

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

**ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS AÇÕES DA ESCOLA A  
PARTIR DOS DIÁLOGOS COTIDIANOS**

**VITÓRIA  
2012**

**ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS AÇÕES DA ESCOLA A  
PARTIR DOS DIÁLOGOS COTIDIANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dra. Denise Meyrelles de Jesus.

**VITÓRIA  
2012**

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

---

V658c Vieira, Alexandro Braga, 1975-  
Currículo e educação especial : as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos / Alexandro Braga Vieira. – 2012.  
326 f. : il.

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

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

CDU: 37

---

**ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

**CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS AÇÕES DA ESCOLA A  
PARTIR DOS DIÁLOGOS COTIDIANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovado em \_\_\_\_\_ de agosto de 2012.

**COMISSÃO AVALIADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Meyrelles de Jesus**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Orientadora**

---

**Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivone Martins de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado**

Universidade Federal de São Carlos

---

**Prof. Dr. Rogério Drago**

Universidade Federal do Espírito Santo

*Dedico esse trabalho aos alunos com indicativos à Educação Especial e a todos os professores e pesquisadores que não desistem de escrever, problematizar e argumentar que a inclusão escolar é um movimento ético porque assume a Educação como um direito inegável por estar relacionado com o desenvolvimento humano e a transformação da sociedade.*

## **Agradecimentos**

*“A vida é a arte do encontro  
Embora haja tanto desencontro pela vida”  
(Vinícius de Moraes)*

*Se a vida é a arte do encontro, como afirma Vinícius de Moraes, para a construção desta pesquisa de doutoramento, vários encontros foram promovidos e isso me trouxe a sensação de estar sempre acompanhado. Por isso, não sei dizer o que é escrever sozinho!*

*Fui agraciado pelo bom e eterno Deus, com o dom da vida.*

*Acompanharam-me as orientações da professora Denise Meyrelles de Jesus, que sempre esteve disposta a fazer as leituras do texto, a problematizar o que escrevi e dizer: “Li um texto e lembrei-me de você. Ele pode ajudar! Passe na minha sala!” Estive acompanhado por Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, Philippe Meirieu, Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, dentre tantos outros que dialogavam comigo em minha residência, nos feriados, em pleno carnaval, nos ônibus e nas noites em que eu perdia o sono.*

*Pude contar com as aulas dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Aulas sempre muito proveitosas que nos ajudavam a aprofundar nossas teorizações.*

*Recebi o constante apoio de meus familiares: mãe, pai, tios, irmãos, cunhados e sobrinhos.*

*Recebi a atenção e compreensão do amigo “Junior”, que ouvia meus escritos e rabiscos, embora eu entendesse que, para ele, algumas ideias e expressões eram estranhas, já que temos áreas de trabalho bem diferenciadas.*

*Pude jogar muitas ideias fora e construir outras com os amigos do grupo de pesquisa: Agda, Alice, Ana Marta, Andressa, Ariadna, Carline, Carol, Cristiano, Edson, Fernanda Monticelli, Fernanda Nunes, Girlene, Graça, Inês, Islene, Izabel, Juliana, Lilian, Márcia, Marcos, Mariângela, Merislândia, Miguel e Reginaldo.*

*Tive o apoio dos profissionais da Escola “Dois em Um” que carinhosamente me receberam, comigo dialogaram, chamaram-me de amigo e me ajudaram a constituir esta pesquisa de doutoramento.*

*Pude contar com a leitura tão preciosa de Alina que dá um toque especial ao texto.*

*Estive sempre amparado pelos velhos amigos de longas caminhadas – Daniela, Sabrina, Fred, Rogéria, Larissy, Carol, Kellyman, Vilmara e Lucas – que perguntavam: E a tese? Acabou? Quero ir à defesa!...*

*Contei com a amizade de Eldimar e Carly... amigas de todas as horas... nos momentos de sol e nos momentos de chuva.*

*Pude pertencer à 6ª turma de Doutorado da Ufes que nos trazia oportunidades de estudo, descontração e amizades.*

*Tive a alegria de ter os professores Denise Meyrelles de Jesus, Cláudio Roberto Baptista, Ivone Martins de Oliveira, Kátia Regina Moreno Caiado e Rogério Drago como interlocutores deste texto. Foram mais que uma banca examinadora. Foram professores que contribuíram com a minha formação como profissional da Educação e pesquisador na área da Educação Especial.*

*Sem vocês, seria impossível realizar este trabalho.*

*Meu muito obrigado!*

**Autobiografia  
(Cora Coralina)**

*Tive uma velha mestra que já  
havia ensinado uma geração  
antes da minha.*

*Os métodos de ensino eram  
antiquados e aprendi as letras  
em livros superados de que  
ninguém mais fala.*

*Nunca os algarismos me  
entraram no entendimento.*

*De certo pela pobreza que marcaria  
para sempre minha vida.*

*Precisei pouco dos números.  
Sendo eu mais doméstica do  
que intelectual.*

*Não escrevo jamais de forma  
consciente e raciocinada, e sim  
impelida por um impulso incontrolável.*

*Sendo assim, tenho a consciência de ser autêntica.*

*Nasci para escrever, mas, o meio,  
o tempo, as criaturas e fatores  
outros, contramarcaram minha vida.*

*Nunca recebi estímulos familiares para ser literata.*

*Sempre houve na família, senão uma  
hostilidade, pelo menos uma reserva determinada  
a essa minha tendência inata.*

*Talvez, por tudo isso e muito mais,  
sinta dentro de mim, no fundo dos meus  
reservatórios secretos, um vago desejo de analfabetismo.*

*Sobrevivi, me recompondo aos bocados,  
à dura compressão dos  
rígidos preconceitos do passado.*

*A escola da vida me suplementou  
as deficiências da escola primária  
que outras o destino não me deu.*

*Foi assim que cheguei a este livro  
sem referências a mencionar.*

*Nenhum primeiro prêmio.*

*Nenhum segundo lugar.*

*Nem menção honrosa.*

*Nenhuma láurea.*

*Apenas a autenticidade de minha  
poesia arrancada aos pedaços  
do fundo da minha sensibilidade,  
e este anseio:*

*procuro superar todos os dias  
minha própria personalidade  
renovada,*

*despedaçando dentro de mim  
tudo que é velho e morto*

## RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar as ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar. Contou com as contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Philippe Meirieu para uma discussão sociológica, filosófica e pedagógica das situações desencadeadas pela pesquisa. No campo do currículo, aproximou-se das teorizações de Silva, Moreira, Apple e Sacristán, dentre outros, por serem teóricos que analisam o trabalho com o conhecimento no contexto escolar. Já no campo da Educação Especial, dialogou com as produções de pesquisadores que postulam pela ideia de que o processo de inclusão escolar pressupõe acesso à escola, bem como permanência e a garantia do direito de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que advoga pela possibilidade de, por meio da pesquisa científica, produzir conhecimento sobre a realidade social, promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto. O trabalho de pesquisa foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Vila Velha/ES, envolvendo professores, pedagogos, dirigente escolar, responsáveis pelos discentes e alunos matriculados do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. O processo de produção de dados se efetivou no período de julho de 2010 a julho de 2011. O pesquisador esteve três vezes por semana no campo de pesquisa, participando das intervenções em sala de aula, dos espaços para planejamento e formação continuada e também de momentos informais na entrada, recreio e saída dos alunos. Para o desenvolvimento do estudo, trabalhou-se com três frentes correlacionadas: a observação participante e a escuta dos discursos produzidos por alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e responsáveis pelos discentes sobre o envolvimento dos estudantes com indicativos à Educação Especial no currículo escolar; a constituição de espaços de formação continuada, tomando os dados produzidos na primeira etapa do estudo como elementos de sustentação da dinâmica formativa; o acompanhamento das ações praticadas pela escola para envolvimento das necessidades educacionais dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, a partir das reflexões desencadeadas nos espaços de formação continuada. Como resultados, a pesquisa aponta a necessidade de advogar pela constituição de currículos escolares mais abertos para contemplar as necessidades de aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, intelectuais ou sensoriais. Esta pesquisa se distancia de lógicas que defendem a flexibilização curricular como um esvaziamento do currículo em nome das condições existenciais dos alunos. Entende que, entre o currículo escolar e a produção de conhecimentos pelos alunos com indicativos à Educação Especial, há uma pluralidade de situações que precisam ser problematizadas pela escola: a leitura produzida sobre a aprendizagem dos alunos; a falta de conhecimento sobre a sexualidade humana; os desafios presentes na relação família e escola; e os pressupostos da normalidade/anormalidade. Esses fatores podem se configurar como elementos que impedem que os alunos obtenham sucesso em sua jornada educativa, porém, em contrapartida, podem ser utilizados como questões a subsidiar espaços de formação continuada. O estudo aponta que, por meio de atitudes colaborativas e críticas entre os profissionais da escola, é possível articular ações que garantam o direito de aprender do estudante com

deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na escola de ensino comum.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão escolar. Currículo. Formação continuada.

## ABSTRACT

This study aimed at investigating the actions of a public elementary school in order to involve students with disabilities and pervasive developmental disorders in the school curriculum. It was based on the theoretical contributions by Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau and Philippe Meirieu in order to have a sociological, philosophical and pedagogical discussion about the situations started by this investigation. In the curricular field, this study is founded on the theories by Silva, Moreira, Apple and Sacristán among other theoreticians who also analyze knowledge work in the school setting. In the Special Education field, it discusses productions by researchers who advocate the idea that the school inclusion process implies access to school, as well as permanence and the right to acquire knowledge that is socially produced. Collaborative critical action research was adopted as theoretical-methodological framework, which maintains that, through scientific research, one can produce knowledge about social reality, promote changes in challenging situations, and involve study individuals into continuing education processes. The investigation was carried out in an elementary school of the Municipal Public School Network in Vila Velha, ES, Brazil, and it involved teachers, pedagogues, school principal, parents and guardians, and students enrolled in 1st to 6th grades. Data production process took place from July 2010 to July 2011. The researcher was in the school three times a week participating in classroom interventions, continuing education planning, and in informal occasions such as students' arrival/leaving and playtime. Three correlated approaches were employed so as to carry out the study: participant observation and listening to discourses of students, teachers, technical-pedagogical team, and parents or guardians about the involvement of students recommended for Special Education in the school curriculum; monitoring spaces for continuing education and using the data produced in the first stage of the study as elements to support formative dynamics; supervising the school actions that aim at including educational needs of special education students in the school curriculum, which are based on reflections started in the spaces for continuing education. The results show the necessity of advocating a school curriculum that is more open to meet the learning needs of students with physical, psychic, intellectual or sensorial disabilities. This research is far from the line of reasoning that defends curricular flexibility such as emptying the curriculum in the name of students' conditions. We understand that between school curriculum and knowledge production by special education students there is a variety of situations that need to be analyzed by the school, such as texts produced about students' learning; poor knowledge about human sexuality; challenges in the relationship between school and families; and the concept of normal/abnormal. These factors can be elements that hinder students' success in their educational journey. However, they can also be used as questions to support continuing education. The study shows that through collaborative and critical action among school professionals it is possible to integrate actions that grant students with disabilities and pervasive developmental disorders the right to learn in a regular school.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Curriculum. Continuing education.

## RESUMEN

El objetivo del estudio fue investigar las acciones constituidas por una escuela pública de primaria para el involucramiento de alumnos con discapacidad y con trastornos globales de desarrollo en el currículo escolar. Se contó con las contribuciones teóricas de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau y Philippe Meirieu para una discusión sociológica, filosófica y pedagógica de las situaciones desencadenadas por la investigación. En el campo del currículo, se aproximó a las teorías de Silva, Moreira, Apple y Sacristán, entre otros, porque son teóricos que analizan el trabajo con el conocimiento en el contexto escolar. En el campo de la Educación Especial, se dialogó con las producciones de investigadores que postulan la idea de que el proceso de la inclusión escolar presupone el acceso a la escuela, así como la permanencia y la garantía del derecho de la apropiación de los conocimientos socialmente producidos. Como aporte teórico-metodológico, se apoyó en las presuposiciones de la investigación-acción colaboradora-crítica que defiende la posibilidad de, por medio de la investigación científica, producir conocimiento sobre la realidad social, promover cambios en las situaciones desafiantes e involucrar a los sujetos investigadores en procesos de formación continua en contexto. El trabajo de investigación fue realizado en una escuela de primaria de la Red Pública Municipal de Enseñanza de Vila Velha/ES e involucró a profesores, pedagogos, dirigente escolar, responsables por los discentes y alumnos matriculados del 1º al 6º grado de la primaria. El proceso de producción de datos se realizó entre julio de 2010 y julio de 2011. El investigador estuvo tres veces por semana en el campo de la investigación, participando en las clases, en los espacios para la planificación y formación continua y también en los momentos informales en la entrada, recreo y salida de los alumnos. Para el desarrollo del estudio, se trabajó con tres fuentes correlacionadas: la observación participante y la escucha de los discursos producidos por los alumnos, profesores, equipo técnico-pedagógico y responsables por los discentes sobre el involucramiento de los estudiantes con indicios a la Educación Especial en el currículo escolar; la constitución de espacios de formación continua, tomando los datos producidos en la primera etapa del estudio como elementos de sustentación de la dinámica formativa; el acompañamiento de las acciones practicadas por la escuela para involucrar las necesidades educacionales de los alumnos con indicios a la Educación Especial en el currículo escolar, a partir de las reflexiones desencadenadas en los espacios de formación continua. Como resultados, la investigación muestra la necesidad de interceder por la constitución de currículos escolares más abiertos para contemplar las necesidades de aprendizaje de alumnos con comprometimientos físicos, psíquicos, intelectuales o sensoriales. Esta investigación se distancia de lógicas que defienden la flexibilización curricular como un vaciamiento del currículo en nombre de las condiciones existenciales de los alumnos. Se entiende que, entre el currículo escolar y la producción de conocimientos por los alumnos con indicios a la Educación Especial, hay una pluralidad de situaciones que necesitan ser cuestionadas por la escuela: la lectura producida sobre el aprendizaje de los alumnos; la falta de conocimiento sobre la sexualidad humana; los desafíos presentes en la relación familia y escuela; y las suposiciones de la normalidad/anormalidad. Estos factores pueden configurarse como elementos que impiden que los alumnos obtengan éxito en su jornada educativa; sin embargo, en contra partida, pueden ser utilizados como cuestiones para subsidiar espacios de formación continua. El estudio señala que, por medio de actitudes colaboradoras y críticas entre los profesionales de la escuela,

es posible articular acciones que garanticen el derecho de aprender del estudiante con deficiencia y con trastornos globales del desarrollo en la escuela de enseñanza común.

