multimídia, sala dos professores, banheiros, sala de material pedagógico e didático, sala da direção, secretaria, almoxarifado, banheiros masculino e feminino, depósito, cantina desativada, banheiro adaptado, uma sala de aula, sala de recursos multifuncionais, cozinha e refeitório. No segundo pavimento, sala da coordenação, biblioteca e dez salas de aulas (GRÁFICO 4: PLANTA BAIXA DA ESCOLA “CLARICE LISPECTOR”).

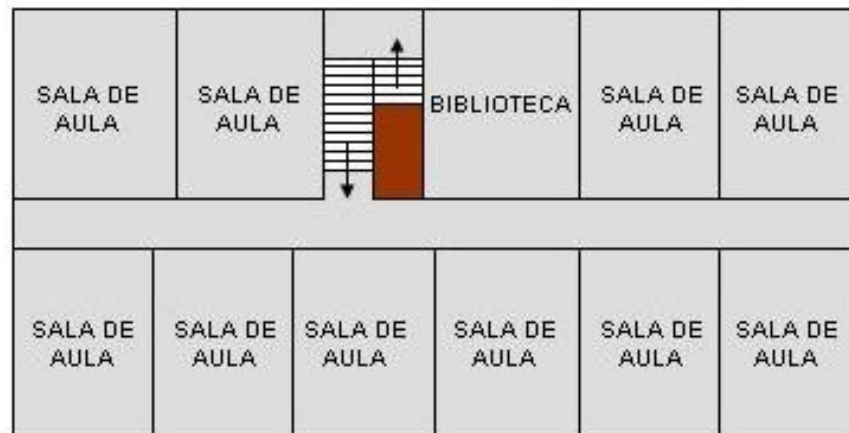
GRÁFICO 4 – PLANTA BAIXA DA ESCOLA “CLARICE LISPECTOR



Térreo

Legenda

- Sala dos Professores
- Sala de Material Pedagógico
- Sala da Direção
- Secretaria
- Almoxarifado
- Dispensa
- Cantina
- Banheiro Adaptado
- Sala de Recursos
- Cozinha
- Laboratório de Informática
- Sala de Coordenação



2º Piso



As séries iniciais do ensino fundamental funcionavam no turno matutino e estavam organizadas do seguinte modo (QUADRO 3: Quantitativo de número de turmas e alunos na escola “Clarice Lispector”).

Quadro 3 – Quantitativo de número de turmas e alunos na escola “Clarice Lispector

Turmas	Nº de turmas	Total de alunos
1ºano ¹⁵	2	49
2º ano	2	49
1ª série ¹⁶	2	44
2ª série	3	91
3ª série	3	108
4ª série	3	116

O trabalho pedagógico da escola é coordenado por uma pedagoga que acompanha as ações de 22 professores que atuavam na primeira fase do ensino fundamental, compreendendo os responsáveis pelo núcleo comum, Artes, Ensino Religioso, Educação Física e Educação Especial. Na escola, atuavam a dirigente escolar, o pessoal de secretaria e a coordenadora de turnos, além de uma profissional responsável pela biblioteca e um estagiário de informática. Os trabalhos de manutenção, limpeza, vigilância e alimentação eram desenvolvidos pelo pessoal de apoio.

Os professores tinham como nível de formação a graduação, e a maioria já havia realizado um curso de especialização. Do total de 22 professores, cinco são efetivos na rede estadual, dos quais dois se encontravam de licença médica. Os outros 17 são profissionais em designação temporária. Nesse palco, tomando a ideia de “representatividade” essa escola pode apresentar um desenho da rede estadual de

¹⁵ A nomenclatura “ano” passou a ser utilizada a partir de 2006, quando a Lei nº 11.274 foi sancionada pelo Presidente da República, no dia 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. As legislações pertinentes ao tema são: Lei nº 11.274/2006, PL 144/2005, Lei nº 11.114/2005, Parecer CNE/CEB nº 6/2005, Resolução CNE/CEB nº 3/2005, Parecer CNE/CEB nº 18/2005.

¹⁶ A nomenclatura “série”, usada por longa data, ainda está sendo utilizada em nossas escolas, pois nos encontrávamos (visto que o prazo para os Estados e municípios se adequarem expirou em 2010) em processo de transição da organização do ensino fundamental no Brasil.

ensino do Espírito Santo, revelando, assim, uma rotatividade de profissionais nas escolas, o que dificulta a continuidade, pois a ruptura configura-se constante nos espaços escolares. Para termos evidências desse desenho, durante o ano de 2010, uma turma da 4ª série trocou de professor três vezes. Quando iniciamos a pesquisa na escola, havia uma pedagoga com a qual começamos a trabalhar e desenvolver ações que contemplassem a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas, em setembro, o contrato dela expirou e ela deixa a escola, e a outra pedagoga chegou somente em meados de novembro.

Essa rotatividade de profissionais na escola acaba se configurando como um elemento complicador nos processos de escolarização dos sujeitos, uma vez que os vínculos são quebrados entre educadores e educandos (FREIRE, 1992). Nessa direção, as relações, algumas vezes, são sofridas, pois um sentimento de perda ronda todos. Assim, o grupo de educadores sofre com essas descontinuidades e acaba por, muitas vezes, não conseguir implementar ações coletivas que contribuam para a criação de novas lógicas de ensino, bem como não consegue refletir sobre as demandas existentes que contemplem a escolarização de sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação incluídos na escola comum. Dessa forma, Jesus (2006a, p. 206) defende a ideia de que,

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Foi nesse espetáculo montado que aos poucos fomos nos inserindo como autora-atriz-pesquisadora,¹⁷ buscando colaborar com a escola no seu movimento de garantir a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

¹⁷ Adotamos a ideia de autoria de um texto construído por várias mãos e pensamentos e nos colocamos na condição de atriz, não de um monólogo, mas de um contexto dialógico onde a comunicação se faz presente e promove a interação dos vários sujeitos envolvidos na cena. O lugar de pesquisadora se constitui a partir da busca por novos atos para trazermos para o palco chamado escola.

As cenas iniciais nesse espetáculo eram tímidas e, aos poucos, com o acolhimento dos outros atores, fomos dando novos contornos ao nosso personagem. Logo na primeira semana, dois atores se aproximaram mais de nós, Róger e Joana, num misto de acolhimento e curiosidade. Eles dois, de algum modo, foram nos apresentando ao grande teatro e contando histórias.

A cada manhã, procurávamos chegar antes de o espetáculo começar para olharmos as cenas iniciais do dia, na tentativa de capturar “algo importante”, mas tudo era importante, tudo era destaque, todos os atores brilhavam e cada cena nos instigava.

Nesse segundo ato, tivemos a oportunidade de conhecer os profissionais da escola. Pudemos também conhecer os alunos de modo geral, os professores, alguns pais/responsáveis. Tivemos a oportunidade de entrar em todas as salas. Os professores sentiam o desejo de nos apresentar suas práticas, seus sonhos, seus projetos. Na hora em que chegávamos na escola, sempre recebíamos o convite para ir às salas, “Dá uma passada na minha sala tal hora, hoje estou encerrando um projeto”. E assim nossos primeiros dias foram de mergulhar nesse cotidiano à procura de pistas e indícios (GINZBURG, 1989). A esse respeito, Freitas (2002, p. 28) destaca:

[...] é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado.

Esses momentos se constituíram fundamentais à nossa pesquisa, e as ferramentas mais utilizadas foram: os registros no diário de campo, algumas conversas informais, observação participante e muitas fotos.

No período inicial de observação, também pudemos conhecer todos os alunos caracterizados como “pertencentes” à Educação Especial. A escola contava com matrícula de 12 alunos considerados público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental – séries iniciais. Todos tinham laudos/diagnósticos/relatórios, mas

apenas Lucas, Melissa e João se constituíam sujeitos da modalidade Educação Especial, segundo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” e pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Os outros alunos apresentavam dificuldade de aprendizagem, TDAH, epilepsia, hiperatividade e “problemas comportamentais” e alguns desses alunos evadiram. O acesso a essas informações só foi possível depois que estávamos na escola e com a pesquisa em andamento. Após essas informações, Melissa e Lucas vão ganhando nossa atenção, constituindo-se em uma das razões para escolhermos a sala de aula a que eles pertenciam, uma 4ª série.

4.2.1 Conhecendo Melissa e Lucas

Neste segundo ato, alguns personagens começam a se destacar. Um deles é Melissa, uma aluna-autora-atriz da 4ª série, com síndrome de Down, que também ocasionou deficiência intelectual, com comprometimentos sérios na fala, mas que não a impediam de se comunicar com o mundo, pois ela conseguia falar algumas frases curtas, usava muitos recursos gestuais e tinha uma expressão facial forte. As autoras Brizolla e Zamproni (2011, p. 4) destacam alguns aspectos sobre tal deficiência. Vejamos:

[...] esta deficiência deve ser compreendida como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com o contexto social, isto é, as limitações deixam de ser observadas somente como dificuldade exclusiva da pessoa deficiente intelectual, numa perspectiva quantitativa de inteligência, passando a ser consideradas como limitações do contexto social em ofertar os apoios que ela necessita, ou seja, adota-se uma perspectiva de compreensão e definição entre o sujeito e seu meio. A partir deste conceito, a deficiência intelectual passa a ser entendida como um modo particular de funcionamento com especificidades e diferenças no desenvolvimento e aprendizagem. Assim, surge a necessidade de adoção de novas práticas educacionais, tanto no ensino regular como na educação especial, as quais acompanhem a evolução conceitual, sob pena de mudarem as terminologias e permanecerem as mesmas práticas consideradas defasadas.

A professora da sala de aula responsável pelo núcleo comum apresenta como Melissa é vista:

Melissa é de personalidade forte. Ela não é muito receptiva. Sempre tem um olhar de desconfiança em relação às pessoas que dela se aproximam. Ainda não é alfabetizada e a comunicação dificulta muito esse trabalho. Temos dificuldade de trabalhar com ela, porque se concentra pouco. Tento trabalhar, mas acho difícil, porque na sala de aula são muitos alunos para atender (PROFESSORA REGINA, 2010).

Ao pensarmos os processos de escolarização de alunos como Melissa, a pesquisadora Padilha (2006, p. 133) nos auxilia na compreensão de olharmos esses sujeitos:

É necessária uma definição quanto à concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de envolvimento, de aprendizagem para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que da escola esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas esferas do simbólico.

A história de vida de Melissa é parecida com a de muitas outras. Durante a gravidez, a mãe realizou o pré-natal e nada foi detectado em relação à síndrome de Down. Quando ela nasceu, foi uma “surpresa”. A mãe não aceitava a filha e o irmão da mãe foi quem a orientou, ajudou de modo que ela, aos poucos, fosse se acalmando. Até os quatro anos de idade, Melissa morava com a tia materna, visto que a mãe trabalhava e não tinha o tempo necessário que ela demandava. Depois disso, Melissa foi morar com a mãe e a avó materna, dos quatro aos dez anos de idade. Em 2009, a mãe conheceu um rapaz e foi morar com ele na Bahia, mas avisou à família que não teria como levá-la e deixou-a na responsabilidade da avó materna. Contudo, a avó não teve condições físicas para cuidar dela. Assim, o tio (o mesmo que apoiou a mãe de Melissa quando ela nasceu) toma a decisão de assumi-la e, desse momento até o fim da nossa pesquisa, Melissa encontrava-se sob os cuidados dele e da esposa (tia) que era com quem tínhamos contato, conversávamos. Era uma senhora muito simpática e demonstrava amar Melissa, e ela correspondia.

Melissa sempre frequentou a instituição especial (Apae – Vitória), fazendo acompanhamento clínico e vivendo seu processo de escolarização. Esse quadro mudou quando ela passou a ficar sob a tutela dos tios e eles procuraram uma escola regular e próxima à residência.

Em 2010, Melissa começa a frequentar a escola regular, no caso, a escola “Clarice Lispector”. A aluna, no decorrer da pesquisa, apresenta evolução no processo de aprendizagem e nos instiga a pensar sobre o trabalho realizado na instituição especializada, pois Melissa ainda era analfabeta, mesmo tendo frequentado por alguns anos esse espaço.

Apesar de a professora descrever Melissa como uma criança com personalidade forte, que às vezes apresenta desconfiança para determinadas questões, pudemos perceber, em seu relacionamento com a aluna, momentos de carinho e atenção. Melissa tem bom relacionamento com a maioria das pessoas com quem convive. Em cena, transparece ser uma pessoa querida pelos colegas da 4ª série. O seu jeito peculiar agrada a todos. Um dos seus melhores amigos é um aluno surdo, o João, pertencente à outra turma da 4ª série.

Lucas estuda na mesma turma que Melissa e eles são amigos. Estão sempre juntos em sala. Lucas é um aluno com um quadro degenerativo¹⁸ e ainda não possui um diagnóstico fechado sobre as consequências dessa limitação física. Também está sob investigação a deficiência intelectual. Durante a pesquisa, ele andava com muita dificuldade, segurando em objetos e com apoio de alguém (adulto ou criança). Atualmente se encontra em uma cadeira de rodas.

A mãe de Lucas relata que, durante a gravidez, tudo transcorreu bem, sem nenhuma novidade. Ele era um bebê saudável, crescia e estava indo bem. Quando ele completou um ano, ainda não andava, e ela começou a se preocupar. Ao relatar o caso para o pediatra, ele disse que ela deveria buscar um fisioterapeuta. A mãe começa a busca por encaminhamento, e, com três anos de idade, Lucas apresentava uma diferença de uma perna para outra. Com essa idade, conseguiu um pediatra no Hospital Infantil de Vitória. Após a realização de alguns exames, ele concluiu que o caso era grave e, desse modo, ele foi internado imediatamente e passou 60 dias no hospital realizando todos os tipos de exame, mas nada foi detectado. Ele foi liberado e, desde então, vem sendo acompanhado por um geneticista. Ele está sob investigação médica, faz constantes exames, mas essa

¹⁸ CID: G 82

doença parece ser desconhecida e assim há a necessidade de pesquisar o caso dele, mas não há recursos públicos disponíveis. A mãe relata ainda que, em Brasília, tem exames mais especializados, mas ela não tem condições financeiras para isso, e o Sistema Único de Saúde (SUS) ainda não liberou os recursos necessários.

A fisioterapia e a hidroterapia são duas atividades que possibilitam a Lucas ter uma qualidade de vida um pouco melhor. Porém, como essas atividades são realizadas três dias na semana e em uma instituição distante de sua casa, acarreta um cansaço visível em Lucas.

A família utiliza o transporte coletivo para se deslocar, no entanto a distância entre o local onde Lucas desembarca e a instituição que lhe oferece os serviços especializados é grande e, como Lucas andava com dificuldade, esse processo tornava-se cansativo, deixando-o desanimado. A partir de outubro de 2010, ele parou de frequentar a instituição. Esses fatos nos mostram a ausência de garantia de direitos sociais, como saúde e transporte, tão essenciais à vida.

Durante a pesquisa, tentamos ajudá-lo a buscar um outro serviço de assistência mais próximo de sua residência. Assim, fomos a Apae/Serra na qual fomos informada que eles só oferecem fisioterapia para iniciantes, enquanto bebê. Buscamos também a clínica mantida pela Prefeitura Municipal da Serra que nos orientou a iniciar o pedido no posto de saúde do bairro onde o aluno reside.

A mãe marcou uma consulta, conseguiu o encaminhamento e foi colocada numa lista de espera. Dez meses depois nos encontramos e ele ainda não havia conseguido atendimento. A mãe, receosa, por conta da demora, incentiva o filho a ir para cadeira de rodas e volta a fazer fisioterapia no local onde fazia, pois a cadeira de rodas “facilita” a locomoção tanto para Lucas como para a mãe. Por outro lado, o fato de Lucas ir para cadeira de rodas significa atrofiar músculos que ainda estavam em funcionamento enquanto ele andava.

São essas complexidades que envolvem a vida dos nossos alunos. A professora Regina, da sala de aula responsável pelo núcleo comum, explicita o seu modo de vê-lo:

Lucas adora carros e futebol, tanto que participou de um torneio na escola como goleiro e a turma dele ficou em segundo lugar. As aulas de Educação Física são as preferidas dele. É um adolescente de personalidade forte, genioso, voluntarioso, com vontades e desejos. Às vezes a família tem muita dificuldade de lidar com ele, pois fica irritado com facilidade e, segundo a mãe, 'as coisas têm que ser do jeito dele, na hora que ele quer'. A mãe sempre relatava a dificuldade de levá-lo à fisioterapia, da arrogância e da agressividade dele para com ela, pois a mãe acaba por ser a válvula de escape para as frustrações dele, só que esses sentimentos não eram manifestos na escola. Era um adolescente esperto, 'safo' e muito querido pelos colegas. Seu maior sonho é aprender a ler escrever (PROFESSORA REGINA, 2010).

Faz-se necessário pensar as práticas pedagógicas de ensino que contemplem o aprender de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Freire (2003, p. 26) destaca que, "[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo". Diante disso, o currículo precisa ser o "[...] mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente" (SÁCRISTÁN, 2000, p. 19). Assim, as lógicas curriculares prescritas ainda não têm contemplado todos os alunos que na escola se encontram.

O nosso ir e vir em cena nos possibilitou perceber as demandas dos processos de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Nossa impressão foi de professores engajados com o processo ensino-aprendizagem dos alunos, e algumas ações isoladas eram realizadas com alguns alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Isso fica explícito a partir de tentativas que eram realizadas. A professora Regina estava trabalhando, em Ciências, células vegetais e animais. Ela trouxe um ovo e uma laranja para exemplificar o assunto e destaca: "[...] quando eles veem eles não esquecem". Contudo essas eram ações/atitudes isoladas.

As relações nesse espetáculo eram complexas. Um fato que nos chamou a atenção foi não haver um coletivo forte de professores nesse espaço. Os tempos muito fragmentados contribuía para isso, bem como a própria política local e estadual. Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 26) destaca que "[...] A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de

formação e a sua formulação teórica”. Esta parece ser uma política presente nesse espaço escolar (local).

Vivemos um período marcado pela descentralização do Estado como provedor dos recursos (MICHELS, 2006; KASSAR, 2009) e, simultaneamente, ele assume o papel de regulador. Assim, ao deixar de ser provedor, as lacunas, as ausências aparecem e não é do interesse do Estado que lutas e reivindicações ganhem força, pois isso incomoda.

Diante disso, há de se pensar constantemente na necessidade de investimentos na educação, no que se refere à formação continuada, espaço de planejamento para os professores e reestruturação das escolas no campo pedagógico, financeiro, estrutural e filosófico. Nas palavras de Baptista (2006), precisamos identificar os elementos propulsores de políticas de inclusão escolar que admitam a pluralidade de condições que precisam ser contempladas para garantir conexões e mudanças no campo educacional, nos diferentes planos associados às políticas do cotidiano, das práticas educacionais, do planejamento e da formação continuada de professores.

Portanto, é necessário pensar em processos de formação continuada que coloquem os educadores em condições de discutir, em espaços educativos e no coletivo, suas incertezas e dúvidas dos processos de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área. É relevante, para os profissionais da educação, vivenciar momentos de formação continuada para que possam buscar respostas para indagações e dificuldades encontradas, de forma a constituir em contexto outras trajetórias. Entendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 26) afirma:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de

valores que dão corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Também concordamos com Nóvoa (2001), quando diz que o espaço escolar se torna o locus da formação continuada de professores, quando os docentes passam a assumi-lo como um ambiente propício à investigação, visando sempre ao aprofundamento e à compreensão dos desafios que nele emergem. Para tanto, é necessário potencializar os saberes-fazeres dos educadores, reconhecer os profissionais da educação como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos. É preciso, também, lançar um olhar prospectivo às ações desenvolvidas na escola, tomando os saberes-fazeres docentes como elementos capazes de transformar a realidade escolar. “[...] A formação continuada privilegia o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o organizacional” (NOVÓIA, 1996, p. 42).

Dada essa realidade, há necessidade de sermos o que Santomé (1997) e Santos (2006) denominaram de intelectuais contra-hegêmonicos e lutarmos para melhorar a educação pública, uma vez que muitos alunos ainda não têm garantido o acesso ao conhecimento. Tal fato fica evidente ao vermos os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Nossas observações avançam no sentido de conhecer o cotidiano. A dinâmica do turno matutino se dava da seguinte forma: as aulas iniciavam às 7h da manhã, os professores encontravam-se nesses breves momentos que antecediam o início das aulas, os recreios eram por séries, por falta de pessoal para organizar a dinâmica do recreio e por falta de utensílios (copo, pratos e talheres) para que todos merendassem ao mesmo tempo, as aulas encerravam às 12h15m e todos os professores, coordenadores e pedagogo saíam apressadamente para sua segunda jornada de trabalho. No período de agosto a dezembro, tivemos quatro momentos coletivos com todos juntos, que foram: dois conselhos, um pré-conselho e a festa de encerramento. Não há uma dinâmica de formação continuada. As informações são repassadas sempre em horário de recreio. Esse é o desenho. Essa fragmentação nos incomodou desde o início, pois compreendemos que é na coletividade que

temos a oportunidade de resolver nossos problemas e compartilhar nossas experiências e novas tentativas serem construídas.

As relações entre os educandos eram, na maioria das vezes, marcadas pela amizade, mas também havia conflitos, o que fazia com que a escola se apresentasse viva e dinâmica. As relações com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação eram marcadas pelo respeito e solidariedade, mas também havia brincadeiras de “mal gosto” e hostilidade. Entendemos isso como constituinte das relações construídas e em constante construção. Vejamos uma cena ocorrida na aula de Educação Física:

A professora Marina está ministrando aula para duas turmas de 4ª séries, a turma de Melissa e Lucas e a turma de João. A professora propõe uma partida de queimada e, assim, um aluno de cada turma foi escolhido para montar seu time, e aí escolhe daqui, escolhe dali, os ‘bons’ jogadores são disputados e assim vai sucessivamente até que quase no final, Melissa é escolhida pelo colega de classe. Ela fica superfeliz, e João [foi escolhido] pelo colega da sua classe. A partida começa: bola para um lado, bola para o outro, queima o primeiro, o jogo continua, corre para um lado, corre para o outro. Interessante notar que a turma de Melissa respeita seu ritmo. São solidários, a orienta e assim vai, mas, quando o assunto é João, que é da outra turma, os princípios da paciência e solidariedade não existem (DIÁRIO DE CAMPO, 29-10-2010).

A reflexão e a análise dos dados desse momento de pesquisa nos permitiram um olhar e uma compreensão mais clara das reais necessidades daquela escola, das demandas daquele contexto, naquele momento histórico e social vivido pelos profissionais e alunos na escola “Clarice Lispector”.

Ao vivermos esses diferentes momentos de observação e imersão no cotidiano, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais de alguns colegas professores e de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Depois de um mês e meio e de várias conjecturas, de analisar, pensar, refletir com o pesquisador-coletivo, retomamos as demandas apresentadas e a frase “Eu tento adaptar, mas não consigo e não acredito ser possível”, pertencente à professora Regina, pois esboça suas tentativas e angústias, mas também uma descrença. Diante desse desenho, optamos pela 4ª série em que Melissa e Lucas estavam inseridos. E foi o centro onde ações colaborativas foram desencadeadas, no intuito de pensar juntos

novas/outras formas que contemplassem o processo de escolarização desses alunos. O fato de, naquele momento, os alunos, Melissa e Lucas, serem os que mais demandavam propostas pedagógicas diferentes que se constituíssem em acesso ao currículo e garantisse aprendizagem era algo desafiador, e por isso, foram nossa escolha. Fechamos temporariamente as cortinas, passaremos ao terceiro ato.

4.3 TERCEIRO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM A PROFESSORA REGINA – SALA DE AULA COMUM EM CENA

Ao conhecermos um pouco mais dos atores e das cenas apresentadas na escola “Clarice Lispector” e de nossa escolha pela 4ª série, iniciamos um processo de “intimidade” com essa turma. Começamos por dedicar boa parte do nosso tempo a esse palco de maneira que pudéssemos nos aproximar ainda mais da professora Regina e de seus alunos. Fomos estabelecendo vínculos e nos “naturalizando” naquele espaço, tentando captar pistas e indícios que nos possibilitassem, junto com a professora, pensar o acesso ao currículo dos alunos Melissa e Lucas.

Após alguns dias, muitas conversas, alguns planejamentos e o próprio movimento de formação continuada que ocorria simultaneamente e que contribuiu com a efetivação da ação-reflexão-ação, pensamos um projeto educativo que contemplasse todos os alunos de modo que pudéssemos tentar outras possibilidades na tarefa de garantir que os alunos Melissa e Lucas tivessem acesso ao conhecimento. Nessa direção, procuramos trabalhar com os seguintes princípios: colaboração entre pesquisadora e professora, currículo, planejamento e pedagogia diferenciada. A colaboração para garantia de aprendizagem do trabalho docente com a diferença humana precisa ser constantemente evidenciada, pois, para Freire (2003, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”.

O autor, ao reconhecer que educar na diferença é simultaneamente necessário e desafiador, argumenta a necessidade de alunos e professores aprenderem e ensinarem em comunhão uns com os outros, pois assim poderão trocar experiências, conhecimentos e saberes. Estende esse mesmo processo para as ações dos professores que juntos podem criar lógicas de ensino que combatam os

processos de exclusão tão presentes no contexto educacional. Nessa perspectiva, Freire (2003, p. 41) destaca:

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

A colaboração foi-se tornando possível, pois isso ocorreu em processo, uma vez que a professora Regina, apesar de nos acolher, nos receber, concordar com o projeto educativo, apresentava uma descrença de que é possível pensar/planejar ações que atendam e garantam acesso ao currículo para todos. Nesse sentido, buscamos trabalhar com a ideia de contágio (GIVIGI, 2007), em que pudéssemos contagiá-la nessa empreitada de escolarizar alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Em nossos planejamentos, procurávamos refletir sobre a importância de trabalhos colaborativos serem implementados e vividos.

Tentamos montar um grupo de formação continuada em que a professora Regina pudesse participar, pois as três professoras da 4ª série tinham um planejamento semanal em conjunto. Então, em tese, “tínhamos” o horário, porém a professora apresentou-se resistente e as colegas até se prontificaram, mas toda semana ocorriam imprevistos: médico, greve de ônibus, filho doente, pequena cirurgia e outros, o que inviabilizou o processo de espaço-tempo de reflexão/formação. Então fizemos do nosso momento de planejamento um momento para reflexão sobre algumas questões e demandas e assim fomos organizando e implementando o projeto educativo. Esse processo promoveu a reflexão-ação de nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola começou a exercer a sua reflexividade por meio dos profissionais que lá atuavam (ALARCÃO, 2003).

Para que um projeto educativo possa ser um sucesso, precisamos de um planejamento em que possamos pensar as melhores estratégias de intervenção, uma vez que a colaboração e a parceria, segundo Meirieu (2002, p. 172), pressupõe um planejamento, pois:

Paradoxalmente, uma parceria que não permitisse separar os saberes que ela contribui para introduzir na escola as condições de seu uso social aprisionaria os alunos em uma visão puramente utilitarista desses saberes. Isto os impediria até mesmo de examiná-los, de compreender o processo de sua produção e as condições de seu uso, de perceber sua riqueza e seus limites, de descobrir outros ambientes com a curiosidade e a distância que permitam relativizá-los, apropriar-se deles ou recusá-los com conhecimento de causa.

Por essa via, podemos construir e trabalhar com uma pedagogia diferenciada, pois Meirieu (2002, p. 223) destaca que

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 [...].

Discutindo acerca do mesmo tema, Sanches (1996, p. 42) afirma:

[...] temos alunos com saberes, aprendizagens e vivências muito diferentes, o que favorece e cria oportunidades para que se possa funcionar com actividades diferentes para a mesma turma, utilizando a **pedagogia diferenciada**. Para isso é necessário várias actividades para serem realizadas ao mesmo tempo (grifo da autora).

Desse modo, o princípio da Pedagogia diferenciada orientou nossas ações ao pensarmos o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação como garantia do direito à educação.

Todos esses princípios contribuem para que o currículo possa ser praticado e vivido por professores e alunos de modo que todos tenham garantido acesso a esse artefato cultural. Nas palavras de Porter (1997), a escola deve assumir o currículo como um caminho a ser percorrido por todos os alunos, portanto oferecendo diferentes dispositivos para que todos possam fazer essa caminhada, respeitando os tempos e as estratégias adotadas para cada sujeito singular, ou seja, a escola assume o desafio de garantir

[...] um currículo comum a todos os alunos [...] com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da classe. Isto implica o

desenvolvimento dum currículo baseado em atividades que permitam que os alunos 'aprendam fazendo'. Um currículo inclusivo baseia-se num processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (PORTER, 1997, p. 44).

A partir disso, elaboramos, junto com a professora Regina, um projeto educativo, intitulado "Paisagens e a história", que teve a duração de um mês em dias corridos, mas tínhamos apenas uma aula por dia e, nesse período, tivemos uma greve de ônibus que ocasionou a interrupção do projeto. Buscamos articular os conteúdos da maioria das disciplinas de modo que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tivessem acesso ao conhecimento. A escolha por essa temática se deu por ser parte de um conteúdo que estava sendo trabalhado e pelas dificuldades de Melissa e Lucas serem contemplados nas ações e no currículo vivido na sala de aula.

4.3.1 "Paisagens e a história": diálogos com Madagascar

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

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

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

Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder, não compreende, sem dúvida sofre um pouco com essa humilhação que representa para ele o fato de não compreender, de ser excluído, ainda que temporariamente, da ‘coletividade de aprendizes’[...].

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

[...] portanto, o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe o recuo que nada tem de renúncia.

Após esse nosso impasse, dirigimo-nos à sala de vídeo e deixamos, meio ao “acaso”, o que Melissa faria com as informações do filme. Ela pede para sentar na frente, junto com Lucas. Após uns dez minutos que o filme havia começado nos aproximamos e sentamos ao lado dela. Ela nos olha e faz uma cara do tipo “Lá vem você” e, da maneira o mais sutil e simpática possível, perguntamos a ela o que ela havia entendido do filme até aquele momento. Ela, em duas frases, resume a história do filme. Parabenizamos a aluna pela síntese e, em seguida, perguntamos sobre as características que o filme já havia apresentado sobre a cidade, uma vez que o filme começa com uma paisagem a cidade. Ela então nos olha com uma cara de que havia compreendido nesse momento o que havíamos solicitado antes, mas com um misto de justificativa: “Agora eu vi uma parte do filme” e assim diz duas características e pede silêncio, pois está assistindo ao filme. Então nos afastamos, com a sensação de termos conseguido estabelecer uma conexão com todos os alunos em condição e com subsídios para realização da tarefa. Ao final do filme, abordamos Melissa mais uma vez e, pela via do diálogo, fomos lembrando

características do campo e da cidade que o filme havia apresentado. Ela, impacientemente, responde-nos e logo sai correndo para o recreio.

No terceiro momento, iniciamos relembando a história do filme de maneira coletiva, todos participando e recordando uma cena legal ou uma parte interessante, os principais personagens e as características das paisagens. Tudo isso foi anotado no quadro e íamos trabalhando a leitura, a escrita e algumas dificuldades ortográficas. Desenvolver essa atividade numa sala de 4ª série, com todos querendo falar ao mesmo tempo, foi desafiador, mas aos poucos, fomos organizando, e eles foram se tranquilizando ao entenderem que todos teriam oportunidade de contribuir. Juntos recontamos/relembramos a história do filme de maneira oral. Ao trabalharmos o coletivo, como espaço-tempo de construção de conhecimento, Ambrosetti (1999, p. 93) afirma que o

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

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

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

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

Dessa forma, é fundamental, que, para lidar com a diversidade, o professor seja crítico-reflexivo; um profissional capaz de romper e provocar mudanças nos contextos escolares. Com isso, o professor “não deve” agir isoladamente. É necessário que haja um contexto de apoio, colaboração e que a escola também seja reflexiva. Nessa direção, Alarcão (2003, p. 82) comenta que a escola precisa saber “[...] criar as suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas de sua actuação, justificar os seus resultados e auto avaliar-se para definir o seu desenvolvimento”.

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

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

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

No momento seguinte, relembramos a atividade da aula anterior e realizamos um debate sobre as vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade. Problematisamos o “imaginário” de que o campo é um lugar desprovido totalmente de tecnologia. Procuramos trabalhar com atividades diferenciadas, em que pudéssemos focalizar o conhecimento de forma que “[...] o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor deve ser um orientador, uma fonte de recursos e de apoio” (ANDRÉ, 1999, p. 19), partindo do conhecimento que o aluno possui. Discutindo acerca desse mesmo princípio, Sacristán (2001, p. 90) destaca a

necessidade, como professores, de considerarmos que há um currículo extraescolar, fazendo-se necessário

Ressaltar o valor e força do currículo extra-escolar deve servir para os educadores moderarem as expectativas de seu poder de intervenção a partir da escola, fazendo com que a perspectiva multicultural seja formulada a partir de coordenadas mais amplas que as do currículo escolar, com frentes de atuação muito diversas, e com que se proponham estratégias didáticas que vinculem o conhecimento escolar relativo ao tema que nos ocupa com as aprendizagens de origem externa à escolaridade.

Assim, considerar os conhecimentos prévios do aluno é fundamental num processo de continuidade do acesso ao currículo. Nessa perspectiva de ação, planejamos atividades diferenciadas, com o objetivo de trabalhar a produção de texto levando em conta as vantagens e desvantagens de morar no campo e na cidade.

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

Procuramos nos organizar da seguinte maneira: um grupo de alunos trabalhou a produção de texto; outro a elaboração de pequenos textos; outro produziu frases; outro grupo ficou responsável pela escrita das palavras relacionadas com a temática, enfocando as dificuldades de ortografia; e com outro grupo a alfabetização a partir do tema. Trabalhamos cinco atividades diversificadas, buscando contemplar cada aluno. André (1999, p. 20), pautada nos escritos de Perrenoud (1997), comenta que “Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. Os alunos não trabalharão individualmente: ‘diferenciado e individualizado é o acompanhamento e os percursos’. [uma vez que a] [...] diferenciação também reconhece a força do grupo como oportunidade de educação mútua e de aprendizagem”. Dentro dessa mesma perspectiva, Sanches (1996, p. 41) afirma:

Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem. Esta diversificação de estratégias ajuda a criar vários

momentos de actividade na sala de aula, o que pode evitar o cansaço, a saturação e as manifestações dos mesmos: actos de indisciplina, mais ou menos provocatórios, mais ou menos graves.

Entendemos que a realização desse tipo de atividade só é possível, quando o professor conhece bem a turma, suas demandas e necessidades assim como suas preferências, o que potencializa o processo ensino-aprendizagem. Para isso, há que desenvolver a investigação de sua própria prática. A professora desempenhou um papel relevante nesse processo, uma vez que conhecia bem as demandas da turma. Desse modo, procuramos nos pautar em Ambrosetti (1999) para destacar as vantagens de o professor ter um olhar investigador para sua prática. São elas:

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

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

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

Elaboramos as atividades pensando a partir dos alunos Lucas e Melissa e para atender, principalmente, suas demandas, mas esse tipo de organização contemplou a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Nessa direção, entendemos

que temos condições de trabalhar a partir de um currículo comum, diferenciando as estratégias utilizadas. Desse modo, não defendemos a ideia de currículos paralelos para contemplar os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, mas sugerimos que é preciso adequar os processos de criar/pensar ferramentas, possibilidades de acesso ao currículo comum, numa ação constante de avaliação do aluno.

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

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

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

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

Não tínhamos muito tempo, assim buscamos, em livros, uma figura de zebra. Rapidamente encontramos e apresentamos a ela, ao passo que ela diz: “É um cavalo”, e o colega complementa “Um cavalo com listras”. E assim continuamos a

realizar a atividade. Enquanto isso, um colega de turma se aproxima e diz: “Eu tenho uma zebra de brinquedo em casa, você quer que eu traga?”. Dissemos a ele que seria muito bom.

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

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

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

Uma pausa: relataremos um fato acontecido bem no início da pesquisa, durante o período que chamamos de observação. Na data de 15 de setembro de 2010, havíamos escolhido, com o consentimento da professora Regina, dirigir nosso olhar para a turma de Melissa e Lucas. Nesse dia, a professora estava trabalhando “valor monetário”. Para isso, ela havia organizado uma aula a partir de encartes de supermercado em que pudessem simular compras. A aula foi interessante e a postura da professora contribuiu muito para o sucesso da atividade e da aprendizagem dos alunos, mas Melissa e Lucas não participaram, pelo fato de a

professora entender que eles não tinham os requisitos necessários para a complexidade que aquele assunto exigia. Ao mesmo tempo a professora demonstrava sua angústia de vê-los parados. Sua fala expressa esse sentimento: “[...] ver os dois sem fazer nada, me sinto mal, eu quero fazer algo por eles, mas não tem como. Aí eu faço para eles alguma atividade ampliada, algo do que estou trabalhando, mas é pouco, muito pouco, praticamente eu não faço nada. Eles merecem muito, muito mais [...]”.

A contradição estava posta, pois era uma professora engajada, criativa e interessada na aprendizagem dos alunos, mas essa atitude ainda não contemplava Melissa e Lucas, e ela se sentia paralisada perante esses alunos. Percebíamos uma professora incomodada pelo fato de os alunos Melissa e Lucas nada fazerem, contudo isso ainda não era suficiente para uma mudança em sua prática pedagógica que pudesse contemplar os dois alunos citados. A fala de Regina traz à tona complexidades que estão presentes no processo de ensinar-aprender. Vejamos:

[...] eu tento trabalhar Melissa e Lucas esporadicamente. Não tenho como trabalhar com eles todos os dias a matéria que estou dando para os alunos, porque, com 36 alunos na sala, mais Melissa e Lucas, estou explicando matéria, tenho que pegar aquilo que estou ensinando para adaptar, ou seja, dois planejamentos diferentes para os dois, pois a Melissa não escreve, o Lucas sim, ou seja, são duas atividades diferentes. O Lucas consegue copiar, entender, tudo que eu passo para os [outros] alunos [...], eu pergunto para o Lucas e ele me responde, acompanha, para o papel ele não sabe passar, enquanto Melissa não sabe nem responder.

Essa fala evidencia como as adequações curriculares têm sido significadas em muitos ambientes escolares e a complexidade que envolve os processos de “aprendizagem” vividos pelos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A professora demonstra um saber subjetivado sobre adequações, contudo ela não estava potencializada ainda para colocar em ação e, quando colocava, muitas vezes era de maneira empobrecida. Nesse sentido, percebemos a contradição: por um lado, a professora, subjetivamente, tem um conceito do que é adequação curricular e de como efetivá-la; por outro, parece se perder nesse processo, oferecendo atividades descontextualizadas. Discutindo

acerca da temática, Oliveira e Machado (2007, p. 44) nos oferecem algumas dicas de como efetivar as adequações:

Trata-se [...] de experiências com novas organizações e agrupamentos de alunos, para a realização de tarefas; alterações na ênfase, ordem e prioridade atribuída a objetivos e conteúdos estabelecidos no planejamento inicial, adequando-os à diversidade de pessoas e situações encontradas; adaptações e inovações nas estratégias didáticas e nos materiais normalmente utilizados pelo professor; aumento ou diminuição do tempo previsto para a consecução de determinados objetivos e para realização de certas atividades.

As adequações curriculares, quando materializadas no contexto escolar, precisam ser configuradas de modo que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tenham acesso ao currículo que está sendo vivido na sala de aula comum. Essa é uma experiência marcada pelo êxito da aprendizagem, pois “[...] adaptações curriculares são ‘ajustes’ realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 36).