Palabras clave: Educación Especial. Inclusión escolar. Currículo. Formación continua.

## SUMÁRIO

<b>1 SEPARANDO IDEIAS E PALAVRAS PARA COSTURAR OS PENSAMENTOS INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>2 POR UMA JUSTIÇA COGNITIVA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, MICHAEL DE CERTEAU E PHILIPPE MEIRIEU.....</b>	<b>42</b>
2.1 COM A PALAVRA MICHEL DE CERTEAU E PHILIPPE MEIRIEU.....	71
<b>3 SEPARANDO LINHAS E PUXANDO FIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE REDES DE CONVERSA COM O CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>81</b>
3.1 FORMAS DE LIDAR COM O CONHECIMENTO NO CONTEXTO SOCIAL E OS REBATIMENTOS NA COMPOSIÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES .....	82
3.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS CURRICULARES E SEUS FUNDAMENTOS.....	93
3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS E REFLEXÕES PRODUZIDOS A PARTIR DESSA INTERSEÇÃO.....	110
<b>4 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS....</b>	<b>127</b>
4.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS PRATICANTES DO COTIDIANO.....	131
4.2 O PROCESSO DE PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	136
4.3 OS INSTRUMENTOS, OS REGISTROS E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	144

<b>5</b>	<b>DIÁLOGOS COM OS MOVIMENTOS COTIDIANOS: DESVELANDO PROCESSUALIDADES E DESAFIOS.....</b>	<b>147</b>
5.1.	PRIMEIRO MOMENTO DO ESTUDO: A COMPOSIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR.....	148
5.1.1	A caracterização da Rede Municipal de Educação de Vila Velha e do contexto escolar selecionado para o desenvolvimento do estudo.....	153
5.1.2	O Currículo Escolar e a Educação Especial.....	162
5.1.3	A relação entre a Educação Especial e a sala de aula comum.....	168
5.1.4	O acompanhamento pedagógico e os trabalhos da Educação Especial.....	171
5.1.5	A observação dos discursos docentes sobre seus processos de formação.....	175
5.2	SEGUNDO MOMENTO DO ESTUDO: O PROCESSO DE ESCUTA E A CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS DE DIÁLOGO-FORMAÇÃO.....	178
5.2.1	O currículo escolar atravessado pelo diagnóstico.....	179
5.2.2	A leitura que a escola produzia da pessoa com deficiência como atravessadora do currículo.....	186
5.2.3	A solidão vivida pelos professores e a articulação de novos possíveis.....	198
5.2.4	O olhar da escola sobre a política municipal: implicações para acesso ao currículo escolar.....	209

<b>5.2.5 A sexualidade da pessoa com deficiência e a relação família e escola: implicações para envolvimento dos alunos no currículo escolar.....</b>	<b>216</b>
<b>5.2.6 Os diálogos-formação coletivos sobre o currículo e a Educação Especial.....</b>	<b>230</b>
<b>5.2.6.1 A quem pertence a filosofia da Educação Especial? .....</b>	<b>231</b>
<b>5.2.6.2 A função social da escola diante dos processos de inclusão escolar.....</b>	<b>238</b>
<b>5.2.6.4 O currículo e os processos de inclusão escolar.....</b>	<b>241</b>
<b>5.3 TERCEIRO MOMENTO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS PARA ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....</b>	<b>245</b>
<b>5.3.1 A organização do trabalho pedagógico.....</b>	<b>246</b>
<b>5.3.2 A coordenação dos espaços de diálogo-formação.....</b>	<b>250</b>
<b>5.3.3 O currículo em ação: os fazeres da escola para a aprendizagem dos alunos.....</b>	<b>255</b>
<b>5.4 O FECHAMENTO DA PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA “DOIS EM UM”.....</b>	<b>275</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>284</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>310</b>

## 1 SEPARANDO IDEIAS E PALAVRAS PARA COSTURAR OS PENSAMENTOS INICIAIS

Palavras não são más  
 Palavras não são quentes  
 Palavras são iguais  
 Sendo diferentes  
 Palavras não são frias  
 Palavras não são boas  
 Os números pra os dias  
 E os nomes pra as pessoas  
 Palavra eu preciso  
 Preciso com urgência  
 Palavras que se usem  
 em caso de emergência  
 Dizer o que se sente  
 Cumprir uma sentença  
 Palavras que se diz  
 Se diz e não se pensa  
 Palavras não têm cor  
 Palavras não têm culpa  
 Palavras de amor  
 Pra pedir desculpas  
 Palavras doentias  
 Páginas rasgadas  
 Palavras não se curam  
 Certas ou erradas  
 Palavras são sombras  
 As sombras viram jogos  
 Palavras pra brincar  
 Brinquedos quebram logo  
 Palavras pra esquecer  
 Versos que repito  
 Palavras pra dizer  
 De novo o que foi dito  
 Todas as folhas em branco  
 Todos os livros fechados  
 Tudo com todas as letras  
 Nada de novo debaixo do sol

**(MARCELO FROMER/SÉRGIO BRITO)**

Para darmos início à escritura deste trabalho de pesquisa, precisamos estabelecer uma relação de ajuda e confiança com as palavras para convencê-las a entrar na construção deste texto, pois o vivido, por mais que nos esforcemos para trazê-lo no escrito, só poderá ser sentido, com sua tenacidade, por aqueles que se desafiam a mergulhar no cotidiano para descobrir suas cores, seus cheiros, suas texturas, seus sabores e suas plurais nuances.

Esperamos encontrar, na polissemia de cada expressão, as possibilidades desejadas para expressarmos as tentativas, as táticas e as estratégias que adotamos para sinalizar que é possível garantir, pela via de uma ação colaborativa e crítica, acesso ao currículo escolar aos alunos com indicativos à Educação Especial<sup>1</sup> no coletivo da sala de aula comum, por entendermos que o direito ao conhecimento é uma ação inegável a todas as pessoas.

Para aproximar o escrito do vivido, precisaremos repisar alguns caminhos, já que neles existem várias sinalizações que apontam a implicação do pesquisador com a temática estudada, o problema de investigação que dá vida a esta pesquisa, as bases epistemológicas e o caminho metodológico trilhado para a constituição desta produção de conhecimento. Cada um desses momentos foi se constituindo por meio de uma pluralidade de ***fiões da vida cotidiana*** que, ao serem tecidos, foram dando concretude aos ***atos vividos*** que sustentam as discussões trazidas por nós neste trabalho de doutoramento.

O ***primeiro ato vivido*** formula-se por meio dos fios que compõem ***as memórias, as crônicas e as declarações do pesquisador***. Ele traz as pistas que apontam para os movimentos que levaram esse indivíduo a se constituir um sujeito encarnado na busca por reflexões possíveis sobre a articulação do currículo escolar, com o desafio de inclusão educacional de alunos com indicativos à Educação Especial, bem como para o fato de assumir a escola de ensino comum como lócus de aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de seus credos, etnias, condições econômicas, intelectuais, físicas, familiares ou sociais.

Esse primeiro ato nos faz rememorar nossa fase estudantil realizada em escolas públicas no interior do Estado do Espírito Santo, bem como recordar a complexidade existente nos cotidianos escolares. Na escola, deparamo-nos com currículos prescritos, práticas pedagógicas unificadas e processos de avaliação da aprendizagem que pareciam desejar nos punir sempre que não alcançávamos os objetivos almejados.

---

<sup>1</sup> Apoiamo-nos no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008) e definimos como alunos com indicativos à Educação Especial aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Deparamo-nos também com oportunidades de reflexão sobre a importância do conhecimento na formação das pessoas, pois encontramos professores que se dedicaram a criar estratégias para que pudéssemos aprender os conteúdos ministrados, que se demonstraram dispostos a ouvir, a aconselhar e a dizer: “[...] se a pessoa não estudar; não ler; não aprender; as chances de vencer na vida se tornam pequenas”.

Esses movimentos eram de grande importância para nossa formação, pois se tínhamos condições econômicas desfavoráveis, o conhecimento produzido no cotidiano escolar nos apontava novas possibilidades de existência e de participação social. Com isso, tivemos a oportunidade de vencer alguns interditos e lançar um olhar de aposta nos fazeres da escola.

Por meio dos conhecimentos produzidos no cotidiano escolar e nas relações que estabelecíamos em outros ambientes sociais, íamos compreendendo a importância da escolarização no desenvolvimento das pessoas. A escola tem a função de constituir estratégias metodológicas para acesso aos saberes elaborados, para a problematização dessa construção e para a constituição de novos-outros conhecimentos.

Foi justamente a compreensão do impacto da aprendizagem no desenvolvimento humano que nos permitiu entender: “o conhecimento pode produzir novas formas de existência e de subjetividades. É preciso estudar. É importante aprender”. Esse movimento nos levou a concluir as etapas de ensino que compõem a Educação Básica e nos oportunizou ingressar no Curso de Letras/Português. Logo no início do curso, passamos a exercer a docência em escolas públicas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com isso, assumimos o compromisso ético de problematizar e dar concretude ao currículo escolar para que outros estudantes tivessem possibilidades de aprender na escola pública.

Com nossa entrada para o campo da Educação, como profissional de Língua Portuguesa, vivenciamos o desafio de envolver os alunos com indicativos à Educação Especial no currículo da disciplina que ministrávamos. Ingressamos no magistério, concomitantemente, aos movimentos que se fortaleciam no Brasil para a

inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum.

Esses movimentos faziam com que nosso desenvolvimento profissional, já iniciado no Curso de Letras, fosse se constituindo em diálogo com as tentativas produzidas em todo o território nacional para dar sentido à presença desses alunos nas escolas brasileiras de ensino comum. Dessa forma, com a inclusão desses estudantes, era preciso adensar os estudos para a compreensão de como envolvê-los nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem.

A falta de conhecimentos teórico-práticos sobre os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar levava os educadores a acreditar que os alunos não tinham condições de aprender e necessitavam de atividades mais simples e sem um comprometimento com a escolarização, propriamente dita. Na atualidade, muitos questionamentos sobre o que ensiná-los e como promover processos de mediação ainda são frequentes, contudo contamos com produções teóricas para fundamentar esse processo.

Como muitos educadores brasileiros, iniciamos o trabalho com esses alunos com as várias dúvidas e questionamentos. A assunção do currículo como um instrumento inflexível e centrado nos planos de ensino que a escola nos conduzia a sistematizar, já no início do ano letivo, antes mesmo da chegada dos alunos, e a utilização do livro didático como o recurso que precisava ser totalmente esgotado nos levavam a dedicar total atenção aos alunos sem deficiência, enquanto aqueles com indicativos à Educação Especial tinham uma proposta reduzida a atividades menos complexas e com forte inspiração no modelo técnico-instrumental do ensino especializado<sup>2</sup>.

Nesse contexto, mesmo reconhecendo que muitos alunos sem deficiência tinham trajetórias diferenciadas de escolarização, o intuito dos professores era pensar em

---

<sup>2</sup> Inspirado em Ferreira (2005), referimo-nos às práticas que se constituem a partir de uma concepção de deficiência como falta de inteligência, defeito, falha ou déficit. Práticas que se desenvolvem por meio de uma série de ações predeterminadas cujo objetivo é adaptar o sujeito à sociedade, reduzindo as intervenções a trabalhos de ordem clínica ou assistencial e a ação pedagógica a jogos, atividades da vida diária ou momentos lúdicos e o processo de aquisição da linguagem ao reconhecimento de sinais sem uma relação mais direta com o acesso à cultura, propriamente dita.

como ensinar os conteúdos programáticos e esgotá-los ao máximo. Para os alunos que encontravam dificuldades em acompanhar essa dinâmica, projetos eram organizados, com o intuito de recuperá-los e colocá-los novamente no caminho cujo trajeto estava bem definido.

No caso dos alunos com indicativos à Educação Especial, era impossível pensar em como envolvê-los nas produções textuais, no estudo da gramática e nas dinâmicas de leitura que levávamos para a sala de aula. Esse pensamento era compartilhado com os professores das outras disciplinas, já que tínhamos em comum a ideia de que o fato de serem “especiais” os impossibilitava de serem envolvidos nos movimentos que produzíamos com os demais estudantes.

Nessa época, faltava-nos, quem sabe, pensar como Meirieu (2002), ao defender que a Pedagogia é uma ação que busca tornar o conhecimento acessível ao estudante, necessitando contar com profissionais atentos aos desafios presentes na prática pedagógica para torná-los elementos de investigação, além da inventividade pedagógica do professor para explorar com o aluno a criação de estratégias para elucidação dos conhecimentos, constituição de contextos de partilha e infinitas possibilidades de transformar os saberes em objetos cognoscíveis e correlacionados com a vida social.

Nas palavras do autor:

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Com a inclusão dos alunos com indicativos à Educação Especial nas escolas de ensino comum, ao passo que os desafios se tornavam mais frequentes, oportunidades de formação continuada se juntavam a várias ações para subsidiar o processo. Foi justamente na participação em espaços de formação continuada que encontramos a oportunidade de entender os fundamentos que traziam esses

estudantes para as salas de aula de ensino comum. Nesses espaços, passamos a compreender que a participação no processo de produção de conhecimentos era essencial por estar atrelado ao desenvolvimento da pessoa que também se efetivava por meio da cultura.

Essas dinâmicas formativas nos convocavam a repensar sobre como lidávamos com o currículo escolar, pois, diante de subjetividades atravessadas pela deficiência, podíamos cair em duas ciladas, ou seja, imprimir uma proposta curricular calcada nos pressupostos da igualdade, mas negando as singularidades desses estudantes, ou uma perspectiva que privilegiasse as diferenças, esquecendo-nos dos objetivos comuns que levam os alunos a sentar nos bancos escolares.