A esse respeito, entendemos que são complexos os processos, mas acreditamos na aposta da escola e do professor de se envolver, fazendo tentativas, buscando percorrer o melhor caminho que possibilite a aprendizagem de todos os alunos, mas, ao mesmo tempo, Oliveira e Machado (2007, p. 47) destacam que as adequações não podem significar “[...] um empobrecimento ou desvitalização dos conteúdos, mas a consideração das diversidades existentes na turma, para que as atividades propostas pelos professores em sala de aula possam propiciar o desenvolvimento pleno de todos os alunos”.

A questão das adequações curriculares, adaptações curriculares ou flexibilidade curricular, apesar de presente nos debates da Educação Especial e também nos cotidianos escolares que têm buscado garantir a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, ainda tem sido configurada como um currículo paralelo, legitimando que esses alunos possam viver um currículo “diferente” de seus colegas de turma, muitas vezes de forma empobrecida. A esse respeito, Sacristán (2001, p. 88) comenta que é preciso evitar “[...] que os próprios

docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem a experiência de certos grupos sociais, culturais, étnicos [...]”.

4.3.2 “Paisagens e a história”: caminhos – de casa para a escola

Durante a execução do projeto, trabalhamos uma parte denominada “Paisagens e a história”: caminhos – de casa para a escola, e a atividade desenvolvida foi organizada de modo que eles pudessem escrever como é o caminho da casa de cada um até a escola. Procurando destacar o que essa paisagem possui como características e mudanças que eles pudessem detectar. A atividade foi realizada individualmente. Após explicar a tarefa para turma, organizamo-nos de modo que pudessemos oferecer maior subsídio à Melissa, pois Lucas havia faltado.

Nesse dia, tentamos trabalhar com a adequação dessa atividade para Melissa. A professora Regina e a pesquisadora haviam recortado anteriormente várias figuras que contemplassem a imagem de uma escola e seus arredores, tanto figuras do campo como da cidade. Apresentamos mais ou menos seis figuras à Melissa e pedimos que ela escolhesse aquela que melhor representava o caminho de sua casa até a escola. Ela observa as figuras, pensa e se encanta por uma figura que tem uma escola do campo, com um cavalo próximo. Na verdade, ela havia gostado da figura do cavalo. Assim, deixamos ela explorar bem a figura, mostrando, apontando e questionando. Depois de alguns minutos, ela coloca a figura de volta na mesa. Enquanto isso, observávamos o comportamento dela, as pistas e indícios e íamos conduzindo a atividade. Após esse momento inicial, voltamos e pedir que ela escolhesse a figura que melhor representava o caminho da casa dela até a escola. Ela, sem hesitar, escolhe a figura que de fato melhor corresponde, em nossa perspectiva, ao que estava sendo solicitado.

A partir da escolha, começamos a explorar com ela o que havia na paisagem, nomes desses objetos, o que estava em cena e assim sucessivamente. Enquanto era oferecido esse suporte à Melissa, os outros alunos o tempo todo nos chamava para esclarecermos dúvidas e, assim, interrompíamos o trabalho com Melissa. Em um certo momento, fomos até a frente da sala e explicamos que, naquele momento, Melissa estava demandando o nosso apoio, assim, era muito difícil atendê-la e

também a todos ao mesmo tempo, precisávamos nos organizar. Percebemos uma certa “imaturidade” por parte da turma em lidar com esse tipo de prática. Sentiam-se muito dependentes da professora. Propusemos, então, que explicaríamos a atividade mais uma vez e assim foi feito. Depois disso, abrimos um momento para esclarecer as dúvidas. Todos tiveram suas dúvidas temporariamente sanadas e assim trabalhamos com eles a dinâmica de compreender que existia alguém que, naquele momento, demandava um apoio maior e que eles já tinham autonomia para trabalhar sozinhos desde que entendessem a atividade. Eles compreenderam e assim o fizeram. A partir desse episódio, foi muito mais tranquilo lidar com a turma e oferecer apoio aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

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

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

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

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

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

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

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

4.3.3 “Paisagens e a história”: a cidade dos sonhos

Em um momento coletivo com os alunos da 4ª série, professora e pesquisadora envolvidos, começamos a destacar os possíveis problemas que uma cidade possui. Listamos tudo isso no quadro e depois debatemos sobre eles e as possíveis maneiras de solucioná-los.

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

Após terminarmos a maquete, fizemos uma reflexão acerca da construção da maquete da cidade ideal, trabalho em equipe, a atividade mais legal, a menos legal de realizar, o destaque da maquete e o que foi menos legal e o que havia estado

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

4.3.4 O que estamos chamando de trabalho colaborativo?

O trabalho colaborativo na sala da 4ª série se constituiu um desafio, pois a professora Regina nos acolheu, aceitou que desenvolvêssemos o projeto educativo, mas o tempo todo nos dizia:

[...] não é possível trabalhar com 36 alunos e mais Melissa e Lucas e dar conta de desenvolver coisas para eles. Eu tento, de vez em quando faço adaptação de algumas atividades para eles, mas não é possível, pois não tenho nenhum apoio.

A professora destaca suas tentativas, mas, ao mesmo tempo, relata que não é possível fazer sempre, por falta de tempo, de apoio e acaba sendo atividades muitas vezes isoladas e que não são, de fato, incorporadas e vividas cotidianamente.

Assim, elaboramos o projeto, as atividades, planejamos a execução, mas a descrença da professora estava sempre presente. Nesse sentido, muitas vezes ela se sentava na sala e nos observava na execução do projeto e nós tentávamos, o tempo todo, envolvê-la na dinâmica. Em vários momentos, ela nos “assistiu” e aquilo nos deixava inquieta e nos questionávamos: que tipo de colaboração estou realizando?

Essas incertezas sobre o que estávamos chamando de trabalho colaborativo nos angustiava e, aos poucos, fomos percebendo que algumas “ações” estavam ocorrendo e que existia uma infinidade de elementos entre nós que não havia como mensurar, é o que acontece no “entre-lugar”, e não é porque não mensuramos que

as coisas não acontecem (FERRAÇO, 2005). Assim, não há como saber os pensamentos da professora, quais as suas articulações com sua prática, sua forma de apreender aqueles momentos, sua interação conosco e com a turma, como aquilo foi se tornando possível e suas articulações em outros espaços educativos com situações que se assemelhavam ao vivido naquele espaço-tempo, mas aqueles momentos foram potencializadores para ambas as partes e a troca, muitas vezes, deu-se no silêncio, nos olhares e nas diferentes formas existentes e que ainda podem ser inventadas de trabalho colaborativo.

No final do estudo, pudemos perceber uma mudança significativa na professora, que começou a acreditar que era possível pensar possibilidades de práticas que envolvessem todos os alunos, inclusive alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Isso fica evidente na fala da professora Regina ao avaliar a pesquisa. Ela destaca: “A pesquisadora mostrou como é importante ter alguém para colaborar conosco, porque através do projeto feito na sala de aula, foi possível trabalhar com Melissa e Lucas [...]”. Nessa direção, Meirieu (2002, p. 169) nos alerta:

[...] a parceria só tem sentido à medida que as colaborações oferecidas permitam operar essa distinção. Ela só é educativa à medida que as contribuições realizadas pelos parceiros externos sejam retomadas, despojadas de seus interesses econômicos ou afetivos imediatos, repensadas, remetidas ao que eles realmente permitem compreender, e não apenas ao serviço social que eles podem prestar ou às satisfações imediatas que possam proporcionar. Nesse sentido, se a parceria é indubitavelmente uma fonte de integração, se ela permite direcionar os saberes, ela deve ser obrigatoriamente acompanhada de uma vigilância que impeça qualquer confusão de papéis.

Na perspectiva de fazer junto, acontece uma cena muito potencializadora: a professora Regina organiza uma aula no laboratório de informática em que os alunos pudessem pesquisar sobre “Saneamento básico”, conteúdo que estava sendo estudado pela turma. Olhemos a cena:

Ao chegarmos no laboratório, os alunos sentam-se em duplas para a realização da atividade, uma vez que não há computadores suficientes para todos individualmente, e Melissa e Lucas são colocados em um computador sem acesso à Internet. E nós observávamos a cena. A atividade começou com todos pesquisando e os dois alunos ‘brincando’ no computador. Nesse momento,

converso com a professora sobre o fato deles não estarem fazendo a pesquisa. Ela responde que '[...] eles não dão conta mesmo, melhor deixar quem sabe trabalhar'. Pedimos se poderíamos sentar em um computador com os dois e tentar fazer com eles a atividade. A professora, meio contrariada, aceita e libera um computador e, nós nos sentamos e no google, com recurso de imagens, trabalhamos o conteúdo 'saneamento básico'. Melissa e Lucas interagem com a atividade. Discutimos vários aspectos, dialogamos e fomos elaborando/construindo hipóteses. Ao final, retornamos para sala de aula, e lá cada aluno tinha que fazer um relatório a partir das informações coletadas. Pedimos ao Lucas que fizesse um desenho. Ele fez um desenho que apresentava tudo que ele havia aprendido sobre o assunto e com Melissa fomos discutindo alguns aspectos sobre a temática. Apresentamos o desenho, e a professora ficou surpresa com o aprendizado de Lucas (DIÁRIO DE CAMPO, 04-11-2010).

Esse acontecimento nos faz pensar em diferentes aspectos que precisam ser analisados. Iniciaremos pela questão da avaliação, em que muitas vezes só consideramos a forma escrita como reconhecida e válida, e o desenho? Será que ele não pode ser legitimado como uma forma de captarmos o que o aluno aprendeu? Nesse sentido, isso nos fala da perspectiva de avaliação que adotamos, muitas vezes excludente e com único intuito de aprovar ou reprovar, de selecionar. Mas, se tomarmos a avaliação como processo que retroalimenta a aprendizagem e que ajuda o professor a reorganizar sua prática, veremos que muitas possibilidades surgem além da escrita. André e Darsie (1999, p. 31) destacam:

A avaliação permite, então, uma dupla retroalimentação. Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, no que se refere às distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem, e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que precisam ser modificados. A avaliação assume uma característica dinâmica no processo educativo: por um lado, é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino.

Assim, a avaliação ganha um contorno de acompanhamento do processo e não se limita simplesmente a selecionar quem sabe e quem não sabe. Essa concepção de avaliação nos possibilita pensar a escolarização e as possibilidades dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Ao mesmo tempo, estamos em frente a processos avaliativos de âmbito nacional que não são capazes de considerar esses elementos que acabam por se caracterizar como classificadores.

São essas as contradições presentes ao pensarmos nesses alunos. A esse respeito, Sacristán (2002, p. 20) afirma:

Quando as exigências curriculares não são cumpridas por todos da mesma forma, inevitavelmente surgem as diferenças entre os estudantes. As 'pequenas distâncias' em relação ao ideal são geralmente assumidas como naturais. Um grande distanciamento será qualificado como fracasso e poderá ser motivo de repetência da série. Quando o fracasso persiste, a 'singularidade' individual está destinada ao abandono.

Outro aspecto que destacamos é o fato de termos legitimado que esses sujeitos "não produzem nada mesmo" e por isso não são sujeitos que aprendem. Nesse sentido, esses são sujeitos que não cabem na gramática escolar, e os currículos vividos e prescritos não têm contemplado as singularidades desses indivíduos e o direito à educação e ao conhecimento acaba sendo negado dentro da escola.

Meirieu (2005, p. 43) nos alerta:

[...] toda criança é educável [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a exclusão [...]. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar [...] [estratégias] que permitam integrar as crianças ao círculo humano.

Desse modo, se toda criança é educável, podemos afirmar que o direito à educação deve estar garantido a todos os alunos. Se os processos de inclusão representam uma forma de garantia desse direito, precisamos ressignificar a escola, o currículo, as práticas docentes, os processos de avaliação e a formação que podem se desenvolver na escola. Meirieu (2005, p. 44) acredita que "[...] uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para pensar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social". Diante disso, a escola precisa, de fato, acolher todos, caso contrário perde sua função social e sua essencialidade, ou seja, educar todos.

Nesse sentido, o currículo ganha centralidade na discussão, pois há uma distribuição desigual de conhecimento, que para alguns são oferecidos, para outros não. Discutindo acerca do tema, Sacristán (2000, p. 19) afirma:

Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade.

Portanto, trabalhar com tantas contradições não é simples, mas possível. Nesse sentido, Sacristán (2002, p. 35) nos auxilia com a ideia de que

[...] precisamos de uma pedagogia da complexidade, referindo-se com esse termo a uma estrutura educacional capaz de ensinar com um alto nível intelectual em classes que são heterogêneas do ponto de vista acadêmico, lingüístico, racial, étnico e social, de forma que as tarefas acadêmicas possam ser atraentes e desafiadoras.

Assim, o trabalho colaborativo assume diferentes contornos possíveis e transforma-se numa experiência rica e potencializadora, mas não há uma única forma de trabalho colaborativo e precisamos estar abertos a novas/outras apostas.

O currículo vivido (FERRAÇO, 2005) ganha centralidade em nosso debate, porque há uma necessidade de pensarmos o currículo inscrito na complexidade e pensar que, de algum modo, tudo está sendo vivido junto e ao mesmo tempo, pois, a partir das reflexões, percebemos que, nesse currículo, táticas, artimanhas, estratégias (CERTEAU, 1994) são possíveis, uma vez que o cotidiano se inventa e microrresistências podem acontecer de modo que alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação podem se beneficiar e ter seu direito à educação garantido. A partir desse princípio, garantimos e trabalhamos todos os alunos com benefício para todas as singularidades presentes em nossas escolas. Assim,

A questão curricular, a perspectiva que aqui defendemos, só é possível de ser pensada na dimensão das redes coletivas de fazeressesaberes dos sujeitos que praticam o cotidiano, fato que tem implicado a elaboração de outros discursos sobre educação [...]. Para os sujeitos cotidianos complexos encarnados, falar em currículo [...] só faz sentido se considerarmos as marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, ações, informações,

alterações, realizações, negações, desconsiderações, argumentações, obliterações, manipulações [...] (FERRAÇO, 2005, p. 18-21-22).

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

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

A colaboração com a professora Regina se constituiu, ao longo do processo, como identidade. Assumi características peculiares e potencializadoras e nos fez refletir que, no processo de contágio, fomos passando por transformações que permitiram uma formação crítico-reflexiva tanto da pesquisadora como da professora, em relação ao trabalho colaborativo e às diferentes formas de configurá-lo.

A identidade do trabalho colaborativo com essa professora foi assumida como desafio e, ao avaliarmos, junto com a escola, o processo da pesquisa, os dados apresentados e os processos vividos, Regina nos surpreende em seu relato sobre a vivência do trabalho colaborativo e de como foi a experiência e a identidade que ela subjetivou do processo vivido. Vejamos:

[...] quando a Ariadna chegou e perguntou se ela poderia ir na minha sala [...]. Você pode, não, você deve, porque, como eu disse anteriormente, eu estava muito sozinha na sala de aula e, quando a Ariadna está na sala, eu não me sinto mais sozinha [...] ela [pesquisadora] nunca chegava na sala de [repente], ela sempre avisava horário que iria. E a interação dela com os alunos [...], fui mediando o momento, Melissa foi gostando, os alunos foram contribuindo também, eu trocava com ela. [...] então assim foi aquela coisa gostosa de trabalhar, não era a pessoa ficar na sala de aula para ficar averiguando, mas era mais uma pessoa para colaborar e eles gostaram e eu mais ainda.

Nessa direção, a colaboração foi vivida de ambas as partes, assumindo características pessoais no processo, e a negociação estava presente e nos apontava possibilidades, potencialidades que esse tipo de trabalho pode oferecer ao pensarmos a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

4.4 QUARTO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM A PROFESSORA JOANA – TENSIONANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA REGULAR

Este momento da pesquisa se constituiu em um trabalho colaborativo com a professora Joana, que atuava na sala de recursos multifuncionais,¹⁹ no turno vespertino, atendendo a Melissa e Lucas, alunos da 4ª série, que estudavam no turno matutino. A colaboração se configurou pela via da criação de um grupo de formação continuada, composto pela pesquisadora, por Joana e por Cristina, também professora de sala de recursos multifuncionais, que atuava no turno matutino. Os horários de planejamento, as práticas pedagógicas vividas/efetivadas na sala de recursos multifuncionais e as tentativas de articulações entre a sala de aula regular e sala de recursos multifuncionais foram fatores relevantes que orientaram e direcionaram o trabalho colaborativo.

O contexto do trabalho foi a sala de recursos multifuncionais, e o atendimento educacional especializado foi a centralidade do movimento. O trabalho colaborativo pode assumir diferentes identidades, dependendo dos atores envolvidos, pois cada um é único e subjetivo, criando, interpretando e atuando das mais diferentes formas. Nessa direção, trabalhar junto com Joana foi agradável e potencializador, pois as trocas/sugestões de ambas as partes eram aceitas, bem recebidas e negociadas sem grandes problemas.

A professora Joana foi uma das primeiras educadoras que conhecemos ao chegar no cotidiano escolar. Como o foco de nosso estudo era a escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, a gestora da escola, em

¹⁹ “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p.2).

nossa primeira conversa, encaminhou-nos para contactar a professora especialista que atuava na sala de recursos multifuncionais. As salas de recursos multifuncionais podem ser classificadas em Tipo I²⁰ ou II²¹, e a escola “Clarice Lispector” conta com uma sala do Tipo I.

Joana é uma pessoa tranquila, paciente, receptiva ao novo, acolhedora e sensível. Atua no magistério há mais de 30 anos como professora das séries iniciais do ensino fundamental, dos quais 20 anos foram dedicados à rede estadual. Excelente alfabetizadora, engajada no seu fazer docente, comprometida na tarefa de ensinar, é uma professora com uma visão crítica e política da realidade e, acima de tudo, gosta de ser educadora. Isso fica evidente na fala da professora: “[...] eu, particularmente, amo ser professora. Se eu tivesse que voltar, escolhia de novo ser professora [...]”. A esse respeito, Sanches (1996, p. 45) afirma: “[...] aprender a ser professor e aprender a gostar de ser professor são, talvez, a tarefa mais difícil e, por isso, a menos praticada, quer na formação inicial, quer na formação contínua”.

Durante a sua trajetória profissional, Joana teve apenas duas experiências de receber alunos, nas salas de aula regular em que atuou, com algum tipo de deficiência. A professora possui graduação e especialização. Em 2010, ela também se tornou professora da rede estadual em regime de designação temporária, para realizar o AEE na sala de recursos multifuncionais.

Joana nos relata:

No ano de 2009 a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo ofereceu cursos/capacitações/formação continuada para professores da rede que tivessem interesse em atuar com a

²⁰ “As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, *scanner*, impressora *laser*, teclado e colméia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico” (ROPOLI, 2010, p. 33).

²¹ “As Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora *Braille*, máquina de datilografia *Braille*, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis” (ROPOLI, 2010, p. 34).

Educação Especial. Eu fiz um curso de 120 horas em deficiência mental e pude me inscrever no processo seletivo simplificado do Estado para contratação de professores em designação temporária. Fui bem classificada na prova de títulos e escolhi trabalhar aqui, na Escola 'Clarice Lispector', na sala de recursos realizando o atendimento educacional especializado, que é ofertado no contraturno. Esse é meu primeiro ano de trabalho com a Educação Especial. Minha concepção de atendimento educacional especializado está ainda em um estágio de aprendizagem e aperfeiçoamento, já que atuo há apenas nove meses (2010).

A fala da professora Joana evidencia que, em alguns casos, essa tem sido a formação do professor que atua na sala de recursos multifuncionais realizando o AEE e suas interfaces. Reiteramos que essa foi a significação dada pela professora a todo esse processo.

A esse respeito, Ropoli (2010, p. 30) afirma:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Os processos vividos na pesquisa nos subsidiavam de modo que enfocássemos o trabalho colaborativo como uma ferramenta que ajudasse a problematizar as lacunas existentes e escrever novos percursos, novas histórias. Nessa direção, ao avaliar o vivido, Joana destaca que o processo a ajudou muito em sua formação:

[...] essa é a minha primeira experiência com a Educação Especial. Fiz o curso de 15 dias na Sedu, 120 horas. Ironicamente, digo que deu para aprender tudo. Segundo o Estado [isso] me habilita para assumir uma turma de Educação Especial e vocês sabem que é um desafio imenso com alunos tão diferentes. Mas a vinda de Ariadna para cá me fortaleceu num ponto: quando eu assumi a turma qual foi a minha preocupação? Leitura e escrita. Eu disse para Ariadna: desde o primeiro dia, meu foco foi leitura e escrita, com todos os alunos. Houve um progresso, porque tinha aluno da 4ª série que não sabia 'b' com 'a'. Todos eles tiveram desenvolvimento no trabalho realizado com esse foco. Uma evolução pequena com certeza, mas é o que estou falando: Lucas, sozinho produzindo frase é um avanço. Não sabia uma sílaba. Isso é um avanço, porque Lucas era uma criança que não conhecia o alfabeto, então esse foi o meu foco. Nas nossas formações, fui descobrindo [...] que o foco do AEE não é só

ler e escrever, é o currículo. [...] meu trabalho para o próximo ano, caso eu continue [...], a minha visão já será outra, a questão do currículo, eu trabalhei alfabetização que faz parte do currículo, mas não é só isso.

O processo de formação continuada possibilitou que Joana desse um outro significado ao AEE, em suas práticas pedagógicas, nos conteúdos, e sua reflexão revela mudanças e expectativa de “fazer diferente”, ou seja, tentar novos caminhos em suas experiências futuras.

Ao analisarmos a fala da professora Joana, faz-se necessário refletirmos sobre as legislações que orientam a questão da formação do profissional especialista que atua na sala de recursos multifuncionais, de maneira a entender o contexto vivido. Desse modo, destacamos dois documentos que trazem dados a respeito da formação desse profissional.

O Decreto nº 6.571, de 2008, em seu art. 3º, coloca-nos:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p.1).

Já a Resolução nº 4, de 2009, aponta, em seu art. 12: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Assim, há legislações abordando esse aspecto, mas, como é passível de várias interpretações, cada sistema educacional pode, subjetivamente, compreender e trabalhar como lhe for conveniente, desde que procure responder ao que está previsto em lei.

A formação do profissional nos parece central, ao pensarmos o dispositivo do AEE, uma vez que, além de atuar com aluno, ele também estará em colaboração com outros professores que muitas vezes não têm nenhum tipo de formação na área. Assim, para além dessa formação inicial ou “formação como pré-requisito”, há que

ser cumprida a legislação e ser feito investimento na formação continuada. Concordamos com Gonçalves (2003, p. 40), quando argumenta que “[...] a formação continuada se caracteriza por uma formação em serviço, o que pressupõe uma discussão dos problemas locais e, dentro do coletivo, uma busca de soluções sem minimizar as questões em nível macro”.

Dentro dessa mesma perspectiva, Nóvoa (1995, p. 25) nos aponta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ou seja, uma formação significativa que o professor do atendimento educacional especializado precisa ter ou estar inserido em um movimento de busca.

A formação do professor tem sido caracterizada como elemento significativo, ao pensarmos o atendimento educacional especializado. Assim sendo, propusemos às professoras do AEE, da escola “Clarice Lispector” uma formação continuada para que pudéssemos estudar, refletir e aprofundar nossos conhecimentos sobre os aspectos que constituem os saberes-fazereres docente do AEE.

A esse respeito, Ferraço (2005, p. 21) destaca:

[...] inferimos que a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de saberes-fazereres dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos. Com isso, defendemos um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto espaçotempo de análise da complexidade da educação.

Desse modo, pela via da formação continuada, realizamos uma média de oito encontros, que ocorriam semanalmente, toda quarta-feira, com duração de uma hora, nos quais discutimos a legislação existente, que contempla a temática,

aspectos históricos da Educação Especial, da inclusão escolar, o movimento social de inclusão, os sujeitos da Educação Especial, a sala de recursos multifuncionais, o currículo, a Educação Especial na rede estadual e a configuração do AEE no contexto escolar, os conteúdos a serem veiculados na sala de recursos multifuncionais e a configuração/significação que precisa ser dada ao AEE, de acordo com as políticas nacional e estadual, e também as demandas surgidas do trabalho pedagógico e do fazer docente. Esses foram os temas discutidos, alguns de forma aprofundada e outros tangenciados.

A formação continuada constituiu-se, então, como um espaço-tempo potencializador para pensarmos as questões referentes ao currículo escolar bem como ao AEE e sua complexidade de implementação. Pela via de estudos/discussões/reflexões, foi possível tentar novos percursos e novas trilhas que promovessem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Durante o vivido, Joana relata mudanças em sua postura como professora do AEE:

Desde o dia que tivemos a formação continuada em que discutimos sobre os conteúdos do AEE não ser somente leitura e escrita. Eu tenho pensado outras coisas para os alunos. Eu penso que minha experiência vai me ajudar, mas eu sei que vou precisar aprender, que é o que você está fazendo conosco.

A fala destaca a importância da formação como espaço de aprendizagem do saber docente e das mudanças que podem ocorrer durante o processo potencializando esse espaço de diálogo.

Dentro dessa mesma perspectiva, Nóvoa (1995, p. 28) comenta:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Nas formações continuadas, íamos discutindo a respeito da significação do AEE para deficiência intelectual, que tem sido muitas vezes assumida como leitura e escrita. Assim, a tensão de compreender o que é AEE para essa deficiência e configurar como acesso ao currículo estava presente naquele processo. A fala de Joana, em dois momentos diferentes, destaca a dificuldade de compreensão a esse respeito.

[...] para o deficiente mental, que é a minha responsabilidade, o que eu faço? Como eu ainda não entendi essa questão, eu trabalho alfabetização, concentração, as quatro operações básicas, memória com esses sujeitos (PROFESSORA JOANA, 23-08-2010).

[...] eu tenho trabalhado a leitura e a escrita. Na verdade, todo meu foco é voltado para isso, que é uma necessidade, mas eu sei que a proposta é a gente trabalhar o lado da vivência da criança, é ele saber viver na sociedade e ele viver como cidadão, como ser humano, ele saber se posicionar, se virar, ele ter, assim, uma independência, coisa assim que precisa trabalhar (PROFESSORA JOANA, 13-10-2010).

Durante as formações continuadas, fomos pensando colaborativamente em possibilidades de implementação do AEE como acesso ao currículo. Nessa perspectiva, o AEE, muitas vezes, tem sido subjetivado de modo equivocado, o que nos alerta sobre a importância da Formação Continuada como meio de esclarecer dúvidas e fortalecer a implementação dessa política de forma sólida. Esse momento configurou-se complexo, uma vez que o currículo tem se apresentado como um grande desafio ao pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Assim, começamos a pensar as práticas pedagógicas vividas, o conteúdo a ser veiculado e a questão do AEE como complementar ao currículo vivenciado em sala de aula.

Simultaneamente a essa frente de trabalho colaborativo com a professora Joana, acontecia, na turma da 4ª série, o projeto educativo desenvolvido pela professora Regina e a pesquisadora – outra frente de trabalho colaborativo, já citado, que buscava garantir acesso ao currículo a todos os alunos da sala de aula regular, inclusive Melissa e Lucas.

Tomando como base esses acontecimentos e o currículo vivido na turma da 4ª série, começamos a pensar no grupo de formação continuada das professoras do AEE – Joana, Cristina e a pesquisadora – possibilidades de acesso ao currículo pela via do AEE e a complementação do currículo vivido em sala de aula. Assumimos que o “[...] fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e, sobretudo, como importante espaço de formação” (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

A empreitada de garantir o AEE como acesso ao currículo tornou-se uma tensão, pois não havia um espaço-tempo de planejamento e articulação entre a professora de sala de aula regular e a do AEE. Fomos tentando implementar um diálogo entre a professora do AEE e a professora de sala de aula regular, pois o trabalho colaborativo entre ambas era/é fundamental para pensar a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Brizolla e Zamproni (2011, p. 11) apontam a necessidade de pensar a colaboração entre os profissionais:

Enfim, os professores da Sala Recursos e da classe comum desempenham um papel indiscutível, uma vez que devem mediar e avaliar a construção do conhecimento a ser elaborado pelo aluno, através de situações pedagógicas significativas que despertem o seu interesse em aprender [...]. Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo deve integrar a rede de apoio aos professores da classe comum, ou seja, deve ser estabelecida uma parceria entre o professor da classe comum e o professor da educação especial, especificamente neste estudo o professor da sala de recursos, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

A colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do AEE como possibilidade de acesso ao currículo. Para isso, o espaço-tempo de planejamento entre os profissionais precisa ser garantido, o que ainda não ocorre na rede estadual. A professora Joana entende esse espaço-tempo como necessário e destaca: “[...] então o Estado tem que mudar e oferecer esse tempo, criando espaço e tempo para que ocorra”.

A falta de articulação do espaço-tempo para que o planejamento aconteça efetivamente se vê permeada por alguns fatores, por exemplo: os professores não

se encontrarem devido ao fato de trabalhar em turnos diferentes, em outros espaços escolares e também à dificuldade da rede estadual de ensino em implementar políticas que garantam o espaço-tempo do planejamento entre os profissionais do AEE e os professores da sala de aula regular.

Sem ações e ferramentas que garantam esse espaço-tempo, complexifica a tarefa de saber que conhecimento está sendo veiculado nos dois espaços. Essa tem sido uma tensão constante em nossos ambientes escolares e nos sistemas de educação e que tem se constituído em um elemento dificultador do processo de escolarização dos alunos da Educação Especial.

Reiteramos que a política estadual ainda não conseguiu implementar condições para que esses profissionais se encontrem. Isso se tornou evidente na fala da coordenadora da Educação Especial da rede estadual,

Veja bem, nós ainda temos isto como um entrave [...]. O que a gente tem orientado, para próximo ano, estamos pensando uma maneira de ter esse profissional o dia inteiro na escola, mas a gente não pode contratar esse profissional para o dia inteiro, a gente pode contratar, sim, mas eu não posso ter um contrato de 40 horas, pois não temos legalizada essa carga horária para função de professor, o que eu posso fazer: um de 25 horas com extensão de carga horária, eu posso ter dois DTs, vamos ver o que gente vai pensar em relação a isso, mas, por enquanto, não tem nada fechado [...]. Agora, o que a gente orienta é que o professor que atua naquele turno tenha parte do tempo dele dedicado aos atendimentos especializados e parte do tempo dele em interação com professores do turno em que ele está na escola, independente de serem os professores daquele aluno atendido na sala de recursos, turno que o aluno do AEE estude.

Mesmo que o professor do AEE tenha contato com os professores do turno em que ele está, o que é um fato relevante, a tensão persiste, pois ele continua não tendo contato com os professores de sala de aula regular dos alunos atendidos por ele. Isso acaba por inviabilizar o trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais, no sentido da continuidade e complementaridade, pois este precisa considerar:

[...] em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula pelo professor do ensino comum: a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta, se ele utiliza atividades que permitam o

aluno se expressar, se ele está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Se ele utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa e como procede em relação aos agrupamentos dos alunos. Essas informações podem ser obtidas em reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino regular (GOMES; POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 14).

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

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

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

Diante de tais fatos, entendemos importante um espaço-tempo de planejamento em que ambos os professores possam ter garantido o momento de juntos e, colaborativamente, pensarem ações que contemplem e efetivem a escolarização dos

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

Esse tipo de trabalho necessita de um planejamento prévio. Nesse sentido, HAIDT (2002) argumenta que planejar é analisar uma dada realidade, refletir e, ao mesmo tempo, prever o que pode acontecer.

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

Isso fica explícito na fala da professora Joana.

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

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

Diante disso, se conseguirmos condições de articulação entre os dois espaços, o AEE pode representar um dispositivo potencializador do processo de escolarização.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (ROPOLI, 2010, p. 19).

As discussões acerca da sala de recursos multifuncionais e do AEE ganharam nossa atenção, ao pensarmos os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, contudo não podemos perder de vista que esse espaço e esse dispositivo configuram-se como uma rede de apoio à sala de aula regular, mas o centro do processo ensino-aprendizagem é a sala regular.

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

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

Diante disso, desenvolvemos um trabalho colaborativo com a professora Joana, de modo que o AEE fosse complementar ao currículo vivido na sala de aula regular e, pela via do “Diário da sala de aula e AEE” e da atuação da pesquisadora, tentávamos garantir a articulação entre ambas as professoras. Na formação continuada, discutíamos as questões do currículo, do conteúdo a ser veiculado na sala de recursos multifuncionais e da função do professor do AEE e, nos planejamentos, tentávamos organizar práticas pedagógicas que tornassem o AEE complementar ao conhecimento da sala de aula comum e não substitutivo.

Mas, em alguns momentos, encontrávamos barreiras, e o AEE era subjetivado no espaço escolar como substitutivo.

A fala da professora Cristina evidencia o seguinte fato

[...] ela [pedagoga] veio conversar com a gente que nós deveríamos avaliar os alunos, nós deveríamos dar nota, quantificar o aluno. Eu não concordo com isso. Eu não estou aqui para avaliar a aluna em Português, Matemática e Geografia. Então é o que você falou, eles estavam substituindo o que o professor de sala de aula deveria fazer para nós fazermos aqui, na sala de recursos.

A questão da avaliação desses alunos ainda tem sido complexa de se resolver, e entendemos que o professor da sala de recursos multifuncionais precisa estar engajado também nesse processo, mas ele não deve avaliar o aluno sozinho, mas em conjunto com os demais professores do aluno. Cristina assume essa postura junto aos colegas: “[...] sobre a sala de aula, acho que a gente tem até mesmo que participar nesse momento de avaliação, mas não fazer sozinho”.

Assim, o professor da sala de recursos multifuncionais precisa centrar seu trabalho de modo que ele seja significativo e precisa ter clareza de sua função e tarefa, que algumas vezes não é fácil, mas possível.

De acordo com Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p. 6):

[...] o trabalho desse professor [...] gravita em torno de três pólos: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento. A gestão da aprendizagem inclui os processos de aprendizagem de seu aluno no interior da sala multifuncional e fora dela; a avaliação incide sobre as possibilidades e as dificuldades de aprendizagem em interação com o meio escolar e familiar; o acompanhamento implica no desenvolvimento de ações específicas visando à evolução do aluno e à transformação das ações dos diferentes atores que atuam com esse aluno.

Nessa direção, o trabalho e a função do professor da sala de recursos multifuncionais precisa ser organizado, objetivo, explícito, para que não haja equívocos sobre a função tanto do AEE como do espaço da sala de recursos multifuncionais.

Diante disso, o Estado, evidenciando tais questões, traz, em suas diretrizes da Educação Especial, as atribuições do professor especializado:

- Realizar atendimento educacional especializado em turno inverso ao do ensino regular por meio de um plano de trabalho organizado de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno, podendo esse atendimento ocorrer na sala de recursos localizada na escola de onde o aluno estiver matriculado ou em escola da região;
- Atuar colaborativamente com o pedagogo e professor da classe comum, nas avaliações pedagógicas e encaminhamentos, nas adequações curriculares, elaborando estratégias necessárias para a construção do conhecimento, como também participando do processo avaliativo;
- Participar de planejamentos, Conselhos de Classe e de outras atividades realizadas nas escolas regulares e Superintendências Regionais da Educação;
- Apoiar a família quanto às ações que favoreçam o desenvolvimento integral dos educandos;
- Responsabilizar-se juntamente com a escola pelos levantamentos de dados solicitados pela SEDU/SRE e pelo censo escolar (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 18).

Esse documento tenta orientar e trazer clareza sobre o AEE e a função do professor especializado na rede estadual do Espírito Santo, de modo que a escola possa se organizar de maneira eficaz na realização do atendimento.

Uma outra tensão que se apresentou foi de que esse atendimento era muitas vezes visto como reforço. Joana evidencia isso quando nos fala: “[...] na verdade, Ariadna, eu acho que a compreensão, com relação ao AEE, ela passa como pensamento de reforço, [...] tem tantos alunos nas escolas que precisam [...] eu acho que não por maldade, mas por falta de conhecimento”.

Isso estava presente no imaginário escolar, pois as falas a seguir mostram os questionamentos que pairavam no cotidiano escolar das professoras de AEE:

É muito difícil saber o que trabalhar com a aluna. Ela está na 6ª série, mas não sabe quase nada. Os conteúdos da série que ela está, ela não acompanha. Eu não tenho contato com os professores dela para que eu possa saber o que está sendo ensinado. Trabalho com ela o que acho importante ela saber. Hoje estou trabalhando horas com ela (PROFESSORA CRISTINA, 25-08-2010).

Os professores se angustiam muito. O que e como trabalho aqui é totalmente diferente da sala de aula regular [...]. O meu trabalho é

muitas vezes baseado na minha intuição, porque Educação Especial é muito nova para mim. Eu faço com eles, no dia, pois depende muito deles [alunos], humor, cansaço. Eu tenho intenção, mas as atividades surgem de acordo com a demanda (PROFESSORA JOANA, 22-09-2010).

A esse respeito, Brizolla e Zamproni (2011, p. 5) chamam a atenção para o trabalho na sala de recursos multifuncionais e de como este deve se configurar:

De uma maneira geral, o trabalho pedagógico realizado nessas salas se diferencia completamente da escolarização da classe comum, não deve ser uma atividade que tenha como objetivo desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como língua portuguesa e matemática, tampouco ser confundido como reforço escolar, mas deve propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares trabalhados na escola, bem como de habilidades práticas, sociais e conceituais.

Discutindo acerca do mesmo tema, Gonçalves e Mendes (2011, p. 12) afirmam:

Enfatizamos que o atendimento a esses alunos deve contemplar uma dinâmica de mediação do conhecimento, trabalhando as especificidades de cada um. A ação pedagógica dentro da sala multifuncional deve ser complementar à escolarização do aluno na sala de aula comum, portanto não substitui a vivência da sala de aula.

A configuração do imaginário escolar sobre o AEE como reforço traz à tona a questão: quem são os sujeitos da Educação Especial? Quem deve ser contemplado com esse atendimento? Isso evidencia a “falta” de clareza sobre a questão da legislação por parte dos profissionais da escola. Muitas vezes, a sala de recursos multifuncionais, que deveria ser um ambiente potencializador, acaba por, mais uma vez, assumir a identidade de “depósito” de “alunos-problema”.

Dessa forma, o profissional que atua nesse espaço tem a responsabilidade de “moldar” a identidade desse espaço e desse atendimento para cumprir seu objetivo, que são os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Para que seu fazer tenha essa característica, esse profissional precisa ser formado e ter clareza de seu papel e de suas funções, que vão além do ato de ensinar; é também político, filosófico, social e cultural.

Outra tensão é a produção do sujeito da Educação Especial. Muitas vezes, o aluno com dificuldade de aprendizagem ganha um laudo de deficiente intelectual para

poder ter garantido o direito ao atendimento. A fala da pedagoga no início da pesquisa evidencia isso, ao orientar uma mãe de aluno que estava tendo dificuldades em aprender: “[...] tem uma sala à tarde que ela tem direito, se a senhora trouxer um laudo, sua filha vai ter direito a esse atendimento [...]”. A situação revela um possível meio de produção dos sujeitos. A abertura da sala de recursos multifuncionais nessa escola foi permeada pela seguinte organização

[...] questão da sala do AEE, foi formado dessa maneira: os alunos que tinham laudo, a escola encaminhou direitinho, fez essa relação, encaminhou para SRE [Superintendência Regional Escolar], isso foi feito na secretaria com a pedagoga. [...] os com dificuldades de aprendizagem também entraram. [...] eu digo que entrou, temos um exemplo, caso igual do Mário, a família vai no médico e diz: ‘Meu filho não aprende, não aprende’. A psicóloga vai fazer um laudo, sem exame, sem comprovação, que é o caso de alguns que a gente tem nesse sentido, que eu quero dizer [...] (PROFESSORA JOANA, 15-09-2010).