Essas oportunidades formativas e as práticas pedagógicas que passamos a constituir foram nos motivando a olhar o currículo escolar com mais atenção. Esse instrumento teve como legado a seleção dos conhecimentos sem levar em consideração as necessidades dos estudantes, uma relação hierárquica entre os saberes, a seleção do estoque cultural privilegiado para compô-lo e o trato com o conhecimento de forma multifacetada e sem ligação entre si.

Esse tratamento dado ao conhecimento influenciou a maneira como os professores passaram a constituir suas ações em sala de aula. As práticas pedagógicas, quase sempre padronizadas, negam as diferenças humanas que transitam pela sala de aula, e os processos de avaliação ainda impõem relações de poder entre alunos e professores. Por conseguinte, começamos a entender que essas eram situações que precisavam ser problematizadas para provocarmos mudanças em nosso fazer e na escola, porque, nessa cultura, ela é uma produção humana, portanto passível de ser alterada pela ação de seus idealizadores, ou seja, nós mesmos.

Eram movimentos importantes para entendermos a complexidade presente na escola, pois nela existia uma pluralidade de ações que já descartava muitos alunos que não conseguiam acompanhar os ensinamentos passados pelos professores. A estes restava a experiência do insucesso escolar obtido nos momentos de avaliação da aprendizagem. Assim, para um processo educacional capaz de lidar com a diversidade humana, era preciso outras perspectivas teóricas que possibilitassem

aos professores entender o currículo escolar como uma construção que se faz em diálogo com as necessidades dos alunos, com os conhecimentos que se quer transmitir e com as experiências que surgem na vida social, pois o conhecimento é histórico, social e nunca finalizado.

Fomos, assim, compreendendo o currículo como uma rede de relações que se estabelece entre os conhecimentos científicos, os outros saberes acumulados por alunos e professores, os objetivos educacionais, as metodologias de ensino, os processos de avaliação da aprendizagem, os afetos, as relações pessoais e interpessoais, as leituras que fazemos do outro e as condições educacionais disponíveis para o ensino e a aprendizagem se efetivar.

A conexão desses elementos faz do currículo um instrumento capaz de produzir sujeitos. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão, a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como elemento de produção de identidades e subjetividades sociais. O currículo não apenas representa; ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (SILVA, 2005, p.10).

Olhar o currículo sobre esse prisma apontava novas possibilidades para envolvermos os alunos com indicativos à Educação Especial nas aulas que ministrávamos. Passamos a entender que, se criássemos alternativas diferenciadas para explorar os conteúdos programáticos, se nos apoiássemos na ideia de que todo humano é educável (MEIRIEU, 2002) e se problematizássemos as condições de trabalho e de formação docente tínhamos um conjunto de pistas que nos ajudava a tornar o currículo mais acessível a esse estudante. Sem contar para os sem deficiência que, muitas vezes, também ficavam à margem do processo.

Com isso, podíamos parar e pensar que, se os conhecimentos que constituem os currículos escolares têm o poder de excluir muitas pessoas do contexto social, podem, também, produzir a vinculação desses sujeitos com a sociedade, desde que garantidas as oportunidades pedagógicas necessárias aos estudantes para produzirem conexões entre os saberes, a vida social e a constante problematização

das ideologias<sup>3</sup> e das relações de poder presentes nos processos de seleção dos conhecimentos a serem trabalhados nos cotidianos escolares.

Esse movimento foi nos mostrando que era possível entender a escola como um ambiente complexo. Era preciso lançar um olhar crítico e reflexivo sobre os currículos escolares para questionar como eles se materializavam nos cotidianos escolares e por que incluíam alguns conhecimentos e pessoas enquanto descartava outros. Era também necessário promover uma constante problematização da complexidade presente na escola, desnaturalizando os processos que excluía os alunos das oportunidades formativas. Nessa mesma via, lançar um olhar de aposta no fazer docente. Era, então, interessante lutar por políticas públicas que garantissem espaços de formação e de valorização do professor e melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação.

Assim, passamos a perceber que a escola, além de se materializar como um cenário composto por organizações curriculares, práticas de ensino e processos de avaliação, muitas vezes fundamentados por relações hegemônicas, agrega também pessoas que trazem afetos, certa sensibilidade em relação ao outro, às expectativas estudantis e à ética daqueles professores que se comprometem a exercer a docência como campo capaz de garantir que a produção de conhecimento se perpetue através das novas gerações que irrompem no tecido social.

Essas situações traziam pistas para pensar a escola mais equitativa e capaz de criar alternativas para lidar com seus alunos, que traziam suas necessidades diferenciadas, nem sempre previstas nos currículos escolares. Lançar um olhar de aposta na escola ainda soa estranho aos ouvidos de muitas pessoas, pois parecem naturalizados os discursos que sinalizam que ela não dá conta de cumprir sua missão social diante da diferença humana e que os educadores têm poucas condições de se engajarem na luta por uma Educação pública de melhor qualidade.

---

<sup>3</sup> Apoiamo-nos em Lopes e Macedo (2011) para definição do conceito de ideologia: sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo, uma teia de argumentação que visa a legitimar determinada visão de mundo. Nesse sentido, quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais.

No entanto, fomos aprendendo que era possível construir perspectivas teóricas e práticas que nos apontassem caminhos alternativos para adotar os desafios educacionais não como ações paralisadoras da escola, mas, ao contrário, como situações que precisam ser problematizadas para superarmos os processos de exclusão que impedem que alunos e professores vivenciem experiências de sucesso na dinâmica do ensinar e do aprender que se materializa na sala de aula de ensino comum.

A possibilidade de lançar um olhar de aposta nos cotidianos escolares para garantia de participação no currículo escolar para todos os alunos também tinha destaque no cenário educacional brasileiro. Dentre as propostas que postulavam por essa ação, evidenciava-se o movimento político e social de inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A principal meta desse processo é postular, pela produção do conhecimento em diálogo com as diferenças humanas, com as interações que o indivíduo estabelece nos contextos sociais em que está inserido e a inserção no universo da cultura como um elemento indispensável ao processo de desenvolvimento das pessoas.

O combate desse movimento à segregação vivida por esses sujeitos fundamenta o pressuposto de que a Educação necessitava ser assumida como um direito social, pois o curativo de suas supostas “enfermidades”, por muitos anos, impediu-os de adentrar os cotidianos escolares, corroborando o fato de instituições especializadas serem substitutivas aos aprendizados ministrados nas escolas de ensino comum. Esse processo fazia invisibilizar a necessidade de acesso ao conhecimento, desconsiderando que, por meio dele, todas as pessoas “se tornam alguém”, ou seja, um “[...] vir-a-ser visível para o outro, [...] uma presença fenomenal no mundo, um ‘estar-aí’ único, e não um ‘estar-entre-outros’, indiferente e anônimo” (BRAYNER, 2008, p. 31).

Foram justamente os conhecimentos trazidos pelos espaços de formação continuada que nos instigaram a vasculhar nossos pensamentos para entendermos que a busca pela aprendizagem era o motivo que trazia os alunos com indicativos à Educação Especial para as escolas de ensino comum. Com nosso envolvimento nas

discussões da área, a participação dos alunos nas aulas que ministrávamos se tornava mais possível, e a construção de diálogos com a escola para releitura do currículo escolar se tornou a mola propulsora do nosso fazer docente e de nosso envolvimento como pesquisador na questão em tela.

### **O segundo ato vivido: as reflexões sobre o atendimento educacional especializado e as tensões da sala de aula comum**

A partir de nosso envolvimento com as questões da Educação Especial, passamos a nos interessar pela possibilidade de desenvolver pesquisas na área. Esse movimento levou-nos a desenvolver um estudo de mestrado que tomou a formação continuada e as práticas pedagógicas para o trabalho com a leitura e a escrita como objetos de investigação.

Esse interesse também nos levou a estudar os movimentos instituídos em âmbito nacional e local para a inclusão desses alunos nas escolas de ensino comum. Essa ação nos aproximava das políticas públicas educacionais direcionadas a dar subsídios às escolas para contemplar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse acompanhamento, deparamo-nos com as discussões que se convergiam para a oferta do atendimento educacional especializado que aqui compõe o **segundo ato vivido**.

Cabe, assim, explicar que, como pontuam Kassir e Rebelo (2011), durante o século XX, a Educação Especial foi se constituindo na Educação Brasileira, por meio de classes especiais e instituições especializadas. Dessa forma, a partir da década de 1970 encontramos um considerável número de atendimentos especializados oferecidos em instituições ou em escolas públicas brasileiras, principalmente a partir da criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973. Esse movimento nos leva a pensar que a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial há praticamente quatro décadas é atravessada pela política especializada.

Conforme sinaliza as autoras, em 1986, com a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) e a Secretaria de Educação

Especial (Sespe), esta última em substituição ao Cenesp, foi incorporado o termo “educacional” à terminologia “atendimento especializado”, visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social.

Nas palavras das autoras, “[...] de modo geral estes [atendimentos] ocorreram de forma desconectada da vida escolar como um todo, nas classes especiais, salas de apoio ou de recursos ou ainda em oficinas pedagógicas” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 3).

Dando continuidade à garantia do atendimento educacional especializado, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 também sinalizou a oferta desses serviços. Nos últimos anos, algumas orientações legais indicaram que o atendimento educacional especializado se constituiria de um conjunto de conhecimentos mais específicos, ofertados no contraturno de matrícula do aluno, para complementação ou suplementação dos currículos escolares, nunca em substituição ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum.

Esse serviço vem sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado. Investimentos na formação de professores para atuação nesses espaços também constituíram as agendas das políticas educacionais. No entanto, algumas questões nos moveram a fincar nossos olhares nas salas de aula comuns, uma vez que todo esse trabalho complementar ou suplementar se dará a partir dos movimentos que se realizam com os estudantes nesse espaço, permeados por tensões e desafios ainda não respondidos.

Dentre as várias questões que nos levam a tomar a sala de aula como lócus de investigação, destacamos: a composição dos currículos escolares que prezam pela primazia de um conjunto de conhecimentos enquanto muitos outros são negados; a pouca participação dos alunos nos processos de ensino; as lacunas existentes na formação docente; as práticas pedagógicas que invisibilizam a pluralidade humana; os processos de avaliação que selecionam os eleitos para participar da produção cultural; e as precárias condições de trabalho e de valorização profissional, como

desafios não esgotados e pungentes nos cotidianos escolares, demandando investigações e investimentos políticos.

Com a oferta do atendimento educacional especializado, passamos a questionar como as tensões existentes na sala de aula comum vêm sendo consideradas pela política nacional para a oferta desses serviços e se, simultaneamente, a mesma atenção atribuída à política especializada não deveria estar extensiva à sala de aula comum, pois nela podemos encontrar as práticas inventivas, mas também alguns “nós” que precisam ser desatados para que esse processo de criação e recriação de saberes se desenrole com maior fluência.

No calor dessa discussão, há de se buscar pistas para o envolvimento dos alunos no currículo para sublinharmos as ações específicas que serão trabalhadas nas salas de recursos multifuncionais ou nos centros especializados, até porque, se temos indícios das ações complementares para alunos cegos e com surdez, o que seria uma ação dessa natureza para os alunos com deficiência intelectual?

A Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), traz um conjunto de pistas que podem nos ajudar a refletir sobre o questionamento quando sinaliza: “[...] dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse sentido, o trabalho com as múltiplas linguagens, como sinalizava o referido documento, pode ser uma das ações a serem desenvolvidas com os alunos nos espaços-tempos das salas de recursos multifuncionais, até porque temos privilegiado, na escola, o uso convencional de algumas práticas discursivas, como por exemplo, a leitura, a escrita e o uso da fala, esquecendo-nos de que podemos recorrer a outras linguagens, como a música, as artes plásticas, o cinema, a fotografia, o teatro, a poesia, a literatura, a comunicação alternativa e as tecnologias educacionais, só para termos alguns exemplos.

Essa ampliação do trabalho de linguagem é de grande relevância para pensarmos o processo educacional dos alunos com deficiência intelectual, tanto na sala de aula comum como nos espaços-tempos do atendimento educacional especializado, pois, como sinaliza Morin (2005, p. 37),

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

No entanto, vale ressaltar que a própria Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva, inclusiva alerta que historicamente a Educação Especial se organizou como atendimento educacional especializado por meio dos pressupostos da normalidade/anormalidade que determinaram a constituição de práticas escolares atreladas a atendimento clínico-terapêutico e ancoradas em testes psicométricos (diagnósticos).

Essa perspectiva de atendimento produziu grandes hiatos entre a sala de aula comum e as ações especializadas, reduzindo a aprendizagem dos alunos a atividades que pouco os estimulam, simplificando o trabalho com a linguagem, principalmente a alfabetização, a processos de codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras. Sendo a alfabetização um dos conhecimentos historicamente negados aos alunos com indicativos à Educação Especial é preciso refletir sobre como temos relacionado essa produção à escolarização desses sujeitos.

Dessa forma, muitos trabalhos especializados são realizados com os alunos em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração, estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desse sujeito. São ações isoladas que pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais ampla. Reduz-se todo esse movimento a trabalhos com jogos, atividades de recorte e colagens, uso de materiais pedagógicos, mas com poucas interseções com uma

ação planejada que faça dialogar as ações da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado.

Por isso, temos apostado em uma perspectiva de trabalho que leve o atendimento educacional especializado se aproximar do cotidiano da sala de aula comum para que as ações desses dois ambientes se tornem complementares um ao outro. Uma proposta de atendimento educacional especializado que encontre na sala de aula comum pistas das intervenções a serem realizadas com os alunos. Uma proposta que trabalhe com as múltiplas linguagens ou com qualquer outro tipo de intervenção não só porque a política educacional aponta, mas porque o aluno vem demonstrando tal necessidade para se envolver no processo de (re)criação do conhecimento.

Essa ideia ganha sustentação no fato de não podemos nos esquecer de que o atendimento educacional especializado surge calcado no pressuposto de que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de terem direito de se apropriar do currículo comum, precisam ter garantidos o direito do atendimento às suas especificidades. Com isso, precisamos questionar se todas as especificidades que atravessam as subjetividades desses estudantes serão trabalhadas nas salas de recursos multifuncionais ou se precisamos, a partir desses sujeitos, constituir outras redes de apoio necessárias aos seus processos de escolarização.

Dessa forma, temos nos perguntado se o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum. Lógico, não de forma substitutiva, mas por meio de ações articuladas pela via da colaboração entre professores regentes e de apoio especializado.