A produção do sujeito tem se dado de diferentes formas. Essa que apresentamos é apenas uma delas. A esse respeito Bueno (2008, p. 11) comenta:

[...] temos na escola uma ‘epidemia’ de diagnósticos de dificuldade de aprendizagem sempre relacionados a um quadro patológico centrado no aluno, com encaminhamentos questionados por pesquisadores que alertam para a necessidade de se considerar a complexidade de fatores sociais envolvidos na discussão sobre o desempenho escolar [...].

Outro fato que gostaríamos de destacar é o AEE ser ofertado no contraturno, o que, por um lado, representa a não retirada do aluno da sala de aula regular em seu horário regular de ensino, pois,

A interação do aluno com seus pares na classe comum faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. Deste modo, o aluno poderá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes e de um saber-fazer coletivo retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2010, p. 41).

Por outro lado, o AEE ser ofertado no contraturno tem-se caracterizado por um número excessivo de faltas, pois não são oferecidas, por exemplo, condições de

transporte para esses sujeitos, o que dificulta muito a locomoção deles. Há também o cansaço da própria família em ir/vir duas vezes no dia à escola.

É difícil vir no contraturno. É cansativo e difícil para alunos e família (Professora Joana, 22-09-2010).

Olha, é muito cansativo vir de manhã e à tarde trazer Melissa. Às vezes tenho outros compromissos. Ela também fica cansada, desanimada ainda mais nesse sol quente e nesse calor (MÃE DE MELISSA, 30-11-2010).

A questão das faltas dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação tem muitos fatores envolvidos, e o espaço-tempo AEE continua a nos desafiar em sua complexidade.

A temática AEE não se esgota. Fica, sim, uma busca incansável por caminhos e trilhas que permitam os percursos individuais e que, acima de tudo, possibilitem a aprendizagem de todos os alunos presentes nas escolas.

Nessa direção, tomamos a fala da professora Joana que evidencia caminhos possíveis de serem percorridos por professores que potencializarão os alunos:

[...] não querer transmitir aquilo que o aluno não dá conta é, muitas vezes, esse o erro que cometemos. É justamente isso, porque ficamos presos em coisas que estamos acostumados com outros alunos e queremos que aquele aluno com deficiência aprenda também, naquele mesmo esquema e ritmo.

Entendemos que a formação continuada se constitui em elemento fundamental para os processos escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação dentro das escolas. É um espaço de possibilidade e o lócus para os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas pedagógicas, com o intuito, a partir daí, de lançar um olhar prospectivo para o cotidiano da sala de aula, transformando os desafios em lógicas de ensino.

Nesse sentido, é fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas

pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer.

Diante das nossas discussões, parece-nos, que, mais do que garantir que o AEE ocorra no contraturno, é indispensável que a escola, pela via da formação continuada, compreenda a complexidade em que o AEE está inserido bem como os desafios que são colocados à escola na tarefa de ensinar todos os alunos. Assim, essa escola precisa estudar/refletir/discutir essas questões para que possa encontrar seu caminho de trabalho, que seja potencializador.

4.5 QUINTO ATO: O TRABALHO COLABORATIVO COM O PROFESSOR RÓGER – O PORTFÓLIO REFLEXIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

O trabalho colaborativo nesta pesquisa assumiu diferentes possibilidades de configurações, identidades e subjetividades. Diante disso, narraremos como esse trabalho se deu com Róger, que era o professor de Artes da turma da 4ª série em que Melissa e Lucas estavam matriculados, e que ganhou nossa atenção por conta desses dois alunos.

Róger possui graduação em Artes e duas especializações em Educação, atuando como professor desde 2004. O seu fazer docente é centrado no aluno e esta é a razão pela qual ele gosta de ser professor. É um professor estudioso, busca discutir a educação de forma ampla, do ponto de vista político, social, cultural e filosófico. Sua formação política e cultural se deu desde sua infância, pelo fato de ter crescido em um ambiente familiar que lhe proporcionou esse conhecimento. É um professor ativo, articulado, audacioso, inovador que, em determinados momentos, vai além do conhecimento que permeia o ambiente escolar, pois acredita em novos possíveis para cada situação, busca fazer de sua prática pedagógica algo significativo para o aluno e com sentido para além da sala de aula.

Ao chegarmos à escola para nossas observações iniciais, esse professor se aproxima e nos recebe. Ele se apresenta, acolhe-nos e logo demonstra interesse em saber quem somos e o que estamos fazendo na escola. Contamos a ele que estávamos fazendo Mestrado e que aquela escola havia sido escolhida para

realizarmos nosso estudo. Ele se mostra interessado e nos diz que gostaria de participar da pesquisa.

Assim, a partir de nossas observações e das demandas apresentadas por alguns profissionais da escola “Clarice Lispector”, ao pensarem a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, foi proposta a criação de um grupo de formação continuada com os professores das áreas específicas, uma vez que esses profissionais tinham um horário comum, o que facilitava a organização do grupo, e a maioria deles eram professores que atuavam também na turma de Melissa e Lucas.

Nossa tentativa foi a de criar um espaço-tempo em que pudéssemos discutir os anseios, dúvidas, possibilidades criadas/inventadas e que assim fosse subjetivado um grupo de formação. O grande desafio apresentado pelos professores era a dificuldade de ensinar esses alunos e garantir o acesso ao conhecimento, pois eles não se consideravam “preparados” para tal tarefa. Argumentavam que não possuíam subsídios e suporte para uma prática reflexiva, destacando, principalmente, que não tiveram formação para essa atividade.

O grupo era composto por dois professores de Artes: Róger e Ana, dois professores de Educação Física: Marina e Luciano e um professor de Ensino Religioso: Eduardo. Marina, Róger e Eduardo atuavam na turma de Melissa e Lucas.

As reuniões aconteciam às quintas-feiras, totalizando dez encontros. Os temas estudados a partir das demandas apresentadas foram: formação continuada e a identidade construída, alunos que também são público-alvo da Educação Especial, práticas pedagógicas que contemplem esses alunos para que possam ter acesso ao currículo e o próprio currículo.

Os professores Luciano e Ana participaram do grupo e alegaram que também tinham alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em outras turmas da escola e até mesmo em outros espaços em que atuavam, e que as discussões feitas ali poderiam ajudá-los em seu saber-fazer docente.

Após alguns encontros, o professor Luciano destaca: “[...] muito legal a formação continuada. Ela tem me ajudado a pensar meus alunos de outras escolas [...]. A ficha vai caindo. Eu sou meio lento, mas era isso que eu precisava ouvir, viver e fazer”. Essa fala destaca que a formação ultrapassa os muros dos contextos em que acontece e possibilita também a mudança de outras lógicas de ensino. Essa “intenção” estava presente em nossa proposta de formação.

Ao aprofundar o olhar sobre a temática da formação continuada, destacamos alguns estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Espírito Santo, no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, que também tiveram como foco a inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (JESUS, 2002; JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, 2004; GONÇALVES, 2003, 2008; SOBRINHO, 2004; MARTINS, 2005; JESUS, 2005a; JESUS, 2005b; MENENGUCI, 2005; DEVENS, 2007; GIVIGI, 2007; VIEIRA, 2008; PANTALEÃO, 2009).

Essas pesquisas nos ajudaram a compreender a importância da formação continuada em contexto e o quanto ela pode ser potencializadora das práticas docentes, uma vez que criam condições para os docentes construírem soluções para as demandas surgidas no contexto dos ambientes escolares.

Assim, a formação continuada de professores deve ter como foco as diferentes situações de sucesso e insucesso que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. São esses movimentos que nos levam a concordar com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Em um dos encontros, discutimos sobre a formação continuada, conceito, relevância, configuração assumida pelo nosso grupo, como possibilidade de acesso ao currículo. O professor Róger faz a seguinte consideração:

Pensar a formação do professor, para além de técnicas de saber e transmitir é sintetizar o vivido criando canais com a teoria. E o saber em articulação, é práxis [...]. Não se nega o cotidiano, o vivido, mas articula-se com outras experiências, compara, observa, constrói justificativas de práticas ou cria-se, além de tudo, o espaço de problematizações. Formar é provocar reflexões, pensar coisas, tentar [...]. A formação contempla erros, ilusões, desistências, retomadas. Contudo, em especial, a formação articula-se com avaliação. Avaliação de si, de aprendizagens, de ideologias, de práticas e de conjunturas.

O professor Róger destaca em sua fala a importância da articulação entre teoria e prática como espaço da constituição de novos/outros saberes. Assim, temos que fazer o exercício de “[...] compartilhar com os profissionais da escola e o agir em contexto, provocando tomada de posições, identificando tensões e soluções e colocando em prática a vivência teórica alcançada” (JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004, p. 14).

Entendemos que a formação continuada se constitui em elemento fundamental para esses processos dentro das escolas. É um espaço de possibilidades e lócus para os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas pedagógicas, com o intuito, a partir daí, de lançar um olhar prospectivo para o cotidiano da sala de aula, transformando os desafios em lógicas de ensino. Para tanto, buscamos no educador a ideia do professor pesquisador, pois, como nos fala Freire (2003, p. 29), “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

A professora Ana (2010) destaca a formação como sendo “[...] um momento reflexivo sobre as temáticas que cercam a educação, momento de busca, de apoio, troca de informação que possa melhorar ou problematizar as ações escolares”. Portanto, formação continuada constitui-se como espaço coletivo de reflexões. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 30) afirma: “[...] a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

O professor Róger ainda destaca que a formação “[...] é uma troca de experiência [...] formação é esse conteúdo que é transformado em práxis, acho que a discussão é práxis, sabe? Que a teoria com aquilo que nós fazemos dela em conjunto, é ela que me forma, é eu que a formo [...]”.

O envolvimento de Róger e as discussões por ele apresentadas demonstravam sua inquietação sobre a escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Dado o contexto da formação, seu envolvimento, suas atitudes, a busca por conhecimento, o querer se envolver e pensar possibilidades que o ajudassem no seu fazer docente em frente a esses alunos nos levou a propor que ele fizesse um portfólio reflexivo.

A necessidade de refletir sobre a nossa prática vem nos permitir a descoberta de aspectos que muitas vezes ficam ocultos ou mesmo não damos conta de dar atenção naquele momento e percebê-los presentes em nossa própria experiência, ou seja, a reflexão “[...] pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolvendo novas competências, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 14).

A reflexão, então, passa a tornar-se uma condição necessária ao desenvolvimento, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão pessoal, o que permite ao sujeito um distanciamento capaz de fazer com que ele, ao desempenhar uma ação, também seja capaz de julgar-se como sujeito pensante nessa ação, aquilo que poderíamos chamar de metarreflexão.

Dessa forma, os portfólios reflexivos podem ajudar os profissionais da educação que se encontram na formação continuada, quando “[...] se apresentam também com o objectivos explicitamente formativos, capazes de evidenciar não apenas os produtos decorrentes dos processos de formação, mas sobretudo a natureza, a lógica, a organização e o fluir dos próprios processos” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

Sá-Chaves (2004, p. 16) nos diria, então, que o portfólio reflexivo seria “[...] um instrumento, uma memória, uma metodologia [...]. Ou a construção negociada da

autonomia. Que é como quem diz da autonomia, ou seja, da possibilidade de dar-se um nome”.

Para, além disso, o portfólio reflexivo busca fornecer ao profissional que se predispõe a escrever sobre a sua própria prática pistas sobre os “[...] constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15), mas um fator importante nessa questão é que, nesse escrever, “[...] permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas [...]” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15) e, no desenvolver desse exercício, “[...] se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15).

Segundo Sá-Chaves (2004, p. 15), os portfólios reflexivos são:

[...] instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.

Nessa linha de pensamento, esta estratégia de formação torna-se um instrumento de estimulação e ativação do pensamento reflexivo, pois oportuniza ao sujeito documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a sua própria aprendizagem. Com isso, o formador terá tempo útil para indicar novos caminhos/pistas e abrir outras/novas hipóteses que facilitem ao sujeito em formação o autodirecionamento, a reorganização e o autodesenvolvimento das estratégias em questão.

Após explicarmos o que era o portfólio reflexivo, a dinâmica, sua organização, construção e que essa ferramenta proporcionaria a colaboração entre ambos, pesquisadora e professor, e, simultaneamente, a possibilidade de formação, o

professor Róger aceita a tarefa com o propósito de estar em constante negociação/formação ao cumpri-la.

Esse momento tornou-se uma experiência de formação instigante para a pesquisadora e para o professor. Propor e viver a experiência da construção do portfólio reflexivo foi possível por termos vivido essa experiência anteriormente, em nossa formação inicial. Naquele momento, éramos nós que escrevíamos e a nossa professora era nossa colaboradora. Em nossa pesquisa, assumimos outro papel – o de colaboradora – o que era inédito para nós, mas se apresentou como um caminho em que nos sentíamos segura de percorrer e viver.

A dinâmica de construção do portfólio reflexivo se deu a partir da seguinte negociação: a cada fato que Róger se sentisse incomodado, relacionado com a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, uma vez que era professor de quase todos os alunos considerados público-alvo da Educação Especial matriculados na escola “Clarice Lispector”, ele escreveria uma reflexão que consistiria em apresentar o fato, suas dúvidas, seus anseios, suas tentativas de soluções, suas conjecturas e uma possível articulação com algum autor que discutisse a questão. Ao finalizar a escrita, nós leríamos e discutiríamos com ele sobre o assunto. Essa foi nossa negociação inicial.

Ele escreve a primeira reflexão e nos diz que gostaria de discutir aquela reflexão no grupo de formação junto com os colegas. Concordamos e, a partir daí, as reflexões, em sua maioria, passaram a apresentar as questões disparadoras do grupo de formação como forma de discutirmos em lócus as problematizações da escolarização desses sujeitos.

O portfólio reflexivo nos permitiu viver a trilogia “ação-reflexão-ação” tão significativa nos processos de ensino-aprendizagem, pois realizávamos a ação de ensinar, nossas dúvidas eram escritas, analisadas e refletidas com criticidade e tínhamos a oportunidade de retomar a ação e ir preenchendo as lacunas deixadas anteriormente e, assim, a busca por novos caminhos era constante.

Esse instrumento possibilitou que discutíssemos no grupo sobre indisciplina, que era uma temática que incomodava bastante o grupo, pois eles eram professores do aluno Mateus, considerado hiperativo e que desestruturava toda a escola, que o reconhecia como pertencente ao público-alvo da Educação Especial.

Nossos dois primeiros encontros foram para pensar sobre esse aluno. No grupo, com a contribuição de cada um, tivemos a oportunidade de conhecê-lo melhor, propor novas alternativas de aprendizagem, bem como novas negociações. Foi nesses momentos que o grupo ganhou potência, pois os professores entenderam que, num grupo de formação continuada, podemos pensar nossos anseios e propor soluções juntos com os profissionais da educação, e a caminhada fica mais interessante e menos desgastante, pois sentimos a escola pensando seus problemas e não estes sendo pensados individualmente.

As questões apresentadas sobre o aluno Mateus tem me desafiado. Não se trata aqui de apologia ou de um discurso utópico acerca de reflexões como essas, contudo talvez seja este um dos poucos momentos que os conflitos desse sujeito sejam averiguados como uma forma de amadurecimento para todos que lidam com ele no cotidiano escolar. Ademais, muitas coisas devem ser observadas ao pensar Mateus. Não será esse adolescente uma denúncia desse espaço educativo como sendo para pessoas seletas? O que eu sei é que tudo que deixa na zona de conforto, não confronta, não traz inovação, torna-se engessado, se adapta, e o ser adaptado sofre perdas terríveis, como de identidade. [...] porque eles nos desafiam. Para além disso, são eles que precisam de fato de aprendizagem e é onde percebemos que o espaço não dá conta, que nós não damos conta (RÓGER, PORTFÓLIO REFLEXIVO, 2010).

De acordo com as reflexões de Róger (2010), as discussões sobre a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ganha a atenção do grupo que, apesar de ter uma prática pedagógica potencializadora, ainda não contemplava esses alunos.

Dialogando e refletindo sobre as tensões apontadas pelo professor Róger, por meio do portfólio reflexivo, analisávamos as demandas apresentadas a partir do olhar da possibilidade de trabalho com todos os alunos presentes na sala de aula. Inicialmente, o professor não acreditava ser possível trabalhar com todos os alunos da sala de aula:

Ariadna, eu, até pouco tempo atrás, não sabia que Lucas tinha dificuldade para andar. Nunca estabeleci uma relação com Melissa. Eu nem sei quais são suas preferências. Como trabalhar com eles? E mais! Tem 36 alunos na sala que precisam de mim o tempo todo e mais os dois. Como fazer? Eu não tenho como fazer isso sozinho, eu preciso da ajuda de mais uma pessoa.

Esse era um momento de tranquilizá-lo e, a partir disso, propusemos que ele observasse esses alunos, tentasse se aproximar e conhecê-los. Entender que, assim como todos os outros alunos, eles também tinham seus sonhos e desejos. Porém, nossa tarefa, como professores, seria de nos sensibilizarmos em busca de descobri-los.

Posto esse desafio, o professor inicia a tarefa. Em nossos encontros, percebíamos a relevância do trabalho desenvolvido por ele, quando nos dizia: “[...] descobri mais uma coisa de Melissa [...]. Lucas gosta de desenhar [...]. Melissa sorriu para mim [...]”. Essas eram pistas e indícios que lhe permitiriam mais tarde uma intervenção significativa na aprendizagem desses alunos bem como na sua prática. Esse também foi um momento de formação.

Esse primeiro momento de reflexão possibilitou ao professor ter outra forma de olhar para esses alunos – ele passou a “conhecer Lucas e Melissa” a partir de suas especificidades e entender a necessidade de um trabalho diferenciado, valorizando as potencialidades desses alunos. Em nossas discussões do grupo, Róger relatava suas “aventuras”, destacando que estava sendo uma experiência muito rica.

A partir da experiência de Róger, Marina se sente contagiada e se propõe a tentar que Melissa participe de sua aula, pois essa professora, em suas aulas, buscava sempre contemplar o Lucas, uma vez que ele era apaixonado por sua aula e demonstrava isso com gestos e palavras. Contudo, Melissa sempre ficava de fora das aulas, pois não se interessava por futebol, esporte que predominava nas aulas.

Buscando contemplar Melissa, Marina organiza uma aula de vôlei e avisa à aluna que ela irá jogar, mas que, antes, precisa treinar um pouco os movimentos para não fazer “feio em quadra”.

Os colegas de Melissa gostam da ideia e também pedem para participar do treinamento, e eles, então, treinam por 20 minutos. Depois disso passam a integrar as equipes que estão em campo. Melissa gostou de participar e Marina nos relata:

Realmente Melissa pode fazer as coisas. Eu não sabia que ela gostava de vôlei, mas eu comecei observá-la e tentar pequenas coisas depois das discussões do grupo. E aí, hoje, consegui que ela participasse. Vou tentar outros esportes, porque ela gostou, mas os colegas dela também gostaram.

O professor pesquisador se configura como aquele que reflete sobre sua ação docente, impulsionando o educando à reflexão e ao ensino. A formação continuada, dentro dessa ótica, viabiliza o movimento de reflexão, pois é nesse espaço-tempo que a comunidade escolar passa a instituir o coletivo, refletindo sobre as pistas que melhor apontem caminhos à promoção de novos percursos de aprendizagem para os alunos. Entendemos ser fundamental, nesse contexto tão complexo, pensar o professor como investigador de sua própria prática.

O trabalho colaborativo com Róger, após a fase de observações e de conhecer Melissa e Lucas, passa a se constituir em pensarmos práticas pedagógicas que garantam que esses alunos tenham acesso ao currículo vivido pelos colegas na sala de aula, ou seja, às atividades que são cumpridas no cotidiano.

Segundo Carvalho (2009, p. 97):

No âmbito de currículo concebido, temos o currículo formal. No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais) em nível local (da escola). No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido.

Róger estava ansioso e não acreditava ser possível uma outra forma de trabalhar com o processo de aprendizagem desses alunos. Porém, buscávamos potencializá-lo o tempo todo, apoiando-o em suas reflexões e articulações. Assim, nossa tarefa seria organizar uma aula na qual todos os alunos seriam contemplados. O professor conduziria a aula com a turma, e nós seríamos o apoio aos alunos Lucas e Melissa. Combinamos que estaríamos atentos a cada dinâmica de trabalho desenvolvida por

nós, para que pudéssemos discutir, posteriormente, acerca dos pontos relevantes e das tensões e possibilidades apresentadas no processo.

A aula proposta para análise era sobre os “processos citadinos”,²² que consistiam na construção de cidades a partir de pequenos recortes de papel organizados de maneira sobrepostas.

O professor explicou a atividade para todos e fomos organizando a tarefa com os dois alunos. As dúvidas surgidas pelos alunos durante a realização da atividade eram direcionadas ao professor, ou seja, quando o aluno demonstrava dificuldade, nossa orientação era que ele se direcionasse a Róger e perguntasse diretamente a ele. Diante disso, Róger entenderia que, assim como ele atendia à turma, deveria atender aos dois alunos – Melissa e Lucas.

Durante o processo, Melissa demonstra não possuir o conceito do que seja apartamento. Sugerimos a Róger que ele trabalhasse o conceito com a aluna e nós assumiríamos a turma. Inicialmente, ele fica surpreso com a proposta, mas aceita a “inversão dos papéis”. Róger trabalha com Melissa que, aparentemente, mostra não compreender o conceito. Alguns dias depois, a aluna traz informações que revelam que ela entendeu tal conceito, quando, em uma atividade de outra disciplina, Melissa fala sobre apartamento, trazendo a descrição do que seria. Esse fato foi informado ao professor de Arte, no sentido de mostrar que o aluno adquiriu esse conhecimento em sua aula e pode fazer uso em outra disciplina, significando que, apesar de não conseguirmos capturar todos os aprendizados adquiridos pelos dois alunos ao longo do processo, percebemos que eles ocorrem e que as respostas, apesar de não serem momentâneas, aparecem.

Passado esse momento, refletimos, no grupo de formação continuada, sobre a aula, elencando os aspectos potencializadores e as tensões ainda apresentadas em busca de pensarmos caminhos que pudessem nos dar outras direções possíveis.

²² Esse conteúdo de Artes está inserido dentro do eixo “Expressão e Conteúdo”, de acordo com o documento “Currículo Básico Escola Estadual”.

Nesse momento, Róger nos coloca uma questão relevante em relação à presença do pesquisador no ambiente escolar: “[...] tenho tentado pensar os alunos ‘especiais’, mas tem sido difícil, pois, com a sua presença, eu consigo, mas você não vai estar sempre aqui. E aí? Eu preciso fazer algo com ou sem você, mas tenho dificuldade”.

Diante disso, colocamos que o processo de colaboração teria continuidade e que, nessa caminhada, as tensões seriam amenizadas. Róger propõe que, no próximo momento, elaborássemos uma aula na qual ele ficaria apoiando os dois alunos e a pesquisadora estaria envolvida com o restante da turma.

Dessa forma, iniciamos o planejamento de um número de aulas sobre a releitura da obra de Nice.²³ Na primeira aula, a experiência ocorreu de forma tranquila. O professor apresentou a obra de Nice e trouxe algumas informações sobre a artista. Lidar com os dois alunos foi uma tarefa menos complexa aos olhos de Róger, porque a atividade era apenas observar a obra de arte e fazer uma apreciação oral. Nesse momento, o professor, ao perceber a interpretação dos dois alunos sobre a arte, podia trazer os conceitos do que é uma obra de arte.

Esses acontecimentos foram possibilitando uma mudança na postura do professor no que se refere à escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Com relação às suas práticas pedagógicas, ele diz: “[...] já tenho feito. Não consigo mais não observá-los, não pensar neles, simplesmente ignorá-los”.

Esses aspectos eram discutidos durante os planejamentos que aconteciam entre o professor e a pesquisadora. Para além disso, eram levados para o grupo de formação das áreas específicas formados na escola, como já citado. Os professores

²³ Nice Nascimento Avanza, artista capixaba. Reconhecida como uma das maiores pintoras primitivistas do mundo, Nice Avanza teve no cacau sua temática principal, mas fez do Estado do Espírito Santo, sobretudo Linhares, sua fonte de inspiração. Nasceu em 1938 e faleceu em 1999, quando se encontrava em São Paulo na companhia do marido, José Augusto Avanza, para tratamento de doença.

foram acompanhando o processo, as tentativas, as mudanças e a evolução dos alunos.

Depois de algum tempo de colaboração, formação e reflexão, tendo como centralidade a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, fomos para um dos últimos momentos de “colaboração” em sala de aula com o professor Róger.

Róger propõe planejarmos uma aula em que pudesse atuar sozinho, experimentando uma nova possibilidade, que seria trabalhar todos os alunos sem invisibilizar Melissa e Lucas na sala de aula. Porém, havia uma condição, a presença da pesquisadora, caso fosse necessário um apoio. Entendemos que, no caso, o professor via na pesquisadora o seu “porto seguro” e, se ela estivesse presente, mesmo sem fazer nada, ele já se sentiria seguro. Esse momento se fazia relevante para ele.

O professor inicia sua aula organizando a turma em grupos, distribui o material e explica a atividade, que consistia em fazer uma releitura das obras de Nice. Apesar de estar em grupo, cada aluno escolheria uma obra para fazer a atividade. O fato de estarem em grupo representava a possibilidade de um trabalho colaborativo entre os alunos.

Com essa dinâmica em andamento, o professor consegue dar atenção a Melissa e a Lucas, apoiando-os, orientando, bem como atendendo a todos os alunos em suas demandas. Em nenhum momento foi solicitada a ajuda da pesquisadora. Foi interessante observar que, durante a aula, o professor se aproximou pelo menos quatro vezes da pesquisadora no intuito de questioná-la: “[...] estou dando conta?”

A resposta vinha em forma de um sinal, mostrando que tudo estava correndo de forma tranquila e caminhando para um trabalho realmente colaborativo. Ao terminar a aula, Róger sai da sala satisfeito, com a sensação de ter desenvolvido um bom trabalho e acreditando ser possível pensar artes para todos os alunos:

Ariadna, você viu a produção de Melissa? Ela fez uma releitura fantástica da obra. Eu compreendi que apoiá-la, muitas vezes, vai significar fazer com ela, até que compreenda e faça sozinha, mas isso não diminui a sua capacidade de produção e nem significa que ela não alcançou o objetivo. Ela alcançou uma parte e o processo dela é mais lento, mas ela vai dar conta, pois tem condições. E o que mais me chamou atenção foi vê-la produzindo. Os colegas da sala também ficaram felizes com sua produção e, ao mesmo tempo, surpresos. Eles sempre me perguntavam: '[...] foi Melissa que fez?'. Eu afirmava que sim. Esse movimento que estamos vivendo nessa turma possibilitou uma outra condição, de Melissa ser aluna, uma condição de produção. Ela saiu daquele lugar de não fazer nada. Estou feliz com o resultado, agora acredito que é possível, pois eu fiz e deu certo.

A fala do professor demonstra que novos possíveis contribuem para pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. O que precisamos é de apoio e de alguém que nos aponte as possibilidades do saber fazer.

Diante de todos esses “movimentos” potencializados nas aulas, Róger, então, inicia o seu trabalho com maior autonomia em sala de aula. Com isso, nossa colaboração passa a ter um outro sentido. Ao invés de irmos para a sala de aula, buscamos, pela via do planejamento, organizar as aulas e as novas práticas pedagógicas diferenciadas para a turma com os dois alunos. Percebemos que, nesse momento, ele não mais demandava a nossa presença na sala de aula e sentia segurança para realizar a dinâmica.

A minha interação em sala melhorou muito. Eu tenho dado conta de dar orientações para Melissa. Dando conta de Melissa e Lucas, eu tenho dado conta da sala e das coisas da 4ª série. Melissa tem desenvolvido uma personalidade comigo. Ela tem vivido e interagido nas aulas com perguntas e respostas igual aos seus colegas. E, o mais importante, eu planejo as minhas aulas a partir de Melissa e Lucas para os outros alunos, não é um movimento só para eles (RÓGER, .

Essa possibilidade de trabalho colaborativo via portfólio reflexivo potencializou a colaboração e nos permitiu a construção de uma nova identidade para esse tipo de organização. A mudança na postura do professor explicita isso e também nos ajudou a vislumbrar e praticar a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica em que pressupõe uma mudança nos atores e no ambiente (BARBIER, 2004).

A formação continuada foi o lócus de nossas discussões e contribuiu muito para o amadurecimento do grupo e do professor Róger, em especial. Ainda possibilitou novas outras práticas pedagógicas para que a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação fosse potencializada naquele ambiente escolar.

Todas essas ações foram significando o currículo vivido de modo que, ao viver, tínhamos a possibilidade de utilizar de táticas e burlas que pudessem materializar o acesso ao currículo de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. Isso se apresenta na metarreflexão escrita pelo professor ao final do seu portfólio reflexivo:

[...] as reflexões acerca dessas vivências foi engrandecedora. [...] a pesquisadora questionou a respeito do fato de ações educativas com alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. O meu discurso, advindo de outras experiências, é que não percebia possibilidades de incluir de fato tais pessoas em salas de aulas regulares ou nas práticas regulares de sala de aula. As experiências sem orientações, em outras épocas, não foram bem – sucedidas [...] objetivos não atingidos, metodologia que não tornava fato o acesso à aprendizagem desses sujeitos e ainda a ideia de que eles precisavam de atividades específicas, conteúdos específicos e metodologias diferenciadas. Eu os via como sujeitos que se encerravam em si mesmos. Tudo isso foi questionado e colocado em evidência nos encontros formativos.

Como, então, poderia ver esses sujeitos que, para além do direito de estar no espaço escolar, têm direito à aprendizagem? Uma questão que coloca em pauta a ideia de a educação ser apenas uma ocupação espacial e temporal, mas que deve ser entendida e assumida com integralidade de identidades, de conhecimento, de cultura e de história.

Os questionamentos que atravessaram as reflexões, a partir dos educandos em evidência, denunciaram com maior propriedade a precariedade da educação ofertada aos sujeitos. Tornaram claras as insatisfações dos educadores de áreas específicas em relação à dinâmica escolar e ao apoio pedagógico que se apresentava na escola.

Também foram feitos apontamentos sobre a competência dos sujeitos referenciais para reflexão [alunos com necessidades educacionais especiais] eram fatores gerais e não apenas de sujeitos isolados em um grupo.

A sensibilização e os referenciais reflexivos potencializaram o 'olhar e o ver', o 'ouvir e o escutar' que é tão importante no processo educativo. Perceber as interações discursivas dos professores, as interações dos educandos com as práticas estimularam a minha

permanência nesse espaço, haja vista que são tantos as dificuldades no cotidiano dessa escola.

A formação que se constituiu com a chegada da pesquisadora torna evidente a necessidade do reentrelaçamento da Universidade com a escola. Torna visível a possibilidade de uma formação integral e integradora de pessoas, profissionais e de grupo.

Ao que tange à minha integralidade como pessoa, consigo afirmar que o crescimento e a formação não se deu apenas em nível profissional; processou-se na individualidade, dinamizou ideologias, acrescentou fatos e reflexões e, o mais importante, mostrou-me que não basta viver com as diferenças, mas a partir das diferenças.

Contudo, é preciso salientar que não são todos os profissionais que estiveram dispostos a se aventurarem por esse processo interessante e doloroso, talvez seja pelo fato de demandar tempo, pela perda de expectativas otimistas, pela falta de disposição interna ao sujeito ou pelas dificuldades de articular o pensamento que pode bloquear as interações reflexivas. Sendo assim, considero que a intensificação da reflexão poderia ter sido efetivada pelo sistema educativo ou pela organização interna da escola, dando a formação uma maior legitimidade nesse espaço, o que poderia ter uma resposta positiva e mais precisa dos educadores.

Assim sendo, avalio que refletir a partir das diferenças enriqueceu a minha formação em serviço. Considero que essa seja a verdadeira formação continuada, pois articula teoria e prática com vista a uma real e possível práxis educativa.

Dessa forma, o produto final, ou seja, o portfólio reflexivo concluído se constitui, então, em uma peça personalizada, que mostra uma singularidade; singularidade essa descrita com base nas experiências vivenciadas e refletidas pelo autor, nos referenciais adotados por ele para subsidiar as suas reflexões e na gama de interpretações que formando/formador teceram, de uma forma pessoal, ao longo do caminho percorrido.

A partir disso, compreendemos que o currículo vivido torna-se potente para pensarmos táticas, burlas, estratégias que promovam mudança no contexto escolar.

[...] buscando evidenciar os processos pelos quais os 'praticantes da vida cotidiana' burlam e usam de modo 'não autorizado' as regras e produtos que os poderosos lhes impõem. [...] os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes práticas pedagógicas que, através de 'usos e táticas' de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. [Nesta direção] [...] o fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção curricular para além do previsto nas propostas oficiais e,

sobretudo, como importante espaço de formação (OLIVEIRA, 2005, p. 44).

A esse respeito, Ferrazo (2005, p. 40) acrescenta: “[...] ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar e contribuem para a invenção, a cada dia, da escola pública”.

Diante disso, pensando no profissional da educação e na multiplicidade de atribuições que exerce na escola e ainda nas dificuldades que enfrenta para articulá-las, acreditamos não ser possível pensar o professor no isolamento da sala de aula. Sabemos que a relação ensinar/aprender é uma relação pessoal, porque cabe ao professor buscar as estratégias de ensino que melhor o auxiliem na mediação da aprendizagem de seus alunos. Diante dos complexos quadros de condições de escolarização e de demandas de aprendizagens tão heterogêneas, nunca foi tão necessário falar em ações coletivas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a formação continuada constituiu um espaço para o desenvolvimento dessas ações colaborativas, pois o professor deve ser um agente mediador preocupado constantemente em reinventar o cotidiano da sala de aula e as diversas formas de ensinar. Para Sá-Chaves (2004, p. 7), “[...] trata-se, pois, da possibilidade de os profissionais, através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções [...]”.

Assim, quando refletimos sobre as práticas pedagógicas, percebemos que elas têm sido marcadas pelo trabalho solitário do professor em sala de aula. Então, como romper com tal realidade? Uma alternativa seria instituir possibilidades de ações colaborativas de forma a tornar a caminhada mais suave e, ao mesmo tempo, com alguém nos ajudando a lidar com as muitas tensões e desafios, pois a formação continuada dos profissionais da educação “[...] se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade” (JESUS, 2006b, p. 5).

Nesse sentido, entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

É uma oportunidade que temos para pensar em uma educação de qualidade e para entender o processo de inclusão como uma contrarresposta à exclusão e ao abandono. É preciso que os alunos participem ativamente do processo ensino-aprendizagem para obter sucesso em sua escolarização; todavia, é necessário garantir condições de trabalho aos educadores, valorizar seus saberes-fazer e investir incisivamente em sua formação tanto inicial quanto continuada. Nessa direção, Róger destaca:

[...] Lucas e Melissa são sujeitos que nos conduzem à reflexão de que eu quero, sim, que espaço é esse que eu quero? Que espaço é esse que eu preciso? Qual minha posição de coordenador? De professor? Quais são meus papéis? E Esses sujeitos que estão ali? E aí, gente, há uma reprodução, Regina, como eu penso esses sujeitos no espaço escolar, na rua, um cadeirante na rua, então minha relação com ele é de pena, então só ter ele perto de mim,, sem ação efetiva, os deficientes, por exemplo, como é que eu olho isso, então eu reproduzo em sala de aula, como é que nós estamos reproduzindo? A mantenedora reproduz isso, então precisa ser pensado. Acho o seguinte Lucas, Melissa, Mateus e outros mais, [...] elas podem, sim, se beneficiar de nossas decisões/reflexões políticas, nossas reflexões pedagógicas [...]. Para mim, foi uma formação pessoal, [...] conseqüentemente é possível que tenha contribuído/colaborado com minha formação profissional.

A necessidade de refletir sobre a prática pedagógica permite a descoberta de aspectos que, muitas vezes, ficam ocultos ou a que não damos atenção. Com a formação, passamos a percebê-los em nossa própria experiência, pois a reflexão “[...] pode permitir um novo olhar, com o qual se torna possível revisitar essa experiência e apreciá-la de novo, desenvolvendo novas competências, *insights* que, caso se queira (ou possa) se poderá fazer intervir em actividades futuras” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 14).

A reflexão se torna uma condição necessária para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador. Permite aproximações e distanciamentos capazes de fazê-lo desempenhar sua ação, mas também de avaliá-la. A prática reflexiva coloca o professor como um profissional crítico, reflexivo e aberto a mudanças, pois incorpora à sua atividade docente o que denominamos de metarreflexão.

4.6 SEXTO ATO: GESTÃO DA ESCOLA

Ao retomarmos o vivido durante a pesquisa, diferentes questões a respeito da gestão escolar nos inquietam: o que é ser gestor na rede estadual de ensino? Qual a identidade desse profissional? Qual formação desse profissional que possibilita que ele possa implementar ações que garantam a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação? Como a gestão escolar democrática é incorporada no fazer dos diretores da rede estadual?

Ao pensarmos a escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, percebemos que a tarefa é complexa, demandando que todos os profissionais da escola estejam envolvidos: professores, pedagogos e diretor. Nessa direção, a gestão da escola é fundamental para pensar e implementar ações que contribuam para a escolarização desses alunos, desde ações administrativas, que envolvem gerenciamento de verbas, garantia de acessibilidade e outros, até o acompanhamento das ações pedagógicas que estão sendo desenvolvidas que possibilitem acesso ao conhecimento por parte de todos os alunos, sendo esse um direito a ser garantido.

Contudo, muitas vezes, o gestor está mergulhado numa infinidade de demandas administrativas que acaba por não acompanhar os processos pedagógicos que são tão relevantes quanto financeiros, ficando, assim, em segundo plano, ações que precisam assumir centralidade na gestão escolar. A fala da gestora explicita as contradições vividas, “[...] há uma sobrecarga de trabalho administrativo e pedagógico. Administrar requer de você muito tempo. Você é muito solicitado [...] Eu preciso dividir o tempo. Fazer de tudo um pouco, nem sempre é fácil” (DIRETORA da escola “Clarice Lispector”, 2010).

A esse respeito, Oliveira et al. (2009, p. 70) comentam “[...] é preciso compreender que a gestão não se resume em ações de ordem administrativa no interior da escola”. Este é o grande desafio da gestão: buscar o equilíbrio entre as demandas.

Gerir uma instituição como a escola não é uma tarefa simples, dadas as diferentes demandas que são apresentadas ao gestor e que requerem uma solução, imediata ou de longo prazo. Nessa direção, o discurso atualmente tem sido a busca por uma gestão escolar democrática, em que todos possam participar com autonomia e ativamente, pensar uma educação pública de qualidade. Concordamos com Oliveira et al. (2009, p. 70) quando explicitam:

A demanda da educação pública, a partir dos anos 80, passou a ter como foco de preocupação a qualidade do ensino oferecido, e neste sentido, compreende-se que essa qualidade está associada ao tipo de gestão realizada no contexto escolar, uma vez que a educação necessária para promover os princípios da cidadania está ligada às diferentes formas de concepção de educação, de homem e de sociedade.