Adotar a oferta de atendimento educacional especializado, pela via sala de recursos multifuncionais, como a única alternativa a contemplar as especificidades dos discentes com indicativos à Educação Especial, talvez seja caminhar em um sentido de colocar em segundo plano um sujeito encarnado, que é o aluno, até porque

precisamos entender as necessidades discentes para promover a composição dos apoios ao processo de escolarização.

Nossa opção de continuar mirando a sala de aula comum emerge também pelo pressuposto de que se há o reconhecimento das especificidades que atravessam esses estudantes, a ponto de alocá-los em espaços específicos para intervenções mais direcionadas às suas singularidades, precisamos refletir como são trabalhadas essas mesmas especificidades quando se defrontam com as outras subjetividades, ou seja, as dos demais alunos e as dos professores na sala de aula comum.

Temos sentido necessidade de reflexão sobre como essas singularidades afetam a participação dos estudantes no currículo escolar e as ações que precisam ser potencializadas para que haja sentido na presença desses sujeitos na escola, pois a busca pelo conhecimento é a ação que os leva rotineiramente a sentar nos bancos escolares e fitar seus olhos nas ações dos professores.

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes.

Essas reflexões somadas aos atos que nos constituíram um profissional interessado pelas questões da Educação Especial deram sustentação para outros movimentos que continuaremos a apresentar neste texto.

**O terceiro e o quarto ato vivido: o currículo e a Educação Especial como sustentação do processo de pesquisa**

O fato de olharmos a escola como o espaço que precisa ser problematizado para possibilitar que os alunos tenham oportunidades de serem envolvidos com a produção do conhecimento, os movimentos postulados pela inclusão escolar e as orientações para a oferta do atendimento educacional especializado deram subsídios para a composição do **terceiro ato vivido: o interesse pelo estudo do currículo em interface com a Educação Especial**, meio que sinalizando: “Está aí nosso tema de investigação!”.

Ao percebermos os desafios ainda não resolvidos para que os alunos com indicativos à Educação Especial tenham iguais oportunidades de acesso ao currículo escolar, assumimos o desafio, nesta tese, de tomar a sala de aula comum como centro de nossas atenções, investigando os atravessamentos e as possibilidades existentes na relação entre a apropriação do conhecimento e a pessoa com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, vasculhando, no processo, pistas para pensarmos que, se buscarmos a potência dos trabalhos docentes realizados na coletividade, encontraremos indícios do que fazer com os estudantes nos momentos de intervenções específicas realizadas nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, buscamos, nesta pesquisa, as ações instituintes<sup>4</sup> (BARBIER, 1985) da escola de ensino comum para o envolvimento dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, mas também a problematização das condições de trabalho docente necessárias aos professores para que tenham possibilidades de ensinar esses sujeitos. Simultaneamente, vamos ao encontro de alternativas para que os alunos tenham garantidos seus direitos de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, conforme prescreve a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Para tanto, aproximamo-nos do cotidiano escolar de uma escola de Ensino Fundamental na tentativa de constituir tentativas e estratégias com os sujeitos que o praticam na busca por novas maneiras de olhar o mundo, os outros e a nós, como sujeitos singulares e simultaneamente coletivos.

---

<sup>4</sup> Barbier (1985) compreende o imaginário social se constituindo por ações instituídas e instituintes. As primeiras são resultado da produção construída e legitimada pela sociedade. Já a segunda traz as ações emergentes, embrionárias, as novas ideias e as tentativas que estão em fase de constituição e que apontam outras possibilidades para trabalharmos os fatos sociais como históricos, sociais e em processo de constante transformação.

[...] em nossos estudos 'com' os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros 'outros' [...] somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Dessa forma, este estudo deparou-se com situações que convidaram o pesquisador a adentrar o cotidiano escolar, uma vez que os praticantes desse espaço fazem emergir formas de inteligência mergulhadas numa prática “[...] onde se combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a finta, a esperteza, a atenção vigilante [...] [e] o senso de oportunidade [...]” (CERTEAU, 1994, p. 156), fazendo com que “[...] o cotidiano se [...] [invente] com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1994, p. 38).

A imersão no cotidiano escolar favoreceu a constituição de várias questões, quando relacionamos o currículo, a Educação Especial e a política do atendimento educacional especializado, pois, no transcorrer do estudo, coletivamente com os docentes da escola, questionamos: de que currículo falamos quando nele relacionamos os serviços especializados como ações complementares ou suplementares à aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial? Os alunos com deficiência têm acesso ao currículo escolar para ele ser complementado ou suplementado? Esgotamos as discussões da inclusão na sala de aula comum para lançar os holofotes para o atendimento educacional especializado sem a continuidade da problematização das tensões presentes nesse primeiro espaço? Meirieu (2002) diria que as situações elencadas são tensões, pois precisamos lembrar que a história de “escolarização” desses alunos se fez pela via de intervenções especializadas, portanto, como escolarizá-los na coletividade, diria Santos (2007), se configura em uma pergunta forte demais diante as práticas convencionais de ensino ainda presentes nos cotidianos escolares.

Nesse movimento nos questionamos se já esgotamos as discussões sobre a sala de aula comum, bem como a necessidade de potencializá-la, pois, muitas vezes, implementamos outros espaços na escola, como vários equipamentos, mobiliários e

recursos pedagógicos, enquanto o professor e o aluno se depararam com esse primeiro ambiente sempre sem muitos atrativos, contando somente com quadro, giz, cartazes, livros, cadernos e lápis, além da criatividade desses sujeitos que precisam se esforçar para transformar um ambiente pouco aconchegante em o espaço onde farão suas aprendizagens.

Para a discussão das tensões existentes entre o currículo e a Educação Especial, aproximamo-nos do cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental com muitos pensamentos, ações e sentidos produzidos acerca da escolarização desses estudantes. Esse movimento foi nos dando pistas de onde começarmos a discussão sobre o currículo escolar, uma vez que esse conjunto de sentidos parecia nos endereçar alguns recados, dentre eles, que era necessário entender os “entrelugares” existentes entre o conhecimento e a pessoa com deficiência, pois ali estavam as chaves para descortinarmos os entraves, os desafios, as possibilidades e as tentativas feitas e a serem produzidas para que o currículo escolar pudesse ser repensado, já que demandava contemplar necessidades coletivas e individuais dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar.

Os diálogos com os sentidos, os pensamentos e as ações produzidas pelos profissionais em atuação no cotidiano pesquisado proporcionaram encontros entre o currículo escolar e as tensões vividas por pessoas que demandam apoio da Educação Especial, pois são sujeitos que têm seus processos de escolarização atravessados por diagnósticos clínicos que, muitas vezes, suplantam suas possibilidades de aprendizagem; convivem com o desafio de romper com a constituição de uma identidade negativa sobre seu jeito de ser e de estar no mundo e adensam a luta para que o currículo escolar seja produzido a partir das necessidades humanas e não da premissa de que os estudantes necessitam ser moldados para dar sentido a propostas curriculares pouco articuladas à vida social que pulsa em cada um de nós.

Para a constituição dessas agendas de diálogo, adotamos os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, principalmente pelo fato de essa perspectiva metodológica de produção de conhecimento assumir os profissionais envolvidos na

pesquisa como pesquisadores coletivos, pois o fazer e o pensar “com” os praticantes do cotidiano são alguns dos seus pressupostos, principalmente para a constituição do problema de investigação, o desenho do caminho metodológico e as negociações a serem feitas para elucidá-lo.

Para a constituição de reflexões sobre o currículo escolar e a escolarização de estudantes com indicativos à Educação Especial, centraremos nossas atenções nas redes tecidas e compartilhadas por alunos, professores e pedagogos, quando se dispõem a trabalhar os conhecimentos curriculares na sala de aula comum, buscando, sempre que possível, superar uma abordagem centrada no indivíduo, ou seja, que focaliza ora o aluno, ora o professor, valorizando, portanto, a coletividade e o engajamento mútuo que esses sujeitos depreendem para ensinar e aprender na escola, pois, como alerta Certeau (1994, p. 50),

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de 'situações de palavra', de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis.

A necessidade de fazer e pensar “com” os sujeitos que lidam com os desafios e as possibilidades presentes nos cotidianos escolares busca sustentação em Certeau (1994), que sempre se propunha a ouvir o outro, a conversar com os sujeitos ordinários, tentando estabelecer uma condição de empatia extraordinária, encorajando esses sujeitos a se posicionarem diante do mundo pela riqueza das palavras pronunciadas.

Estabelecer a comunicação, de forma aberta à novidade do Espírito, não é relativismo, mas tarefa necessária á caminhada [...]. Abrir-se ao outro, ao estrangeiro, não é abandonar a memória, mas rever, atualizar a linguagem e os significados diante da presença do Outro. Exige uma reciprocidade necessária (JOSGRILBERG, 2005, p. 45).

Ao adentrar o cotidiano escolar na busca por possibilidades de articulação das necessidades coletivas e individuais de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, coletivamente “com” os

profissionais da escola, desenhamos o ***quarto ato vivido: o problema de investigação que move esse processo de investigação.***

Para dar concretude a essa proposta de doutoramento, com os sujeitos praticantes de uma escola pública de Ensino Fundamental, perguntamos: ***que movimentos podem ser constituídos a partir da problematização da produção cotidiana acerca da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial para que as demandas de aprendizagem desses alunos sejam contempladas no currículo escolar?***

A partir da problematização anunciada, buscamos articulações pedagógicas, visando ao envolvimento da aprendizagem desses estudantes no currículo escolar, a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) observar a produção cotidiana acerca da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento para capturar os sentidos, os pensamentos, as ações e as reflexões que professores, pedagogos, alunos e responsáveis por esses estudantes produzem acerca da escolarização desses sujeitos;
- b) problematizar a produção cotidiana constituída acerca da escolarização desses estudantes com os professores, pedagogos e a direção escolar para que reflitam sobre as narrativas que produzem sobre a inclusão escolar desses sujeitos, as ações instituídas e os desafios que se presentificam para a garantia de acesso ao currículo escolar desenvolvido na coletividade da sala de aula comum;
- c) analisar a proposta curricular da unidade de ensino para refletir sobre como se dá a organização e seleção dos conhecimentos trabalhados com os alunos, bem como para refletir sobre os desafios e as articulações promovidos para envolvimento dos sujeitos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar;

- d) trabalhar com a escola, a partir da problematização da produção constituída sobre a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, outras possibilidades de incorporação das demandas de aprendizagem desses estudantes no currículo escolar, acompanhando, simultaneamente, os movimentos feitos pelos professores para a constituição dessas ações a partir do instante em que passam a refletir sobre os sentidos produzidos sobre a inclusão desses estudantes;
- e) buscar, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conhecimentos que evidenciem a necessidade de investimento<sup>5</sup> na sala de aula de ensino comum para garantia de acesso ao currículo escolar aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, bem como indícios que sustentem atividades complementares ou suplementares para contemplar as necessidades específicas de aprendizagem desses estudantes.

A abertura dos profissionais da escola para o diálogo sobre como lidavam e subjetivavam a participação dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar foi trazendo pistas sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e a (des)construção de alguns sentidos e pensamentos que atravessam a participação deles nas atividades processadas em sala de aula.

Com isso, várias peças foram se agregando e constituindo um mosaico repleto de necessidades e movimentos a serem problematizados, ganhando destaque a potência da sala de aula comum, a ação do professor, a escola como lócus de formação, o desencadeamento de atitudes de colaboração e, principalmente, a garantia de acesso ao conhecimento como elemento essencial à humanização.

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica constituíram espaços-tempos de diálogo-formação, pois, no presente estudo,

<sup>5</sup> Referimo-nos a todos os apoios necessários ao fazer docente para a inclusão dos alunos nas atividades planejadas e desenvolvidas na sala de aula comum: planejamento, colaboração dos demais profissionais da escola, atividades que considerem as necessidades discentes, reflexões sobre o trabalho realizado, acompanhamento pedagógico, recursos e técnicas de ensino diferenciados, dentre outras.

mesmo não adotando a formação continuada como um elemento-chave de investigação, a discussão do currículo em interface com a Educação Especial produzia momentos fecundos de formação entre professores, alunos, pedagogos, dirigente escolar, responsáveis pelos estudantes e o pesquisador, até mesmo porque “[...] a pesquisa ação [...] permite a articulação entre os saberes científicos e os saberes práticos, fazendo emergir novos conhecimentos sobre a realidade educativa” (SANTORO; LISITA, 2004, p. 14).

A ênfase da pesquisa-ação está na negociação que os sujeitos envolvidos no estudo fazem com as situações relevantes que emergem do processo. “[...] Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (JESUS, 2008, p. 148).

Os espaços-tempos de formação-diálogo favoreceram a compreensão da Educação como uma “[...] tensão permanente entre o que escraviza e o que ‘alforria [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 125), pois o currículo escolar, ao passo que se constitui por um conjunto de conhecimentos a serem assimilados por alunos e professores, é também permeado por práticas docentes, perspectivas de avaliação, subjetivação em relação ao outro e olhares sobre o espaço escolar diante da diferença humana, muitas vezes, fundamentado na crença de que é “natural” algumas pessoas encontrarem facilidade em acessar determinados conhecimentos enquanto outras sobrevivem à margem do processo por nutrirem o que na escola comumente denominamos de “dificuldades de aprendizagem”.

Nas palavras de Jesus (2009, p. 50), a formação continuada é um movimento essencial para o educador lançar uma meta-análise reflexivo-crítica sobre sua profissionalidade docente, sobre seus saberes-fazer e sobre os desafios presentificados na Educação Nacional no limiar do processo de inclusão escolar, até porque, no processo grupal, “[...] repensamos conceitos, colocamos em suspensão outros, tentamos nos colocar numa atitude de aceitação e acolhimento de nossos saberes profissionais, mas também dos possíveis e impossíveis do outro, criando espaços de convergências, mas também de divergências”.

A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar (ARROYO, 2000, p. 150).

Os espaços-tempos de diálogo-formação se transfiguram em oportunidades para o professor adensar a matéria-prima de seu instrumento de trabalho, ou seja, o conhecimento, analisando reflexiva e criticamente, porque alguns saberes estão presentes nos currículos escolares, enquanto outros são invisibilizados, o que leva o docente trabalhar esse artefato com poucas correlações com os percursos de vida dos estudantes, mesmo considerando que a aprendizagem é construída em uma história que não se parece exatamente com nenhuma outra.

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar; um trabalho incansável para descobrir como [...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo [...]. É um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos de aprendizagem [...]. Procurar, tentar, quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de integridade [...] (MEIRIEU, 2002, p. 83).

O desencadeamento desses espaços de formação acerca do currículo em interface com a Educação Especial, neste estudo, não se propõe negar a importância do atendimento educacional especializado, mas fazer um movimento meio que “contra a pelo”, ou seja, adotar um caminho inverso ao trilhado pela política nacional, pois, se é dada ênfase aos serviços mais específicos a serem desenvolvidos com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, lançamos nossas atenções para as intervenções coletivas, buscando argumentos que nos ajudem a fundamentar que o primeiro espaço a ser potencializado deve ser a sala de aula comum, porque nela deve-se garantir o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade para obtermos pistas das ações a serem complementadas ou suplementadas pelo atendimento educacional especializado.

A escola pode parecer um caminho já trilhado e bastante visitado pelos estudos da área da Educação Especial, no entanto acreditamos que muitos assuntos não foram exaustivamente esgotados, pois, como alerta Sacristán (2005, p. 12), “[...] os temas e problemas aparecem e desaparecem como preocupações, não porque foram resolvidos e não se possa dizer algo novo, mas porque [...] eles se cansam de nós (e nos cansam)”, no entanto o currículo em interface com a escolarização de pessoas com deficiência é um assunto que precisa ser revisitado, pois a apropriação do conhecimento, principalmente para os estudantes indicados à Educação Especial, é um dos maiores desafios da Educação nacional, não podendo ser invisibilizado em detrimento de intervenções específicas desenvolvidas nos cotidianos escolares.

### **Fios e mais fios compõem o quinto ato vivido: as bases teóricas para o diálogo com as questões curriculares**

As discussões feitas em torno da problemática que move este estudo constituíram os fios que deram sustentação ao ***quinto ato vivido: a busca pelas bases teóricas para sustentação das discussões tecidas***. Tomamos as produções de Boaventura de Sousa Santos (2008) como a base sociológica deste estudo, para refletirmos sobre a necessidade de uma justiça cognitiva para a constituição de alternativas para que as pessoas, as experiências e as necessidades silenciadas se tornem emergentes na escola. Em Michael de Certeau (1994) nos apoiamos na ideia de burlas, artimanhas, táticas e estratégias que os praticantes do cotidiano escolar podem constituir para driblar os sistemas impostos para a promoção dessa justiça cognitiva. Finalmente, em Philippe Meirieu (2002), encontramos apoio pedagógico para pensarmos a escola como espaço onde todos aprendem.

Além das contribuições desses pensadores, buscamos interlocuções com estudiosos das questões curriculares, ganhando destaque Sacristán, Apple, Silva e Moreira, além de pesquisadores interessados em estudar os currículos praticados que vinculam o enredamento dos conhecimentos aos movimentos vividos nos cotidianos escolares, trazendo para o debate as contribuições de Ferraço, Alves, Macedo, Esteban, Magalhães, Lopes e Macedo, dentre outros.

No que se refere à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dialogamos com as produções de profissionais empenhados em pensar a escola de ensino comum como espaço-tempo de aprendizagem para todos os estudantes, necessitando que o currículo escolar seja problematizado para tratar das questões de aprendizagem desses estudantes. Dessa forma, as teorizações de Baptista (2003), Garcia (2005), Oliveira (2007), Jesus (2008, 2009), Caiado (2008), Prieto (2009), Drago (2012), dentre outros, ajudam-nos pensar que, em nome da diferença, não devemos nos afastar dos elementos que nos unem como humanos e, em contrapartida, que, em nome da igualdade, não neguemos determinadas formas de ser e de estar no mundo.

Assim, apresentaremos, neste trabalho, as possibilidades de inserção das necessidades educativas de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, a partir do instante em que os profissionais responsáveis pela escolarização desses estudantes se propuseram a aceitar o desafio de lançar uma meta-análise reflexivo-crítica sobre seus saberes-fazer, seus pensamentos, atitudes e ações, demonstrando, na dinâmica, que a sala de aula pode se transformar em um espaço de novas aprendizagens, desde que muitos elementos sejam colocados em suspensão, e a ação desse ambiente seja potencializada.

Finalizando, já que acordamos as palavras que adormeciam na condição de dicionário para nos ajudar a constituir este trabalho de doutoramento, continuaremos colocando-as para trabalhar para a apresentação das bases teóricas que subsidiam nossas discussões e a possibilidade de pensarmos a reinvenção do contexto social e da escola por meio da promoção de uma justiça cognitiva.

Dialogaremos com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Philippe Meirieu, no capítulo que segue, para reflexão sobre alguns pressupostos sociológicos e pedagógicos que apontam alternativas para lidarmos com os desafios presentes na sociedade moderna, por meio das artes de fazer a vida cotidiana pelo homem ordinário, ou seja, cada um de nós. Passemos às páginas que se seguem!

## 2 POR UMA JUSTIÇA COGNITIVA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, MICHEL DE CERTEAU E PHILIPPE MEIRIEU

### *Novo Tempo*

No novo tempo, apesar dos castigos  
 Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos  
 Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer  
 No novo tempo, apesar dos perigos  
 Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta  
 Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver  
 Pra que nossa esperança seja mais que a vingança  
 Seja sempre um caminho que se deixa de herança  
 No novo tempo, apesar dos castigos  
 De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga  
 Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer  
 No novo tempo, apesar dos perigos  
 De todos os pecados, de todos enganos, estamos marcados  
 Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver  
 No novo tempo, apesar dos castigos  
 Estamos em cena, estamos nas ruas, quebrando as algemas  
 Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer  
 No novo tempo, apesar dos perigos  
 A gente se encontra cantando na praça, fazendo pirraça  
 (IVAN LINS)

Pensar em possibilidades de articular pensamentos, atitudes e ações para que as demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dialoguem com o currículo escolar tem sido um grande desafio para a Educação na atualidade.

Se a história desses sujeitos é contada com as marcas da negação de acesso aos contextos escolares, essas mesmas marcas dificultaram que muitos professores constituíssem saberes-fazer sobre como implementar conhecimentos, práticas de ensino e processos de avaliação que dessem conta de garantir que as necessidades de aprendizagem desses estudantes viessem a ser contempladas no contexto da sala de aula comum.

Atualmente, vivemos um tempo que nos convoca a adotar os desafios que impediram e ainda impedem que muitas pessoas tenham acesso ao conhecimento como uma situação a ser constantemente problematizada, movimentando ações que provoquem rupturas nas estruturas excludentes. Esse tempo nos faz perceber que

não faz sentido sinalizar somente os elementos produtores de exclusão, mas também que alternativas sejam produzidas para que a escola seja um ambiente em que os estudantes venham a se beneficiar dos conhecimentos necessários ao seu processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, apoiado em autores como Meirieu (2002) e Young (2011), temos entendido a escola como uma instituição socializadora dos conhecimentos elaborados e acumulados no transcorrer da história. Tal acesso, para esses autores, é a base do trabalho educativo escolar.

Segundo Meirieu (2005, p. 44), o conhecimento é um dos elementos que promove a vinculação social, portanto a escola é “[...] uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

Já para Young (2011, p. 615), os alunos produzem várias experiências em suas vivências cotidianas. No entanto, “[...] as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar da experiência’”. O que o autor busca sinalizar com essa afirmação? Que o objetivo da escolarização é garantir, por meio dos conteúdos que leciona, possibilidades aos alunos para passarem das experiências vividas ou cotidianas para “formas mais elevadas de pensamento”. Em outras palavras, o objetivo da escola é constituir contextos de aprendizagem que levem os alunos a produzirem conceitos sobre si, o mundo e as relações que estabelece com seus pares.

Para Young (2011), não faz sentido para os estudantes buscarem na escola aquilo que já conhecem. Isso não quer dizer que serão descartadas as aprendizagens que os alunos levam para a escola, até porque são saberes históricos e sociais. A questão é pensar como relacionar esses saberes cotidianos com os conhecimentos elaborados. Assim, os saberes elaborados oferecem possibilidades aos aprendizes para passarem dos conceitos cotidianos aos conceitos teóricos, produzindo uma leitura e uma interpretação mais contextualizada do universo que habitamos.

Para alcance dessa perspectiva de escola, temos sentido também a necessidade de problematizar como temos entendido e lidado com o conhecimento científico na atualidade, uma vez que sua produção – fruto do racionalismo científico e industrial – transforma em senso comum os saberes considerados menos relevantes ou descartáveis. Muitos saberes transformados em senso comum são de grande relevância para a produção dos conceitos a serem construídos com o aluno no ambiente escolar. Como alerta Santos (2000), o senso comum, interpenetrado pelo conhecimento científico, pode estar na origem de uma nova racionalidade.

Essa ação implica, para a escolarização, alunos com indicativos à Educação Especial, pois as experiências de aprendizagem a serem constituídas com esses sujeitos se darão a partir de diálogos com os conhecimentos científicos que constituem os currículos escolares, mas também por saberes que foram descartados pela racionalidade tradicional por não serem conhecimentos compartilhados pela grande maioria das pessoas ou pelas classes hegemônicas.

Dessa forma, pautado em Santos (2006), assumimos a necessidade de nos aproximarmos de uma concepção de ciência que se constitua por uma ecologia de conhecimentos e experiências e não somente por conhecimentos legitimados pelas teorias tradicionais. Uma concepção de ciência que assuma que todo o conhecimento científico é conhecimento da sociedade e vice-versa; que busca romper com a parcialização e disciplinarização do saber; que faz do conhecimento, autoconhecimento e que busca fazer da ciência um conhecimento prático e social.

Assim, o senso comum é revisitado na sua interpenetração com a ciência. O que está em causa não é a desqualificação rasa da ciência perante outros modos de conhecimento. O que se recusa é alçar a ciência à prerrogativa de legislar sobre outras formas de conhecimento ou de experiências a ponto de descartar saberes importantes para o desenvolvimento humano. Esse raciocínio precisa ser feito já que muitos problemas e interrogações produzidos pela modernidade demandarão do diálogo entre a ciência e outras formas de conhecimento, ainda não consideradas relevantes pela epistemologia moderna (SANTOS, 2000).

Temos defendido essa linha de pensamento, mas alimentada pelas produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos que advoga por uma justiça cognitiva entre os saberes e a visibilidade das experiências, dos conhecimentos e dos grupos sociais descartados pela sociedade moderna. Entendendo a vida cotidiana como uma produção da humanidade nutrida por princípios, regras e valores, acreditamos que esses elementos podem ser problematizados e reconfigurados para atender às transformações que a história ocasiona na vida do homem e da sociedade.

Assumimos, assim, o humano como um sujeito encarnado, em constante transformação e capaz de utilizar a produção cultural existente de maneira contra-hegemônica. Esse movimento nos permite buscar reflexões sobre como tornar essa produção mais acessível quando a percebemos como promotora de processos de exclusão que desqualificam a nós mesmos e aos “outros”.

[...] há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de repressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis. E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio do primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento (SANTOS, 2007, p. 55).

Outros dois autores que também fortalecem nossas reflexões são Michel de Certeau e Philippe Meirieu. Eles nos ajudam a pensar em alternativas, arranjos, táticas e estratégias para que, nas ações pedagógicas, haja uma justiça cognitiva entre os saberes para contemplar as expectativas de aprendizagem dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula comum. As produções desses autores se aproximam das tentativas que se propõem alimentar o pensamento por meio de saberes emancipatórios, garantindo o reconhecimento dos direitos das pessoas, porque o acesso à cultura é assumido como uma herança inegável.

Assim, o diálogo aqui estabelecido é alimentado por uma razão crítica que evidencia a beleza do encontro, a potência da sensibilidade da escuta e o aguçar da criatividade humana para desvelar táticas e estratégias capazes de abalar estruturas

hegemônicas. No movimento, toma os processos de ensino e de aprendizagem como a mola propulsora da constituição de uma sociedade mais justa e a assunção da escola como um lugar que pode trazer contribuições para que grupos excluídos e silenciados tenham suas necessidades, seus saberes e suas formas de existência visibilizados e suas vozes audíveis no contexto social.

**Boaventura de Sousa Santos** é trazido como aporte teórico para subsidiar nossas problematizações por argumentar em favor de uma justiça cognitiva entre os saberes para a renovação da teoria crítica e para a reemancipação social. Assim, ajuda-nos a fazer travessias entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar. Como falamos de sujeitos por muito tempo invisibilizados pela política educacional e com necessidades de aprendizagem que se conflitam com programações curriculares, muitas vezes fechadas em conhecimentos definidos *a priori*, encontramos, nas argumentações do autor, possibilidades de visibilizar as necessidades desses sujeitos, seus processos de produção de conhecimento e a valorização desse movimento.

O autor é um dos mais renomados e influentes pensadores da área de Ciências Sociais na atualidade. Nascido em Portugal e doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, vem exercendo sua trajetória intelectual tomando como pressuposto as possibilidades de criação de uma nova inteligibilidade para a complexa realidade social repleta de conflitos modernos sem soluções modernas.

Toma como base a possibilidade de constituição de uma nova racionalidade comprometida com a emancipação, fomentando a busca por alternativas contra-hegemônicas para a utilização da produção cultural de forma a constituir uma sociedade com maiores oportunidades de participação para todas as pessoas. Reverbera a necessidade de um olhar de investigação sobre os contextos vividos, convidando o pesquisador a, simultaneamente, mergulhar na complexidade da vida social, mas com um movimento de estranhamento para capturar os elementos que invisibilizam as subjetividades humanas e que também insurgem como possibilidade de transformação, pois “[...] nas fronteiras posso escolher o que manter e o que

mudar; inventar entre abundantes margens, pois viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal” (SANTOS, 2000, p. 353).

Suas experiências docentes em um país semiperiférico como Portugal, seus estudos de campo na América Latina e na África e sua vivência em um país hegemônico como os Estados Unidos conferiram-lhe autoridade para a proposição de uma sociologia insurgente, ou seja, a Sociologia das Ausências e a das Emergências, cujo pressuposto é evidenciar os grupos e os saberes tornados ausentes pela epistemologia moderna, bem como os movimentos para fazê-los emergentes.