Nesse sentido, a busca pela efetivação dessa perspectiva de gestão tem sido colocada em pauta como uma forma de a escola pública assumir uma outra identidade, primando por práticas, ações e atitudes que garantam a qualidade e o acesso de todos. Nessa mesma direção, para que a gestão democrática escolar seja vivida, o gestor da escola

[...] é uma peça fundamental no processo da democratização do espaço escolar, pois é ele quem primeiro sensibiliza e conscientiza os demais educadores da escola a também promoverem situações em que alunos e seus familiares e pessoas da comunidade sejam

ouvidos, que tenham voz, que sintam prazer em participar de um trabalho coletivo [...] O gestor faz de sua liderança uma oportunidade de compartilhar o espaço escolar com toda a equipe, o que exige aprendizado constante para o aperfeiçoamento de tomar decisões coletivamente (OLIVEIRA et al., 2009, p. 83).

No sentido de tentarmos captar como a gestora da escola “Clarice Lispector” materializava uma gestão democrática, realizamos com ela uma entrevista (APÊNDICE D) para que pudéssemos compreendê-la. Ao ser questionada sobre gestão democrática escolar, ela destacou: “É ser democrática, mas, por exemplo, não posso mudar calendário, feriado. Mas consigo que os funcionários compreendam e aceitem os processos, por conta das informações claras”.

Sua fala mostra as contradições do que tem sido entendido como gestão escolar democrática e também revela a necessidade de entendermos que a

[...] gestão democrática faz parte de um processo coletivo e totalizante, cujo requisito principal é a participação efetiva de todos. É obvio que somente a prática reiterativamente vivenciada no cotidiano demonstrará o conteúdo de uma gestão dessa natureza (FORTUNA, 2001, p. 110).

Diante disso, o cotidiano revelou que raramente as decisões eram tomadas no coletivo. Na maioria das vezes, elas eram apenas informadas, gerando aborrecimento e indignação no coletivo de professores. Isso ficou evidente ao percebermos a falta de momentos coletivos. Não havia momentos em que esse grupo se reunia, nem mesmo no recreio, uma vez que o recreio, no turno matutino, era por série. O discurso entre os professores era de que eles não assumiam uma identidade coletiva, apesar de formarem um grupo, eles não tinham características de grupo.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de que, na rede estadual de ensino, não há eleição de diretores. Eles são indicados pela Sedu, para ocupar a função. Desse modo, a diretora da escola “Clarice Lispector” está nessa função há 12 anos, ou seja, desde a fundação da escola. Entendemos que seja interessante uma continuidade de trabalho, mas a sensação que temos é que esse tipo de prática acaba por naturalizar aspectos que não deveriam ser naturalizados. A escola

assume o perfil desse gestor, uma vez que este acaba sendo o profissional que permanece por mais tempo na escola, pois há uma rotatividade grande dos professores que, em sua maioria, trabalham em regime de designação temporária (DT).

Diante disso, se quisermos viver um processo de gestão democrática na rede estadual de ensino, precisamos compreender a necessidade de a comunidade escolar se expressar via o exercício do ato de escolher. Ao escolher o candidato que tem chance de representar e efetivar os sonhos de cada eleitor, concordamos com Fortuna (2001, p. 120) ao afirmar:

Toda essa lógica reforça, a meu ver, a hipótese de que o preenchimento do cargo de dirigentes das escolas públicas, pelo critério eleitoral, fortalece essa convergência de escolha objetiva em torno do diretor eleito, que na realidade começa a se formar desde o momento da organização da chapa, propagando-se durante a campanha eleitoral e finalmente consagrando-se no grande dia da eleição, da escolha pública do grupo, depositam nele a possibilidade de realizar sua ilusão, no caso, a gestão democrática, que a cada eleição renasce dos limites de realização daquele que o antecedeu.

No exercício da democracia, temos a oportunidade de sermos ouvidos em nossos sonhos, e o nosso representante é legitimado e reconhecido via processo eleitoral. Assim, o fato de não haver eleição para a função de diretor já é um primeiro indício de negação da democracia na realidade escolar. Essa também é uma forma muitas vezes de silenciamento de vozes no cotidiano escolar.

A organização de um sistema que tem por prática a indicação de um gestor, sem a participação efetiva da comunidade escolar, ocasiona uma falta de negociação e, pelo fato de não haver eleição, a comunidade escolar acaba sendo silenciada por “não ter poder de fala”. Esse tipo de organização cria insatisfações no cotidiano da escola, gerando um ambiente muitas vezes tenso, sem autonomia, e as ações do gestor nem sempre são reconhecidas, uma vez que não são gestadas no coletivo; são ações caracterizadas pelo individualismo, não assumindo uma identidade grupal e escolar. Não sendo assumida muitas vezes pelo grupo, dificulta o próprio ato de gerir essa comunidade.

Nesse sentido, a realidade da rede estadual está um pouco distante do que tem sido discutido em relação à gestão democrática escolar, que pressupõe que “[...] educar para a cidadania requer criar condições para que os sujeitos da educação possam participar ativamente do processo de gestão da escola. É preciso, portanto, que a escola conceda autonomia para todos os segmentos envolvidos” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 69).

Os estudos que discutem os processos de escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação têm apontado que as experiências bem-sucedidas têm surgido em um contexto coletivo que busca pensar suas demandas em lócus na tentativa de propor soluções, não esperando que “receitas prontas surjam e solucionam os problemas”, de modo que essa dinâmica seja vivida de forma potente pela via da negociação constante e do exercício da democracia.

A gestão escolar na rede estadual tem tido a tarefa de regular as ações escolares, atendendo às determinações colocadas pelo sistema. Ter um bom desempenho nessa tarefa significa a continuidade de sua função. A fala da gestora da escola explicita essa prática, “[...] tenho buscado atender o sistema, por que tem que andar conforme a lei, atendendo às demandas. Procuo fazer os professores entender o sistema e o que precisa ser cumprido”. A fala nos revela um caráter de gestão meramente executora de um sistema.

Em contrapartida, a professora Mariana analisa a situação com outro olhar, angustiada e com desejo de “poder falar”, expressar e problematizar e, assim, construir um coletivo que possa negociar entre os seus componentes. Ela destaca: “O Estado quer isso, um gestor indicado, pois este é o seu vigia para que as coisas aconteçam. Esse gestor controla e tudo fica bem. O professor não pode questionar, pois não volta ano que vem, já que é DT. Assim, o sistema fica fácil de ser gerido”.

Nossa discussão tem sido no sentido de compreender que há uma organização que precisa ser seguida e cumprida, mas, como educadores, não podemos cumprir “a tarefa” sem problematizá-la. Há necessidade de sermos críticos e reflexivos, se

quisermos garantir uma educação pública de qualidade, pois é no ato de refletir que encontramos novos percursos a serem percorridos, aí o nosso grande dilema.

5 FECHANDO AS CORTINAS: OS ATORES AINDA PRECISAM ENCENAR MAIS UM ATO, O ESPETÁCULO NÃO ACABA...

O desconhecido nos fragiliza e a aproximação do fim nos angustia, pois acaba por ser uma despedida, quer seja das pessoas, quer seja de um projeto, de um sonho. Isso nos emociona ao ganhar o contorno de adeus. Assim, tomamos a ideia de até breve para escrever nossas palavras quase finais, pois o fim pode representar um novo começo e, no caso da educação, não acreditamos no fim e sempre temos umas palavrinhas a mais para dizer. As cenas continuam em um movimento constante.

Relembrar o vivido na realização da pesquisa nos faz refletir sobre as cenas que montaram o grande espetáculo e nos faz aplaudir o que a escola é capaz de fazer ao se envolver na busca de criar movimentos de mudança. Atores que por anos foram coadjuvantes conquistaram o papel central ao serem ouvidos e potencializados nos seus saberes-fazer.

A escolarização de crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação ao pensarmos em seu acesso ao currículo, era uma questão que nos angustiava, quando iniciamos o processo de pesquisa, mas, ao vivermos na coletividade, a oportunidade de discutir em grupo e as mudanças em processos contribuíram para compreendermos que é possível, pela via de práticas pedagógicas, de formação continuada em contexto e de planejamento, criar condições propícias à aprendizagem de todos os alunos.

O estudo revela que é possível garantir acesso ao currículo comum a partir de estratégias pedagógicas diferenciadas que respeitem as necessidades coletivas e individuais dos alunos, disponibilizando recursos, tempos e metodologias que tornem os conhecimentos trabalhados mais contextualizados e acessíveis aos alunos.

Nessa mesma direção, Meirieu (2005, p.18) destaca o cuidado que professores precisam ter, pois

Nem sempre percebe que, na sala de aula, nada jamais é neutro, que o menor gesto comporta desafios, que a decisão aparentemente mais técnica pode ser favorável ou contrária ao projeto fundamental da escola [...] que o uso deste ou daquele método facilita ou impede a democratização do acesso aos saberes. Eles não vêem, tampouco, que tudo está relacionado [...].

Dessa forma, apostamos em favor de um currículo que tome o conhecimento como elemento essencial ao processo de humanização, acessível a todos os alunos sem nenhuma reserva.

Meirieu (2005, p. 18) afirma que ensinar não significa apenas pôr em prática um conjunto de competências separadamente, é mais do que isso,

[...] mas com 'alguma coisa mais', 'alguma coisa' que, de resto, os alunos reconheçam suficientemente bem, 'alguma coisa' que não é redutível ao carisma individual e, menos ainda, a uma capacidade relacional. 'Alguma coisa' que, ao contrário, remete a uma 'força interior', uma 'força' que expressa uma coerência e testemunha um projeto. Uma força da qual emana o sentimento de que o homem e a mulher que ensinam aqui estão no lugar certo. Seu ofício tem sentido para eles.

Era 21 de dezembro de 2010, estávamos fechando o ano letivo, organizando pauta, cada série com sua festa de despedida, amigos-ocultos, os professores retirando cartazes, levando material pedagógico para casa, presenteando e sendo presenteado, declarações de amizade e carinho aos colegas de trabalho, cartões de boas-festas sendo confeccionados e entregues, a escola recebendo pais, anunciando as boas-novas quando o filho tinha sido aprovado, consolando outros que não tinham avançado... A escola dava, a seu modo, o adeus ao ano de 2010. Era o *frisson* do fim de ano, agitação que todos conhecemos... Mal fechamos o ano e as portas do outro já estão escancaradas, esperando-nos para entrar.

Nesse cenário, a professora de Educação Especial, Joana, procura-nos e diz:

[...] você virá até o dia 24 ou hoje é seu ultimo dia? [...] porque você só pode sair daqui depois de montar junto comigo o plano do AEE para eu ver como faz, pois, ano que vem, quero colocar em prática tudo que aprendi sobre o AEE, currículo, Educação Especial. Minha função é fazer melhor do que fiz esse ano, pois agora sei um pouco mais.

Procuramos tranquilizar a professora garantindo que iríamos desenvolver algumas ações para o ano de 2011, como a elaboração de relatórios, organização dos laudos médicos, sistematização da sala de recursos multifuncionais e seleção de materiais para leitura, para que, após a chegada dos alunos, o Plano de Atendimento Educacional Especializado fosse constituído. Ela se acalma e vai terminar de organizar seus materiais para que pudéssemos iniciar essa última tarefa.

Enquanto ela se retira, um leve sorriso inunda nosso rosto, ao lembrarmos, como num filme, o vivido, observando que as atitudes que hoje estão sendo significadas são de continuidade de um processo iniciado há poucos meses, mas que permitiu mudanças naqueles que dele participaram. A esse respeito Barbier (2004, p. 48) instiga-nos a pensar:

Um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que não a leve em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, quer dizer, o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos. Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições.

Esse talvez seja o maior desafio do pesquisador, após sua saída, movimentos ecoarem no cotidiano da escola, dando continuidade e pensando outras possibilidades de trabalho potencializadoras da aprendizagem de todos os alunos.

No dia 23, demos por encerrada as ações pensadas para o ano letivo seguinte, colocando-as como possibilidades de trabalho, mas com infinitas ideias que poderiam ser desenvolvidas e outras tantas que podiam ser vividas.

Foi muito bom ter vivido essa experiência, obrigada por colaborar comigo até o último momento. Eu achava que, no dia 15 de dezembro, você não viria mais. Estava ansiosa, com medo de acabar o ano sem fazer esse plano e organizar as coisas. Bem que você disse que só sairia daqui no apagar das luzes e cumpriu o que prometeu. [risos]. [...] O ano que vem já volto com outra possibilidade, com outra ideia do que fazer (PROFESSORA JOANA, 23-12-2010).

A fala de Joana nos relembra que os movimentos não deveriam acabar, eles podem até ter uma pausa, mas não poderiam cessar. Isso nos faz refletir o quão necessário se faz viver experiências potencializadoras nos cotidianos escolares que possam significar uma mola propulsora de novas/outras experiências, que nos subjetivem como sujeitos aprendentes durante o vivido e, assim, podermos, pela via do contágio, ir provocando pequenas mudanças, algumas rupturas, de maneira que novos possíveis possam vir a existir.

No que diz respeito à continuidade de ações no cotidiano escolar, o professor Róger destaca:

O que eu aprendi na formação continuada e no trabalho que você fez com a gente foi muito mais que formação profissional, foi formação para a vida. Vou levar isso para outros lugares, pois levo comigo, ninguém me tira [...]. Quando tiver alunos especiais, eu já sei que tenho que fazer algo. Não dá para ignorá-los até porque eu já entendo que eles aprendem e dão conta, mas isso depende de mim e da minha prática.

Esses discursos nos ajudam a olhar o vivido e ter certeza de que foi muito bom tê-lo vivenciado e que os movimentos iniciados não morrerão, pois cada ator-participante levará consigo a possibilidade de novos/outras movimentos. Sabemos que cada atitude, ação, sorriso, falas, silêncios valeram a pena. Em cada conversa, havia sempre mais por dizer. Todo telefonema era sobre a escola e os processos vividos, era como se esse assunto nos envolvesse, e parecia que nada mais era tão emocionante como falar acerca desses processos. Era isso que nos causava *frisson*, que nos alegrava, que enchia nosso coração de alegria a cada barreira superada, uma festa. Cada demonstração de aprendizagem por parte de Melissa e Lucas era uma vitória alcançada.

Viver esse processo de formação nos ajudou a construir novos e outros conceitos, aprender a ouvir, ter uma escuta sensível, compartilhar ideias, aprender com os sujeitos que conosco dividiram a caminhada e que tanto nos ensinaram com suas práticas engajadas, professores que têm buscado apostar na educabilidade humana como forma de pensar o seu fazer docente.

Meirieu (2005) destaca que o professor precisa ter uma aposta prudente, e que nada jamais lhe permita afirmar que já tentou tudo e que não pode fazer mais nada, pois o movimento é de sempre tentar mais uma possibilidade, uma vez que, ao acreditar no ato de transmitir, não se pode aceitar nenhum limite. A transmissão é contagiante e com a opção por limitar-se, ela se autodestrói.

A constituição de momentos de formação continuada no transcorrer do estudo revela as contribuições de tomarmos a escola como espaço-tempo de aperfeiçoamento docente. Nesse sentido, temos que pensar em articular temas, ações, propostas e desafios que estão presentes na sala de aula para utilizarmos como uma estratégia promotora da formação do educador mediante o desafio de educar na diferença.

Esse foi um dos pontos centrais na pesquisa, o momento coletivo que tínhamos de negociação, aprendizagem mútua e as trocas em torno de pensar a escolarização de sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Dentro dessa perspectiva, nesse tipo de pesquisa, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 45) discorrem, “[...] trata-se de um processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por grupos de pessoas que se reúnem em torno da mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente [...]”.

Todos tivemos a oportunidade de aprender com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidade/superdotação que tanto tem a nos ensinar e que, muitas vezes, são invisibilizados por não se comunicarem como esperamos e, assim, agimos como se eles não existissem, mas, ao viver esse espetáculo, saímos de cena com a sensação de que novas formas de comunicação podem ser construídas para que todos possam se expressar; novos diálogos podem ser estabelecidos de maneira que isso seja significado em aprendizagem para esses alunos.

Nossa vida tem sido feita de escolhas, desde as mais simples até as mais complexas. Uma que muito nos alegrou foi a opção pela metodologia de pesquisa-ação colaborativo-crítica que nos possibilitou viver essa experiência, por ser uma metodologia que pressupõe: observar, intervir, trocar, ir e vir, retomar, agir-refletir-agir, de modo que o pesquisador, ao viver o momento, vai se engendrando no

cotidiano da escola, de forma que possa fazer parte, ser “reconhecido” como pertencente àquele espaço, mas essa não é uma tarefa fácil, pois entramos em cena quase sempre quando o espetáculo já está em andamento.

A complexidade de ser pesquisador e, ao mesmo tempo, se “naturalizar” naquele espaço nos desafiava e o ir e vir entre habitar os dois lugares era uma tensão constante. Foi gratificante ser reconhecida como integrante do grupo que já estava constituído e que nos acolheu, assim como também o acolhemos. Tivemos a oportunidade de viver uma experiência muito significativa: ao chegarmos à escola, certo dia, Joana e Róger nos disseram, respectivamente: “[...] ontem você não veio, fez tanta falta [...]” e “[...] ontem você não veio, fez tanta falta, você já faz parte do corpo docente [...]”.

Esse acontecimento nos faz refletir sobre o papel do pesquisador nos ambientes escolares, de modo que possa ser um colaborador dos profissionais que lá estão para que possam ser trocadas experiências, saberes, conhecimentos e ambos vivam a formação como um espaço de construção do conhecimento, pois todos temos conhecimentos e saberes a serem compartilhados e aí podemos todos viver a ação formar-formando-se.

Essa maneira de viver o processo possibilitou a constituição do nós e, assim, do eu, do coletivo, que permitia o diálogo, a expressão de ideias e as trocas que garantiam a reflexão, a formação e o crescimento dos envolvidos. Parece-nos impossível viver uma experiência como esta e não sofrer mudanças características tão caras à pesquisa-ação colaborativo-crítica.

As frentes de trabalho desenvolvidas, cada uma a seu modo, possibilitaram-nos potencializar as práticas pedagógicas de forma que a escolarização dos sujeitos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação pudesse se concretizar no acesso ao currículo.

Isso fica evidente na fala da professora Regina, ao avaliar o vivido por Melissa:

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

Assim, ao pensarmos o diálogo entre o currículo com a Educação Especial, como sendo possível e necessário, isso nos potencializou a buscar, pela via do currículo vivido, criar burlas e táticas que nos permitissem ressignificar ou dar novo/outro sentido ao currículo prescrito, que às vezes ainda não contempla a heterogeneidade de alunos ou os alunos que não “cabem na gramática escolar”, uma gramática que tem sido para poucos hegemonicamente construída. Fomos instituindo percursos contra-hegemônicos de modo que todos pudessem ser acolhidos, recebidos e o direito à educação garantido pela via do acesso ao conhecimento, transformando, assim, uma escola configurada para poucos em uma escola capaz de receber todos os alunos, tomando a aposta de que todos podem aprender e que o desenvolvimento humano ocorre na convivência com os pares e na troca de experiências que podemos ter ao vivermos esses momentos em que uma infinidade de acontecimentos pode se dar em um “entre-lugar” (FERRAÇO, 2005) existente no espaço entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e todos os outros.

Outro ponto a ser destacado diz respeito às possibilidades que a colaboração traz para prática docente, pois, mesmo a professora regente não contando com o trabalho colaborativo da professora especialista em Educação Especial na sala de aula regular, devido à política estadual que localiza o professor especializado na sala de recursos multifuncionais, ela pôde encontrar na pesquisadora responsável por este estudo uma possibilidade de articular de outras ações que garantissem a participação dos alunos com deficiência no currículo vivido no transcorrer das aulas.

Neste estudo, o trabalho colaborativo assumiu as mais diferentes identidades e constituições, adotando o diálogo e a coletividade como propulsores de reflexão da ação, tendo os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação como o foco de todo o trabalho, no sentido de assegurar que eles tivessem acesso ao conhecimento, garantindo o direito a educação de todos os alunos.