A aproximação de nosso estudo com *Michel de Certeau* se deu a partir de nossa entrada no campo de pesquisa. Ao compreendermos que os professores encontravam, na pesquisa que dá sustentação a este trabalho de doutoramento, possibilidades de potencializar táticas e estratégias para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, encontramos, nas teorizações do autor, contribuições para fortalecermos as tentativas do grupo.

Além de colaborar com os professores na constituição de ações para o envolvimento dos alunos no currículo escolar, Certeau (1994) também nos ajudou a produzir um conjunto de artimanhas e táticas para compormos o caminho metodológico que deu sustentação ao trabalho de investigação na escola.

Por si denominado “um viajante entre tantos outros”, Michel de Certeau inicia, a partir dos meados da década de 1960, uma série de viagens à América, sempre motivado por questões profissionais: Brasil, Chile, México, Canadá, Argentina e Estados Unidos. Nessas idas e vindas, depreende atenção especial às “artes de fazer” das pessoas comuns nos diferentes cotidianos por onde transita.

Josgrilberg (2005) nos ajuda a apresentar o autor quando assim o define: Certeau foi um jesuíta francês, historiador da religião, integrante da Companhia de Jesus, com especial interesse sobre os místicos medievais católicos, membro da École Freudienne de Jacques Lacan e colaborador do governo francês em projetos de promoção do uso dos meios de comunicação. Doutorou-se em Ciência da Religião, em 1960, defendendo um trabalho a respeito dos escritos de Jean-Joseph Surin,

exercendo a docência em diversos institutos de Educação francesa. Viajou várias vezes ao Brasil, país pelo qual tinha grande apreço e admiração.

Entrando nesse diálogo, Vidal (2008) diz que Certeau foi o primeiro autor a levar para a França documentos provando a existência de tortura no Brasil, situação que acarretou a sansão de sua entrada no País por um período, e a constituição de várias táticas e artimanhas para burlar essa proibição.

Em artigo escrito para a revista *Politique aujourd'hui*, em 1969, denunciava a prática institucional de tortura, a perseguição a estudantes e professores universitários considerados pelo governo militar como subversivos e a invasão da universidade por policiais. A atitude rendeu-lhe a proibição de viajar às terras brasileiras, o que ele contornou tirando um passaporte com o sobrenome de La Barge apenas (VIDAL, 2008, p. 272).

No artigo *Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas*, a pesquisadora esclarece que o autor se tornou conhecido ao buscar inspiração na revolta estudantil de maio de 1968 para a construção de muitas de suas teorizações. A França, nessa época, era uma sociedade culturalmente conservadora e fechada, vivendo o reflexo das perdas sofridas durante a Segunda Guerra Mundial. Com isso, nas escolas francesas, as crianças eram disciplinadas com rigidez. As mulheres, em seus lares, desenvolviam o costume de pedir autorização aos maridos para expressar uma opinião, e a homossexualidade era diagnosticada pelos médicos como uma doença.

Certeau (1994) dedicou atenção para os fatos sociais que corroboraram para que esse cenário de submissão fosse alterado, por exemplo, o fato de os estudantes criarem barricadas, formando verdadeiras trincheiras de guerra nas ruas de Paris para confrontar a polícia com frases tidas como as mais “ousadas” da segunda metade do século 20. Com discursos nas ruas e nas universidades, os estudantes deixaram as salas de aula e se mobilizaram para dar “lições” sobre os novos tempos, a liberdade e a rebeldia.

As táticas e as estratégias que a sociedade parisiense compunha para alterar seu quadro de submissão trouxeram grande influência para as produções do autor que

passou a dedicar atenção aos usos que as pessoas faziam das produções culturais para utilizá-las dentro de suas necessidades e possibilidades, ou seja, a seu jeito e modo.

Para Vidal (2008, p. 269-270),

[...] a convivência com os acontecimentos de Maio de 1968 fez Certeau se interrogar sobre o sistema educativo francês, constatando uma marginalização progressiva do saber escolar e um deslocamento dos professores do centro da cultura para as suas bordas [...] particularmente propiciado pelo crescimento dos espaços de ensino fora da escola e dos meios de massa.

Os movimentos de maio de 1968 aguçam em Certeau a sensibilidade de acompanhar as ações do homem ordinário, ou seja, do homem comum. Esse sujeito, jamais recatado à passividade humana, é capaz de compor artimanhas, táticas, resistências, dribles e arranjos para reinventar a vida cotidiana. Esses movimentos eram definidos como uma arte e a escuta como uma ação necessária para o relacionamento humano.

Essas ideias nos ajudam a pensar em diferentes arranjos que podem constituir a escola para envolver os alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, pois será necessário produzir movimentos de resistência, táticas e estratégias contra prescrições que buscam invisibilizá-los. A relevância que dá o autor à escuta e ao encontro entre as pessoas aponta pistas para pensarmos a potência da ação coletiva da escola e da formação em contexto para que novos olhares sejam enredados sobre o currículo escolar, mediante as diferenças humanas presentes na sala de aula comum.

Já **Philippe Meirieu** fomenta um diálogo pedagógico nas discussões aqui constituídas. No livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*, o autor traz o texto *Uma aventura singular: o retorno ao terreno da ação*, relatando momentos importantes de sua trajetória docente. Apresenta-se como um pesquisador interessado pelas questões da Ciência da Educação e da Pedagogia, tomando os processos de ensino e de aprendizagem como elementos intrinsecamente relacionados com a criação de vínculos entre as pessoas e o

contexto social. No texto citado, conta que, depois de anos lecionando na formação de professores e produzindo conhecimento sobre a escola, se desafia a assumir a docência nesse ambiente, pois,

[...] uma coisa é poder, de tempos em tempos, 'mergulhar' nas realidades cotidianas do ensino primário e secundário, ouvir os professores falarem de seu trabalho e estar atento às suas preocupações, ler os levantamentos e os testemunhos que são publicados; outra coisa é ver-se confrontado dia após dia com os alunos de uma sala de aula, manter-se durante um ano escolar fiel às suas convicções, enfrentar no dia-a-dia as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar... Por isso, creio ser necessário reassumir um compromisso no ensino secundário, e escolher, para isso, um estabelecimento considerado 'difícil', na aglomeração suburbana [...], onde resido (MEIREU, 2002, p. 9-10).

Assim, retoma suas atividades docentes em uma escola profissionalizante no ensino da língua francesa, enfrentando vários obstáculos e preconceitos para a concretização desse desejo. Essa experiência adensou as reflexões que vinha produzindo sobre o trabalho educacional, colocando a Educação como uma tensão, ou seja, é preciso forjar um pensamento com os educandos sobre como o conhecimento os inclui e os exclui da vida em sociedade. Além disso, argumenta que o pedagogo precisa assumir o conhecimento como instrumento de trabalho, ou seja, o domínio do conteúdo e das ações metodológicas para torná-lo acessível ao estudante.

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo dever ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (MEIREU, 2002, p. 30).

As reflexões pedagógicas de Meirieu nos ajudam problematizar a relação que nos propusemos estabelecer entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial. Para o autor, torna-se interessante acreditar na aprendizagem do aluno como fundamento da ação do professor e nesse profissional como produtor de novos saberes-fazeres docentes. Esses elementos conduzem o docente à vivência do "momento pedagógico", ou seja, a experiências de aprendizagem com sucesso, principalmente com os alunos que se mostram

resistentes em se envolver na ação educativa que se desenrola nos cotidianos escolares.

Reconhecendo os diferentes campos teóricos que subsidiam as teorizações de Santos, Certeau e Meirieu, buscamos as aproximações entre as teorias que esses autores constituem para fundamentarmos as discussões entre o currículo e os processos de escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, principalmente por falarmos de sujeitos que trazem marcas corporais, psíquicas, sensoriais e intelectuais que se conflitam com o padrão de sujeito socialmente constituído como capaz de produzir conhecimento e acessar os já existentes.

Essas aproximações nos permitem advogar pela aposta na educabilidade humana, pela assunção do currículo como um instrumento que pode criar possibilidades para os alunos serem envolvidos nas redes de conhecimentos que dão sentido à presença humana nesse universo e também pela construção de alternativas para que pessoas com trajetórias de existência diferenciadas tenham acesso a processos de mediação, tempos e recursos necessários para que tenham iguais oportunidades de se envolverem com os processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, permitem-nos buscar alternativas educacionais para que a diversidade<sup>6</sup> humana se beneficie da produção cultural acumulada, com a necessária problematização desse legado e a constituição de movimentos para que as histórias silenciadas pela cultura hegemônica saiam de seu anonimato. Esses movimentos têm apontado a urgência de os profissionais da Educação lançarem um olhar crítico e problematizador sobre os ambientes escolares para descortinar os pressupostos que determinam a seleção, a organização, a distribuição e o enredamento dos saberes que compõem os currículos escolares, pois muitos alunos entram na escola encontrando sérios obstáculos para serem escolarizados.

---

<sup>6</sup> O conceito de diversidade, como afirma Sacristán (2002), pressupõe diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, dentre outras entre os seres humanos ou entre seus grupos. Está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Está ligado ainda à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas.

Essa realidade é possível de ser percebida nos diferentes estudantes que adentram os ambientes escolares. Eles carregam em seus corpos os uniformes que neles imprimem a identidade de alunos e mochilas repletas de cadernos, livros, canetas e lápis, mas são incapazes de suportar os muitos sonhos que acalentam. Muitas vezes, essas situações se confrontam com propostas curriculares que simplificam os conhecimentos em atividades e explicações pouco articuladas às experiências que carregam e às expectativas que buscam construir na escola, levando-os a considerá-la como improdutiva e desinteressante.

Para a exploração de alguns conceitos desses autores, fizemos a opção de primeiro trazer as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para entrelaçá-las às de Michael de Certeau e Philippe Meirieu. As ideias do primeiro autor se tornam importantes para este estudo pelo fato de reconhecermos que alunos com indicativos à Educação Especial demandam acessar conhecimentos comuns e específicos. Dessa forma, há de se pensar em sustentações teóricas que subsidiam o trabalho com o conhecimento na sociedade contemporânea para pensarmos em outras possibilidades de organização dos currículos escolares.

A primeira contribuição de Santos (2006) diz respeito a algumas características do pensamento moderno e às situações que o atravessam. Segundo o autor, a epistemologia moderna é nutrida por uma racionalidade técnica monocultural, denominada de razão eurocêntrica ou indolente, que dificulta que o saber científico dialogue com os outros conhecimentos que dão sentido à vida em sociedade. Nesse movimento, alguns saberes são legitimados enquanto muitos são invisibilizados.

Essa racionalidade tem rebatimento nos diferentes contextos da vida social. No caso da escola, os conhecimentos elencados como legítimos para a composição dos currículos escolares, quando nutridos por essa razão, invisibilizam ou descartam os demais saberes que os estudantes e os professores constituem ou precisam constituir que, por sua vez, nem sempre são permeados por explicações científicas, mas falam da história acumulada por esses sujeitos e de bases que precisam ser trabalhadas para o discente produzir conceitos para ampliar sua produção de conhecimento.

Essa linha de pensamento indolente garante acesso à aprendizagem para algumas pessoas enquanto nega para outras. Faz inviabilizar o pulsar de diferentes experiências que constituem a vida cotidiana. Como explica Santos (2006), trata-se de uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social, invisibilizam a grande massa populacional, sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participar no desenvolvimento da sociedade.

É uma racionalidade incapaz de produzir novas ideias para um mundo repleto de experiências, formas de existências e desafios que se constituem cotidianamente. Mesmo reconhecendo as lacunas existentes entre ela e muitas realidades sociais, demonstra o interesse de se manter totalitária, fazendo-se preguiçosa e audaciosa, deslocando o conflito para o fato cotidiano, colocando-o como inexplicável e sem solução.

Esse pressuposto traz implicações para a constituição dos currículos escolares, pois, pelo fato de o saber científico encontrar dificuldades de diálogo com outros saberes, a seleção do que será ensinado aos estudantes é definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que não são legitimadas pela razão indolente, não são credíveis a ponto de serem incorporadas nos currículos escolares.

Quando relacionamos essa discussão com os pressupostos da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a situação se torna mais complexa. Deparamo-nos com sujeitos que trazem percursos de aprendizagem diferenciados, necessidades de acessar uma pluralidade de conhecimentos e tempos distantes dos institucionalmente valorizados.

Por esse cenário, a razão indolente cria a ideia de que são estudantes ineducáveis e sem condições de serem envolvidos no currículo escolar, restando vivenciar

experiências voltadas à convivência social. Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a razão indolente produz no professor o sentimento de não saber avaliar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento.

Inspirado no pensamento de Santos (2006), defendemos a constituição de pensamentos alternativos para a problematização dos fundamentos que postulam pela normatização como a única possibilidade de operacionalizar o conhecimento na escola. Essa situação vem trazendo dificuldades para os professores escutarem, observarem e investigarem as necessidades trazidas pelos estudantes com indicativos à Educação Especial para o ambiente da sala de aula. Impossibilita a garantia dos conhecimentos que vincularão esses alunos ao contexto social. Sem falar da dificuldade de validar os conceitos que esses sujeitos produzem sobre si e os enredados para entender a dinâmica social que perpassa cada um de nós.

Outra contribuição que o autor traz para as discussões que aqui estabelecemos é sobre a necessidade de constituirmos novos olhares sobre o contexto social para romper com o desperdício de conhecimentos, experiências e formas de existência que, por não se enquadrarem no modelo utilizado para significar a vida em sociedade, são cotidianamente descartados pela razão indolente. A racionalidade moderna, ao produzir esse desperdício de experiência que é o mundo, busca nos convencer de que precisamos exaustivamente construir novos conhecimentos (SANTOS, 2007), quando a questão é também pensar em como criar um pensamento alternativo para utilizarmos os conhecimentos já existentes de maneira que todos se beneficiem dessa produção, garantindo, é lógico, o diálogo entre os saberes científicos e as outras formas de conhecimento existentes no mundo.

[...] as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais. Sempre nos tem sido necessário indagar uma maneira pela qual a teoria se ajuste a nossa realidade [...] [portanto] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2007, p. 19-20).