Pautados nessa perspectiva de trabalho, Kemmis e Wilkinson (2002, p. 47) destacam que a colaboração

[...] envolve as pessoas para o exame das ações que as ligam a outras pessoas na interação social. É um processo em que as pessoas exploram seus atos de comunicação, produção e organização social, e procuram explorar meios de melhorar suas interações por meio de mudanças nos atos que constituem essas interações [...].

A pesquisa também evidenciou que a política de Educação Especial da rede estadual de ensino, para além de garantir o AEE na sala de recursos multifuncionais, deveria possibilitar, também, o apoio do professor especialista em sala de aula comum, tanto ao professor como aos alunos que ali estão matriculados.

Nesse sentido, há de se organizar movimentos para aproximação da sala de aula comum da sala de recursos multifuncionais, ao pensar a escolarização dos alunos indicados para a Educação Especial. No caso deste estudo, adotamos o “Diário da sala de aula e AEE” como possibilidade de articulação entre os dois ambientes e os dois profissionais que atuavam diretamente com os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Outras atitudes precisam ser tomadas para pensarmos o que seria uma ação complementar ao currículo comum. Isso revela a necessidade de potencializarmos a sala de aula comum como espaço de aprendizado para todos os alunos, para termos indícios do que trabalharmos de forma complementar ou suplementar, no contraturno na sala de recursos multifuncionais ao ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa também revelou a angústia dos professores no sentido de que o grupo se sentia muito fragmentado, dado o tempo na escola, as condições de trabalho e a própria organização escolar. Nesse sentido, em nossa concepção, a política da rede estadual do Espírito Santo tem sido em direção de fragmentar cada vez mais o coletivo, o grupo. Dessa forma, criam-se mecanismos de regulação de modo que impossibilitem o coletivo de ser forte política e criticamente. Nessa direção, Michels (2006, p. 408) afirma:

O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade civil oferece.

Isso nos alertou para as condições de Estado que temos atualmente e para a necessidade de lutas políticas, sociais e culturais para a construção de uma outra forma de organização que de fato assuma um Estado como provedor dos recursos que garantam os direitos sociais.

O estudo também aponta a necessidade de a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo avaliar cotidianamente as políticas implementadas, tomando os espaços-tempos escolares como contextos de diálogo, pois neles atuam os profissionais e os discentes que dão concretude ao ato de ensinar e aprender.

Dessa forma, torna-se relevante avaliar o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e os desafios que os professores de ensino comum enfrentam em sala de aula para dar conta dos diferentes processos de aprendizagem dos alunos, criando ações para que sejam ampliadas as possibilidades de apoio, as condições de trabalho de professores, os momentos de planejamento e a formação continuada.

Assim sendo, é preciso potencializar o tempo de planejamento para que os professores e os pedagogos possam articular propostas pedagógicas, em que os alunos tenham acesso ao currículo escolar. No caso deste estudo, sentimos necessidade da presença do pedagogo, pois, por diferentes motivos, tivemos a troca de profissionais e a inexistência desses, uma vez que, com a saída desse profissional, a escola ficava sem o apoio pedagógico até a convocação de outro pedagogo pela Sedu.

A rotatividade de professores se configura como uma situação a ser repensada, uma vez que o fato de alguns professores em atuação nas séries iniciais não serem efetivos na rede provoca uma descontinuidade dos trabalhos em desenvolvimento.

Temos o legado da desvalorização muito presente nos espaço escolar da rede estadual, fazendo com que ações políticas sejam instituídas para garantir a esses profissionais possibilidades de valorização, condições de trabalho para que constituam um olhar mais prospectivo sobre sua atuação nessa rede.

Há necessidade, atualmente, de se pensar as condições de trabalho docente. Um dos pontos que mais angustiava os professores era o quantitativo de alunos em sala de aula, ao se pensar a qualidade da educação ofertada. Não estamos inferindo que o quantitativo de alunos define a qualidade do ensino, mas é um aspecto a ser considerado, pois uma sala com 38 alunos, dos quais dois eram deficientes, como era o caso da 4^a série que Melissa e Lucas frequentavam, demanda diferentes ações por parte do professor.

A esse respeito, a gestora da escola destaca: “[...] eu não tenho autonomia de delimitar o número de alunos por sala de aula, isso vem do sistema. Nesse caso, enquanto houver demanda, preciso atender, pois o aluno não pode ficar sem matrícula”. Tal fala nos revela a necessidade de pensarmos uma escola com condições de acesso e permanência de alunos e professores, sem que isso signifique uma sobrecarga de trabalho ao educador.

A rede estadual de ensino, embora apresente um avanço na constituição de políticas para ampliação de seu quadro de professores efetivos, ainda trabalha com docentes em designação temporária. Trata-se de profissionais com formação na área educacional, outros em processo de formação e um terceiro grupo sem formação pedagógica, mas com formação em diferentes áreas.

Vale destacar que muitas ações já vêm sendo constituídas como tentativas de valorização salarial e investimentos em concursos públicos e na formação continuada. São ações que precisam ganhar mais fôlego, concomitantemente à reestruturação das condições arquitetônicas de muitas escolas, pois, embora as novas construções garantam acessibilidade aos alunos com deficiência, os antigos prédios ainda são inacessíveis para essa população de estudantes.

Em relação à formação continuada, a rede estadual de ensino há que fazer investimentos, pois

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola (NÓVOA, 1995, p. 28).

Finalizando, a formação continuada, a assunção do trabalho pedagógico com a diferença e a elaboração de ações colaborativas possibilitam o desencadeamento de aproximações entre a teoria e a prática, pois os docentes podem buscar na teoria várias análises e contribuições para pensar o seu fazer pedagógico dando continuidade à escritura de outras teorias sobre o trabalho com a diferença, que considera a singularidade de cada aluno.

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

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

Com relação às políticas de Educação Especial, chegamos a refletir várias vezes que elas devem envolver todos os profissionais da educação que lidam com aluno no contexto escolar. Assim, para garantirmos acesso ao currículo escolar com apoio do Atendimento Educacional Especializado, achamos pertinente ampliar a formação continuada para os professores regentes, pedagogos e diretores, pois são esses sujeitos que darão concretude a essa política no contexto escolar, necessitando conhecê-la em seus aspectos legais, operacionais, filosóficos e pedagógicos.

Outro ponto a ser destacado refere-se ao currículo. Esse artefato tem sido a questão de maior tensão, pois vivemos nas escolas a materialização de um currículo pensado em nível nacional, que são os “Parâmetros curriculares nacionais”, e, mais recentemente, na rede estadual de ensino, o “O currículo básico na escola estadual”, documentos que se configuram no currículo prescrito que precisa ser vivido nas escolas. Muitas vezes eles anunciam o “respeito” à diferença, mas não preveem condições mínimas de implementação, de modo que todos os alunos tenham acesso ao ensino, tornando-se, então, contraditório.

Sobre esse aspecto, o professor de Artes Róger destaca:

A relação é deficiente, não por parte do aluno, mas por essa maneira de organização curricular que nós temos. O problema é como nós percebemos esse currículo, que currículo é esse que nós trazemos? Quais tem sido as nossas metodologias para garantir acesso ao currículo? [...] Em relação aos alunos especiais, eu até tinha dito inicialmente para Ariadna que não conseguiria, mas, diferente do que eu pensava, tenho conseguido. Isso é fato.

Nessa direção, entendemos que, no currículo vivido, temos a oportunidade de garantir acesso ao conhecimento pela via de várias metodologias, sendo ali que entram em ação as burlas e táticas que nos permitem buscar alternativas de trabalho que possam ser efetivadas na aprendizagem de todos os alunos.

A pesquisa foi vivida com intensidade em cada ato, de modo que o currículo vivido pode ser potencializador para os educadores ao pensarem práticas pedagógicas para todos os alunos. Aprendemos que o espaço coletivo é fundamental para formação, trocas e negociações, que há educadores engajados em ensinar, mas nada disso ganha força, se não houver políticas públicas que respondam a essas demandas e garantam condições de trabalho, pois corremos o risco de continuar a termos respostas fracas a perguntas fortes, como nos diz Santos (2007).

Nessa direção, não temos como fechar as cortinas, pois as cenas não acabaram e há muito por dizer. E aqui nos colocamos à espera de diálogos, de novas tentativas, de buscas constantes e de perguntas frequentes que possam orientar o percurso de cada educador que se propõe a provocar a mais importante mudança, sair da

condição do “não saber”, do não aprender para a condição de cidadão do mundo, crítico-reflexivo, aprendente e descobridor de um mundo que está aí por ser descoberto, ou seja, a de transformar o saber do aluno em novos/outros saberes, de modo que o educador e o educando vivam o sentido real do processo ensino-aprendizagem, em que, ao haver o ato de ensinar, haja também o ato de aprender, para TODOS OS ALUNOS.

6 REFERÊNCIAS

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

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

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

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

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

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

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

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**: Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

BAPTISTA, C. R. Políticas de Inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 125 -138.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

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

BLOCH, M. **Apologia da história ou ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

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

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, 2010.

BRIZOLLA, F. ZAMPRONI, E. C. B. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual: o papel do atendimento educacional especializado na escolarização. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma perspectiva de educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 43-63.

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

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

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

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DPA et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

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

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

CURY, C. R. J. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. (Org.). **Público e privado na educação novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

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

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual**: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORTUNA, M. L. de A. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, J. B (Org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

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

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

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

GHIRALDELLI, P. **Virada lingüística**: um verbete. Disponível em: <<http://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/virada.pdf> > Acesso em: 10 ago. 2011.

GIRELLI, D. P. V. **O direito ao grito**: os múltiplos espaçostempos do cotidiano de uma escola pública do interior e as marcas dos alunos migrantes nos/dos currículos realizados. 2006. 330 f. Mestrado (Dissertação Mestrado) – Centro de Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

GIVIGI, R. do N. **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.

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

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R, V. de. O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental. Brasília: **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, n.1, p. 40-45, 2010a.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

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

GONÇALVES, A. F. S.; MENDES, E. G. **A formação do professor e os fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

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

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Lei nº 5.468, de 22 de setembro de 1997. Dispõe sobre a criação das Superintendências Regionais de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Estado do Espírito Santo, 23 set. 1997.

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

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

HAIDT, R. C. C. O planejamento da ação didática. In: HAIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: ABDR. 2002.

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

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

JESUS, D. M.; GOBETE, G. Formação – intervenção – crítica: tecendo relações entre práticas pedagógicas, pesquisa colaborativa, políticas públicas de educação e a escola inclusiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: 2005a. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil 25., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: Anped, 2005b.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006a. p. 203-218.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 95-106.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetória de formação de professores- pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M. et al. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação: 2007.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: Pela narrativa de professoras de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida: **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

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

KASSAR, M. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial:

multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

KASSAR, M. M.; RODRIGUES, A. P. N. **Possibilidades de atendimento de educação especial no movimento da educação inclusiva**: estudo de um caso. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação de professores em foco, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo/SP: SNPEE, 2009.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, A. C. MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUNARDI, G. M.; SILVA, F. C. T.; PLETSH, M. D. **Atendimento educacional especializado**: por entre políticas, práticas e currículo, um espaçotempo de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

MAGALHÃES. R. de C. B. P. Educação especial e atendimento educacional Especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 361-386.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

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

MAZZOTTA, M. J da S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2002.

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

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

MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando singulares e múltiplos**: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

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

MIZUKAMI, M. da G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2006.

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

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

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XVI, n. 142, p. 12-14, maio 2001.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2009

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

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, I. B. **Memórias, culturas e currículos praticados nos processos cotidianos da constituição da docência**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

OLIVEIRA, A. S. B. de et al. Gestão democrática na escola pública: ação sócio-pedagógica que se faz ao caminhar. In: SCHWARTZ, C. M.; ARAUJO, G. C. de; RODRIGUES, P. da S. **Democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do programa nacional escola de gestores da educação básica no Estado do Espírito Santo**. Vitória: GM, 2009.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 125 -138.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PARAISO, M. A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**, v. 19, n. 2, p. 95-114, 1994.

PERONI, V. M. V. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, (GT 15), 32. 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009.

PORTER, G. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 34-48.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

PRIETO, R. G. **Políticas de educação especial no Brasil após 1988**: novos rumos, antigos desafios? Palestra proferida no curso de “Formação de gestores da educação especial do Estado do Espírito Santo”, 17 de junho. Vitória: 2011b.

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

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

ROLDÃO, M. do C. **Diferenciação curricular revisitada**: conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora: 2003.

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

ROPOLI, E. A. **A escola comum inclusiva**. Ceará: MEC, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar).

SÁ-CHAVES, I. **Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Aveiro/PT: Universidade, 2004.

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

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernanini F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

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

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTOMÉ, J. T. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan./abr. 1997.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes da educação especial na educação básica profissional para a rede estadual de ensino: educação especial: inclusão e respeito à diferença**. Vitória, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Currículo básico escola estadual: ensino fundamental - anos iniciais**. Vitória, 2009.

SILVA, M. O. E. da. Crianças e jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão nos sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R.de C.; SEMEGHINI, I. **Integrar e incluir: desafio para escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

SILVA, T. T da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOBRINHO, R. C. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

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

TAVARES, B. A. **Currículos praticados e cotidiano**: pistas para professores da escola pública. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, M. L. Atendimento educacional especializado na sala de integração e recursos (SIR) no município de Porto Alegre: trajetória de um serviço de apoio, singularidades, desafios... In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

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

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

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

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-218.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação

Título do projeto (provisório): CURRÍCULOS PRATICADOS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR: TECENDO PISTAS

Pesquisador responsável: ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Espírito Santo

Telefones: (27) 3318 - 1507 – (27) 9855 - 3558

DESCRIÇÃO DO PROJETO

O projeto faz parte da pesquisa de Mestrado de Ariadna Pereira Siqueira Effgen, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem como objetivo instituir ações com a escola, visando a criar estratégias para que o currículo escolar contemple as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em processo de inclusão escolar. Como aporte teórico-epistemológico, busca fundamentação nas teorizações de Tomaz Tadeu da Silva, Apple, Moreira e em outros autores que problematizam o currículo escolar e os princípios da Educação Especial em uma abordagem inclusiva. O processo de produção dos dados encontra-se fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que objetiva criar novas estratégias e possibilidades para os desafios que constituem o processo ensino-aprendizagem. Os movimentos da pesquisa se darão a partir da observação do cotidiano escolar, processos de formação continuada em contexto e colaboração com os educadores envolvidos nos processos de intervenção pedagógica. A pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus e os dados serão analisados eticamente para fins de produção de conhecimentos sobre a escolarização de alunos com deficiência em processos de inclusão escolar. A pesquisadora responsável pelo estudo se compromete a trabalhar os dados com idoneidade, mantendo preservada a identidade da escola e dos profissionais da educação participantes. A pesquisa será desenvolvida no 2º semestre de 2010.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Nossa sociedade está acostumada a relacionar a possibilidade de aprender com a formação de pessoas sem deficiência. Como você avalia a relação entre o “aprender” e a pessoa com “deficiência”?
2. O currículo é a estratégia utilizada para organizar como o conhecimento será trabalhado na escola. Que movimentos ou sugestões você considera importantes para que o currículo contemple as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência?
3. Que desafios precisam ser superados para que tal ação ocorra? Precisamos transgredir com quais elementos?
4. A partir das discussões realizadas neste 2º semestre de 2010 – período em que estivemos realizando a pesquisa – que considerações você faz sobre os diálogos que estabelecemos e os trabalhos realizados pela escola para ensinar os alunos com deficiência?
5. A partir das suas considerações, há necessidade de a escola repensar o currículo escolar para escolarizar esses alunos? Por quê?
6. Como você avalia a importância de se articular os trabalhos do diretor, pedagogo, professor de sala de aula e de Educação Especial na constituição de um currículo escolar que considera as demandas de aprendizagens de todos os alunos?
7. A avaliação, estratégia constitutiva do currículo escolar, quando relacionada com a pessoa com deficiência, muitas vezes, vem sendo subjugada à questão do laudo médico. A partir das situações vivenciadas na escola e das questões que refletimos no transcorrer da pesquisa, que análise você faz entre o “aprender”, a “avaliação escolar” e a “pessoa com deficiência”?

8. Ultimamente, fala-se muito no atendimento educacional especializado, como uma ação que complementa ou suplementa o currículo. Como você avalia essa política, ou seja, quais as possibilidades e desafios nela presentes, segundo o seu ponto de vista?

9. Para que o aluno tenha acesso ao currículo escolar, como você avalia o lugar da sala de aula e da sala de recursos nesse processo?

10. Nesta pesquisa, dois elementos ganharam destaque: a formação continuada e o planejamento. Pense nas possibilidades e desafios presentes nesses dois elementos para a elaboração de um currículo escolar que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA “SER PROFESSOR NA REDE ESTADUAL”

1. Há quanto tempo você atua na rede estadual de ensino do Espírito Santo?
2. O que é ser professor da rede estadual?
3. Você se lembra quando foi o último concurso?
4. Para você, o que foi o processo de municipalização e quais as consequências disso na sua vida?
5. O que é ser DT/efetivo na rede estadual de ensino?
6. Como você avalia as suas condições de trabalho?
7. Você atuou/atua em outra rede de ensino? Faça uma análise entre as duas realidades.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA CLARICE LISPECTOR

1. Quanto tempo você atua na rede estadual de ensino? Quantos anos dedicados a direção de escola?
2. O que é ser gestora na rede estadual de ensino?
3. Como você avalia as suas condições de trabalho?
4. Como você entende a gestão democrática?
5. Como é lidar com a administração e o pedagógico da escola “Clarice Lispector”?
6. Em relação ao quantitativo de alunos por sala de aula, como é feito? Quem define? Existe uma legislação que regulamenta essa ação?
7. Em sua opinião, como está sendo o processo de implantação do Atendimento Educacional Especializado?
8. Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, você, como gestora, recebeu formação/informação?
9. Você tem formação na área de Educação Especial? Como você compreende a Educação Especial?
10. Como o Estado tem pensado essa articulação do profissional do Atendimento Educacional Especializado com os professores de sala comum? Tanto no turno em que o Atendimento Educacional Especializado acontece, como no turno de origem do aluno atendido no Atendimento Educacional Especializado.
11. Quais as orientações que a rede estadual de ensino tem passado em relação ao diagnóstico/laudo?

12. Como você vê o espaço-tempo da sala de recursos?
13. Como a sala de recursos foi montada?
14. Quais as orientações/regulamentação que você recebeu sobre o funcionamento dessa sala?
15. Comente sobre a organização da sala de recursos multifuncionais
16. Que autonomia o professor tem para trabalhar o currículo?
17. Quais foram as ações da escola “Clarice Lispector” para a implementação do “Novo Currículo Escolar”? Quais as ações para o próximo ano (2011)?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL

1. Como a rede estadual está implantando e organizando o AEE? Relate um pouco da história da Educação Especial na rede de ensino.
2. O que são salas de recursos multifuncionais? Fale sobre sua composição em termos de materiais, equipamento.
3. Esses diferentes equipamentos e materiais chegam à escola por demanda? Quais são os critérios para selecionar a escola que deve receber sala de recursos?
4. Qual a formação do professor da sala de recursos multifuncionais? Como a rede estadual de ensino está se organizando para cumprir a legislação?
5. Como as informações referentes à Educação Especial são passadas para os gestores e professores?
6. Qual a orientação do Estado na constituição/construção da identidade desse atendimento educacional especializado e do espaço-tempo sala de recursos (a organização)?
7. Como a rede estadual está pensando o espaço-tempo de articulação entre os professores de sala de aula regular e os professores da sala de recursos multifuncionais?
8. Como a rede estadual está pensando a contratação do “cuidador” que está prevista na legislação? Quem será esse profissional? Qual a sua formação?
9. Qual a orientação em relação ao diagnóstico?