A necessidade de construção de pensamentos alternativos se dá pelo fato de vivermos um tempo de busca pelos saberes e pelos grupos sociais invisibilizados, mas também por alternativas críticas capazes de contribuir com a democratização do acesso ao conhecimento, até porque eles são uma das alternativas que possuímos para conviver em sociedade. O direito à vida, o acesso ao conhecimento e o diálogo entre as diferenças humanas – sem torná-los processos de desigualdade – são direitos inalienáveis a qualquer pessoa e já presentes no contexto social.

Nesse sentido, é interessante refletir que já dispomos de uma pluralidade de recursos e saberes, muito deles pensados para facilitar a existência humana. O desafio é torná-los acessíveis e disponíveis, até porque, se uma grande parcela da população mundial passa por essa vida sem acesso a muitos desses conhecimentos, pouco sabemos da produção de sobrevida construída por esses indivíduos. Portanto, a questão é pensar como promover uma justiça cognitiva para que essas experiências, saberes e práticas sejam vistas e assumidas como legítimas no contexto social.

Relacionando essa realidade e o pensamento de Santos (2006) com o contexto escolar, temos sentido necessidade de criar alternativas para que alunos e professores, ao lidarem com o currículo escolar, se desafiem, cotidianamente, a buscar pelos usos, pelos sentidos e pela relevância dos conhecimentos no contexto social. O conhecimento só faz sentido para o estudante, quando ele o enreda às questões presentes na vida cotidiana, quando compreende a sua função social e internaliza as possibilidades trazidas para facilitar a sua existência.

Por isso, é instigante pensar em alternativas contra-hegemônicas para construirmos um caminho avesso ao trilhado pela razão indolente. Esse movimento pode apontar pistas para adotarmos a escola como uma instância capaz de contribuir com a transformação dos processos desiguais de participação social e cognitiva, além de assumirmos o educador como profissional que trabalha com e sobre o saber que ensina, necessitando, portanto de dominar o conhecimento a ser ensinado para torná-lo acessível ao estudante.

Pensar em uma proposta de currículo que toma o conhecimento como um elemento emancipador e imbricado às transformações pelas quais passa a escola e a sociedade pode se configurar em um pensamento alternativo para que os estudantes acompanhem essa produção, fazendo emergirem outras possibilidades de existência para esse sujeito.

Esse raciocínio é interessante, pois se, para Santos (2006), a indolência dessa razão busca nos convencer de que temos uma única maneira de valorizar o conhecimento, o combate a essa razão pode sinalizar indícios de como forjar, nos educandos, um pensamento crítico e reflexivo sobre as desigualdades sociais e o compromisso de cada cidadão de combatê-las.

A adoção do conhecimento emancipador aponta alternativas para assumirmos o currículo como um artefato vivo. Uma organização que se permite o desafio da mudança, que se coloca em constante construção. Assim, precisamos estar abertos a novos conhecimentos, novas experiências de vida, que se constroem e reconstroem na relação com alunos e professores em sala de aula. Um currículo nutrido pela vivência do aluno, pelas conexões entre o saber e a vida social, pelo respeito às questões do estudante e pela possibilidade de esse sujeito produzir uma reviravolta em sua vida, pela via do conhecimento.

[...] professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um discurso dominante; ao mesmo tempo devem desenvolver formas pedagógicas ancoradas em uma sólida ética [...]. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correlação ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 2008, p. 106).

Uma terceira contribuição que Santos (2006) traz para nossas reflexões diz respeito à busca da razão indolente pela colonização das diferentes culturas epistemológicas, religiosas, familiares, sociais, educacionais e formativas para haver harmonia e consenso nessa sociedade repleta de injustiças sociais. Quando

interpretamos o mundo dessa forma, descartamos uma vasta produção e contribuímos para que muitas experiências sociais sejam descartadas.

Essa situação também traz rebatimentos para os cotidianos escolares, pois pode influenciar a maneira como os educadores subjetivam alguns alunos, produzindo desconforto quando se deparam com as subjetividades que se afastam do ideal sobre ser “bom aluno”. Muitas vezes, os esforços da escola são direcionados para colonizar ou enquadrar essa “estranha” subjetividade para haver “harmonia” no ambiente escolar. Essa ação já é ensinada aos professores antes mesmo de se constituírem profissionais da Educação. Ao passarem pelos bancos escolares, na condição de estudantes, vão internalizando o protótipo ideal de aprendiz, mesmo que não tivessem conseguido corresponder a essa idealização.

Dessa forma, aprendem que o “bom aluno” é aquele que não confronta o saber do professor, sistematiza seus conhecimentos por meio da realização de exercícios e anotações sem muitos questionamentos e tem condições de ser avaliado para fins de conferência dos saberes apreendidos dentro de padrões estabelecidos. Mediante as dificuldades encontradas pelos docentes em encontrar esse padrão de estudante, a razão indolente vai creditando a ideia de que não faz sentido falar em escolarização para todos os alunos, pois muitos não são propensos a aprender. Dificulta que os professores depreendam certa sensibilidade para perceberem que a sala de aula é um ambiente permeado por tensões, por diferentes realidades sociais e que não se resume a uma única maneira de interpretar a vida.

Nesse sentido, precisamos, constantemente, lançar um olhar sensível para as salas de aula comuns para acompanharmos como a razão indolente busca se materializar. Como se trata de um pensamento audacioso, cheio de artimanhas e descomprometido com a reemancipação social e com uma justiça cognitiva entre os saberes, produz, inicialmente, a sensação de que é necessária uma proposta curricular mais envolta em valores, princípios e conhecimentos para manter o controle das classes menos favorecidas.

Cabe aqui lembrar que o aprimoramento da ciência, as possibilidades trazidas pelos meios de comunicação e a exigência de formação profissional para

participação na sociedade de classes em que estamos inseridos reforça a necessidade de lançarmos um movimento de vigilância sobre os cotidianos escolares por serem movimentos que incluem e excluem as pessoas do contexto social. Na cultura da qual fazemos parte, a escola, configurada como o espaço destinado às gerações mais o direito de se envolver com o legado acumulado no transcorrer da história, acaba por selecionar as pessoas capazes de se apropriarem dos conhecimentos produzidos. Nega esse artefato para muitos indivíduos, criando a ideia de que uma escola com qualidade é aquela em que os alunos se adaptam aos sistemas impostos e contempla as expectativas das avaliações de larga escala.

A nosso ver, uma escola de qualidade é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

Nas palavras de Gonzáles (2002, p. 145),

[...] assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade. [...] Implica refletir igualmente sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade [...], [garantindo que] os docentes sejam pessoas qualificadas [...] [capazes de] assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos.

Dessa forma, temos buscado entender a escola como um espaço permeado por diferentes saberes e trajetórias de vida que precisam dialogar com os

conhecimentos a serem constituídos em sala de aula, em um currículo vivo. Esse movimento fará emergir inesgotáveis leituras da complexidade da vida e indícios para lermos o humano, as relações entre as pessoas, os processos de inclusão e exclusão e a necessidade de transformação da sociedade em um espaço mais democrático e respeitoso às diferenças humanas.

Essa linha de pensamento sustenta o seguinte pressuposto: se as pessoas, ao nascerem, não detêm a escolha de suas condições existenciais, podem tentar modificá-las ao se inserirem nas produções humanas acumuladas no transcorrer da história. A escola aberta à diversidade, somada a outras instâncias sociais, pode contribuir para essa mudança de vida, precisando ser mais equitativa e acessível. O desafio que se coloca não é pensar uma alternativa paliativa, como aconteceu com os alunos com indicativos à Educação Especial ao serem encaminhados para instituições especializadas. A alternativa, já dispomos, ou seja, a escola. O que nos falta é um pensamento alternativo para subjetivá-la como espaço de todos, precisando que repensemos como lidar com o conhecimento e para quem o instituímos.

A diversidade pode ser enfrentada propondo opções internas dentro de uma mesma matéria ou área comum para todos. Trata-se de moldar o conteúdo interno das mesmas para poder satisfazer interesses diversos dos alunos, respondendo às diferenças dentro da aula com a metodologia adequada, ou na escola, com fórmulas que não suponham segregação de alunos por categoria [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 64).

Encontramos, nas habilidades de partilha, de troca, de escuta e de respeito ao outro, caminhos para conjugar a diferença à igualdade, o currículo ao desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem a alternativas capazes de promover a produção do conhecimento, mas em diálogo com as diferentes necessidades humanas.

É justamente a busca por novas possibilidades de pensarmos a escola como instância aberta à diversidade humana que fortalece o diálogo deste texto com as teorizações de Santos (2007). O convite feito pelo autor para a constituição de subjetividades rebeldes e para o afastamento de subjetividades que buscam nos

conformar que a sociedade não pode ser alterada também aponta caminhos para problematizarmos como lidar com as questões curriculares no cotidiano escolar.

Se pensarmos que, por longos anos, simplificamos o currículo escolar no livro didático e em listas de conteúdos a serem ensinadas aos alunos, temos um forte legado que precisa ser problematizado. Para a transformação desse contexto, é importante nos afastarmos das subjetividades conformistas e buscar pelas que se rebelam para defender propostas curriculares que “[...] combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro” (GIROUX; SIMON, 2008, p. 139).

Como diz Santos (2006), a constituição de subjetividades rebeldes é um movimento que precisa fazer parte da formação do homem moderno, porque vivemos um tempo de “[...] perguntas fortes e respostas fracas” (SANTOS, 2008, p. 13). No campo da Educação, há uma pluralidade de perguntas que esperam por respostas. Quando as ampliamos para o contexto da Educação Especial, mais fortes elas se tornam, pois, se negarmos a presença desses alunos na escola, minimizaremos a construção de campos conceituais e teóricos sobre como escolarizá-los. Padilha (2005, p. 135-136) formula algumas perguntas que aqui apresentaremos para evidenciar alguns desafios presentes na modalidade para falar de acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). [...] Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], porque essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais

por um certo 'empurrar para frente' indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental?

Como podemos perceber, as perguntas aqui formuladas são fortes e aguardam por respostas. Para Santos (2006), com o desenvolvimento de subjetividades rebeldes, podemos pensar em alternativas para tornar os saberes presentes no mundo moderno acessíveis às pessoas. No caso da Educação Especial, podemos pensar em possibilidades de aproximar os professores de uma pedagogia crítica capaz de levá-los a constituir outras lógicas de ensino, alternativas diferenciadas para explorar o ambiente escolar e articular saberes-fazer da sala de aula comum e dos demais ambientes que se dedicam a apoiar os processos de escolarização dos estudantes.

A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impele a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2008, p. 121).

Para tanto, necessitamos buscar pensamentos que tornem a formação de professores mais humanizadora e ética; as condições de trabalho para o magistério como uma ação possível; o currículo escolar um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunalidades e diferenças; a Educação como um direito de todos, atrelada à valorização do trabalho do educador.

Esses movimentos são necessários, pois vivemos um tempo marcado pelos ideais da inclusão escolar, mas com estudantes ainda interditados de participar desse processo de produção. Alguns estão matriculados na escola, porém com necessidades de aprendizagem negadas dadas as suas condições reais de existência. Isso ocorre porque, mesmo que haja a correlação entre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, a razão indolente dificulta que os educadores lidem com a diferença sem torná-la desigualdade, desvinculem a diferença do sinônimo de dificuldade de trabalho docente e projetem, no humano, uma aposta de aprendizagem. A razão indolente deposita no estudante a complexidade do fato, não enredando essa situação à constituição de políticas públicas inclusivas.

[...] há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa. Cremos que esse é o princípio fundamental da epistemologia que lhes proponho e que chamo a Epistemologia do Sul, que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007, p. 40).

O desenvolvimento de subjetividades rebeldes pode também adensar os movimentos que problematizam a composição dos currículos escolares, pois a razão indolente produz uma sistematização curricular inflexível que enrijece a apropriação do conhecimento com sequências, tempos e organizações com poucas possibilidades de alteração. Subdivide os conhecimentos em disciplinas sem uma preocupação mais pontual entre um saber e outro, projetando a ideia de que o discente se apropria do conteúdo para obter aprovação no final do período letivo. Como muitos não conseguem êxito nessas avaliações, o cotidiano escolar vai sendo constituído pelos eleitos a aprender e os subjugados aos rótulos de “estudantes com dificuldades de aprendizagem” ou “ineducáveis”.

É justamente o fato de a razão indolente projetar dentro de uma mesma escola a lógica de que alguns alunos podem aprender enquanto outros são descartados que faz insurgir outra contribuição de Santos (2007). Segundo o autor, a razão indolente vai criando linhas abissais para dividir o contexto social em duas partes: o existente e o não existente. O universo “deste lado da linha” (o existente) agrega a realidade que ela dá conta de explicar. O “outro lado da linha” (o inexistente) traz as realidades descartadas. Neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças e os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos e os que estão fora da mídia e da moda.

Nas palavras de Santos (2007, p. 1-2), inexistência “[...] significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro”.

No cotidiano da escola, no lado visível, são incluídos os estudantes que trazem resultados dentro dos padrões valorizados. No segundo, aqueles que a escola não encontra sentido para ensiná-los ou para tê-los como produtores de conhecimentos.

Esse cenário corrobora a projeção de um olhar de descrença sobre os processos de ensino, fulminando ações e criando a sensação de que não faz mais sentido investir na Educação porque os alunos não são capazes de aprender ou não se interessam pela aprendizagem. Com isso, muitos professores não vêem sentido em investir em sujeitos tidos como aqueles que não produzirão conhecimento.

Dessa forma, argumentamos em favor de um pensamento alternativo para problematização dos conflitos produzidos pela falta de diálogo entre o currículo, as metodologias de ensino, os processos de avaliação e as diferenças humanas. A falta de uma análise reflexiva sobre as questões sociais que influenciam a aprendizagem dos estudantes fortalece os pressupostos que buscam nos convencer de que as teorias de ensino não são compatíveis com a realidade vivida e que, na teoria, a Educação, é uma coisa enquanto, na prática, é outra.

No caso da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, a razão indolente criou linhas abissais que lançaram esses estudantes em instituições especializadas. Na atualidade, essas linhas estão sendo estremecidas porque os alunos estão na escola comum. No entanto, os abalos precisam ser mais pontuais, porque a todo instante esses estudantes são lançados para fora desse cotidiano. A razão indolente busca desenhar outras linhas dentro da própria escola ou da sala de aula para lançar esses estudantes em espaços invisíveis, sustentando a crença de que são incapazes de acompanhar o currículo escolar.

Como diz Santos (2006, p. 281), a razão indolente cria “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”, tomando a primazia da padronização em detrimento do reconhecimento das diferenças como a base de sustentação dos processos de desigualdade.

Na divisão da realidade social em um lado visível e outro invisível, a razão indolente vai criando expectativas distanciadas para o tempo presente e o futuro. Tudo o que cai no lado invisível das linhas abissais é esquecido no presente e deixado para ser resolvido no futuro. Dessa forma, naturaliza-se a ideia de que o futuro é um tempo infinito, expandindo-o demais. Desperdiçam-se, assim, experiências e

conhecimentos que poderiam trazer encaminhamentos para essas preocupações no tempo presente.

Para Santos (2006), o desperdício de experiências no tempo presente e o encaminhamento de várias ações para o futuro são sustentados por dois desdobramentos da razão indolente. Ela se subdivide na razão metonímica e proléptica. A primeira razão, por deixar de resolver determinadas situações no presente, contrai-o e o reduz a “[...] um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é” (SANTOS, 2006, p. 100). Com esse feito, expande o futuro, pela razão proléptica, pois todas as situações consideradas não críveis e que não dá conta de resolver para ele são lançadas.

A razão indolente, então, tem essa dupla característica: como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica, expande infinitivamente o futuro. E o que vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo (SANTOS, 2007, p. 26).

Segundo o autor, a razão indolente, ao contrair o presente e expandir o futuro, cria cinco formas de conhecimento monocultural. A primeira: a monocultura do saber científico – a ciência passa a ser a única racionalidade reconhecida como válida e não consegue dialogar com outros saberes. A segunda: a monocultura do tempo linear – prima por um tempo ágil que leva as pessoas a competirem entre si e se individualizarem. A terceira: a naturalização das diferenças. “[...] Não se sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007, p. 30). Dessa forma, nutre-se uma relação assimétrica entre as pessoas fazendo-as acreditar que umas são melhores que as outras. A quarta: a da escala dominante – tudo o que é local é descartado, porque o valorado busca fundamentação nos ideais do universalismo e da globalização. A quinta: a monocultura do produtivismo capitalista – aqui, valoriza-se a produção mensurada, criando a ideia de que “[...] tudo o que não é produtivo nesse contexto é considerado improdutivo ou estéril [...] [pois] a maneira de produzir ausência é com a improdutividade” (SANTOS, 2007, p. 32).

Há cinco formas de ausência que criam essa razão metonímica, preguiçosa, indolente: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou

particular e o improdutivo. Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa ideia de que não são críveis gera o que chamo de subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, descredibilizada, muita experiência social (SANTOS, 2007, p. 32).

Essas cinco monoculturas influenciam sistematicamente os processos educacionais. Na formação inicial de professores, lacunas são deixadas para serem preenchidas futuramente na formação continuada. Muitas agências formadoras primam pelo aligeiramento da formação do educador, depositando no futuro discussões que deveriam ser fomentadas no presente. Na alfabetização, ficam a desejar bases que sustentam esse processo como um ato político e ético. No contexto escolar, temos a inexistência de experiências sobre como os estudantes formulam seus conceitos e a assunção da avaliação como um processo crítico e reflexivo sobre a aprendizagem do aluno e a didática do professor.

Contra-pondo-se a essa realidade, Pimenta (2005) argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionem os fundamentos da Educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada, pois são movimentos importantes para falarmos de ensino com qualidade para todos os alunos.

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005, p. 24).

Apostando na possibilidade de reversão dos impactos da razão metonímica e indolente no contexto social, Santos (2007, p. 9) acredita ser “[...] possível superar a razão proléptica, partindo de um futuro concreto e de utopias realistas encontradas em pistas que são forjadas nas organizações, nos movimentos sociais e nas lutas das classes populares e dos povos historicamente marginalizados”.

Para tanto, defende a necessidade de um pensamento pós-abissal. Que pensamento é esse? É uma racionalidade que busca abalar as linhas abissais

afirmando que há movimentos invisibilizados que podem ter espaço no contexto social. Esse pensamento será constituído por duas sociologias: a sociologia das ausências e a das emergências.

Essas sociologias nos colocarão em contato com uma pluralidade de conhecimentos e experiências denominados por Santos (2007, p. 39) de ecologias. Por meio delas, é possível constituir um pensamento pós-abissal que busca “[...] criar outra maneira de entender, outra maneira de articular conhecimentos, práticas, ações coletivas [e] de articular sujeitos coletivos” para abalar as linhas abissais produzidas pelas monoculturas da razão indolente. No caso da ecologia dos saberes, “[...] a ciência entra não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes” (SANTOS, 2007, p. 31).

Com a ecologia dos reconhecimentos, podemos identificar as diferenças humanas sem hierarquias. Para Santos (2007, p. 31), “[...] somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas”. Com a ecologia das transescalas, é possível articular experiências globais, nacionais e locais. Já com a ecologia das produtividades, há de se reconhecer que, se os seres humanos são simultaneamente iguais e diferentes entre si, produzem necessidades, experiências e conhecimentos coletivos, mas também diferenciados.

Como buscamos aproximações entre os conceitos produzidos por Santos (2007) e as questões que perpassam o currículo escolar e a Educação Especial, a existência dessas ecologias traz várias contribuições para a inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial na escola de ensino comum. O reconhecimento de que temos uma pluralidade de conhecimentos aponta sinais para uma relação dialógica entre alunos e professores, pois ambos são subjetivados como sujeitos de conhecimento, reforçando o pressuposto de que podemos legitimar os conhecimentos comuns e específicos dos estudantes no currículo escolar.

A valoração das diferenças sem hierarquias abre horizontes para reforçamos o direito à Educação como inalienável. A ecologia das transescalas indica que as pessoas demandam tempos diferenciados para a produção de conceitos sobre a vida social. Já a ecologia das diferenças reconhece que o compromisso da

Educação é proporcionar o encontro de sujeitos singulares, com histórias reais de existência, aproveitando o movimento para potencializar o ato educativo.

Para a incorporação dessas ecologias no contexto escolar, defendemos a formação de um educador que coloque em suspensão perspectivas que busquem convencê-lo de que a Educação não produz mais impacto no desenvolvimento das pessoas; que a relação entre professores e alunos se encontra extremamente estremecida a ponto de não ser possível falar em ensino e aprendizagem; que é fato naturalizado a entrada dos estudantes na escola, dela saindo sem a produção de conceitos que expliquem a vida humana em sociedade.

Essas ecologias trazem sustentação para combatermos os processos de desigualdade e de exclusão a que são submetidos aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente almejados. Para Santos (2006), enquanto a desigualdade se dá pela integração subordinada de uma pessoa em relação à outra, a exclusão se dá pela eliminação ou invisibilização total do indivíduo.

No caso da escolarização de alunos indicados à Educação Especial, dependendo da condição existencial do sujeito, ele pode vivenciar situações de desvantagem ou ser excluído do processo. Nesse caso, reportamo-nos aos alunos com maiores comprometimentos psíquicos. Alguns são excluídos por encontrarem dificuldades de entrar na escola. Outros são submetidos à participação subordinada, isto é, há a matrícula, mas sem as devidas condições de permanência e de acesso ao conhecimento.

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora [...]. Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é, sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita [...]. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2006, p. 280-281).

Nos últimos anos, organizações sociais se propuseram a combater esses fenômenos no sistema educacional. Postulam por um movimento ético e político denominado inclusão escolar que convoca as escolas de ensino comum a se reorganizarem para dar conta da diversidade humana. A partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96), a Educação é assumida como um direito público e subjetivo, ou seja, extensivo a todos, e um dever do Estado, como pode ser observado nos artigos a seguir:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996, art. 5º).

Essa garantia legal fez com que as linhas abissais que impediam que muitos estudantes tivessem acesso a uma proposta de ensino com qualidade, principalmente os com indicativos à Educação Especial, fossem movimentadas. Essa movimentação trouxe vários estudantes para o contexto educacional que, em muitos casos, ainda são subjetivados como “alienígenas na sala de aula” (GREEN; BIGUM, 2009), principalmente por percorrerem processos diferenciados de aprendizagem, demandar recursos, estratégias de ensino diferenciadas e tempos escolares mais flexíveis para a apropriação de conhecimentos.

O desafio, portanto, é buscar um pensamento pós-abissal que subjetive esses estudantes como sujeitos históricos e sociais e com direito de participar dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares. Com a movimentação dessas linhas, luta-se para que os profissionais da Educação tenham os apoios necessários para lidar com as necessidades de aprendizagem de pessoas que, por longos anos, foram interdidas de participar dos processos de ensino.

Dessa forma, as escolas são convocadas a se configurarem em espaços de apropriação de conhecimento para todos os alunos, além de lócus de formação continuada em contexto para os professores. Os currículos escolares devem ser vistos como redes capazes de desnaturalizar os processos que impossibilitam que alunos e professores vivenciem experiências de aprendizagem com sucesso. Para tanto, é preciso, constantemente, problematizar os currículos escolares para erradicar o surgimento das linhas abissais que se constituem dentro da própria escola ou mesmo dentro da sala de aula.

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Os professores também são convidados a entender as ações políticas que se direcionam a garantir a participação dos alunos nas salas de aula comuns com os apoios das ações especializadas ofertados em espaços denominados de salas de recursos multifuncionais ou centros especializados. A tarefa desses profissionais é buscar o diálogo nesses ambientes e vigiar para que linhas abissais não direcionem para os espaços especializados aqueles que a sala de aula julga ser incapazes de aprender.

Todo esse contexto tem nos inspirado a refletir sobre algumas questões que se imbricam à Educação Especial na atualidade. Instiga-nos a formular perguntas fortes que não podem ser silenciadas: como fazer dialogar as aprendizagens comuns e específicas desses sujeitos? Como acompanhar essa produção? Como construir tempos para que elas ocorram? Como validar produções não legitimadas pelo currículo escolar?

Essas perguntas têm nos motivado a adotar o currículo escolar em interface com a Educação Especial como campo de estudo. Buscamos reflexões pedagógicas que possibilitem a articulação dos saberes comuns e específicos que esses alunos demandam, sem hierarquias, mas como garantia de tempos e valorização dos percursos que trilham para construir essa produção. Muitas vezes, a trajetória adotada pelo aluno para a construção de conceitos ou, como diria Vygotsky (1998),

para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, não se inicia com o que está prescrito nos currículos escolares. Ouvem-se os professores externarem as aprendizagens do estudante, mas com a dúvida de como validar essa produção. As aprendizagens específicas e comuns nem sempre se farão linearmente, como se uma produzisse efeito imediato na outra. Há de se acompanhar processos. Há de se reconhecer o aluno como um texto que precisa ser lido e interpretado para ter sentido.

Ler/educar é lançar um 'novo' olhar sobre o texto/aluno, escolher atravessar a fronteira de um país rico em significados. Perder-se por entre os labirintos do conhecimento. A estrada trilhada pelo leitor/professor é apenas uma das possibilidades, dentro de uma região onde os caminhos e sentidos proliferam (VASQUES, 2011, p. 14).

Assim, antes de trazer as contribuições de Certeau e Meirieu para o diálogo, cabe mais uma aproximação com outro pensamento defendido por Santos (2008). Para o autor, precisamos aprender a trabalhar com a ideia do “ainda-não”, para promovermos a renovação da teoria crítica e a reemancipação dos processos sociais. Em suas palavras, o “ainda-não” é aquilo que não existe, mas está emergindo e nos dando um sinal de futuro. Esse movimento nos faz pensar que, em matéria de Educação, vivemos, cotidianamente, entre o sim e o não. Distanciamos dos processos e das trajetórias percorridas pelas pessoas quando se deparam com a necessidade de aprender. Assim, precisamos ter cautela para acompanharmos as pistas e os indícios de como elas produzem essa construção.

No caso da Educação Especial, temos a sensação de que teorizamos, lutamos por investimentos na formação docente e pelos apoios à inclusão dos alunos, mas com muitas alterações ainda a serem provocadas nos processos de ensino e aprendizagem. As mudanças têm ocorrido, mas a razão indolente busca nos convencer de que elas não existem e os esforços foram em vão. Com a entrada desses alunos na escola, uma pluralidade de conhecimentos e experiências vem sendo constituída. Como diz Santos (2008), a questão é aprender a traduzir esses movimentos em outras ações para serem fortalecidos.

A tradução simboliza o diálogo entre diferentes saberes para acompanharmos suas aproximações e distanciamentos em uma tentativa de colaboração entre os

conhecimentos para outros sentidos sociais. É a busca pela inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma multiplicidade e diversidade de conhecimentos e experiências.

[...] tradução é um processo pelo qual vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único, porque é um sentido de todos nós; não pode ser um sentido que seja distribuído, criado, desenhado, [...] imposto [...]. É um processo distinto [...] para criar uma nova concepção de dignidade humana e de consciência humana [...]. [Nessa perspectiva, tradução significa] tentar saber o que há de comum entre um movimento [...] e outro [...], onde estão as distinções e as semelhanças [...]. É preciso criar integibilidade sem destruir a diversidade (SANTOS, 2007, p. 39-41).

Nos cotidianos escolares, o convite que fazemos é que traduzamos as artes de fazer de professores e alunos para a produção de conhecimentos emancipatórios. Desvendemos, pois, os obstáculos que buscam uma situação hierárquica nessa construção. Cruzemos linhas de pensamento para a constituição de um currículo escolar que procura valorar o humano. As linhas que serão amarradas para a constituição desse movimento precisam ser costuradas na relação dialógica nutrida pelo reconhecimento da diferença e da igualdade.

## 2.1 COM A PALAVRA MICHEL DE CERTEAU E PHILIPPE MEIRIEU

A constituição de um pensamento crítico para promover ecologias de saberes e experiências para abalar linhas abissais que negam formas de existência, conhecimentos e necessidades humanas tem sido a tese central do pensamento de Santos (2007). Essa linha de raciocínio encontra vários pontos de diálogos com os outros dois pensadores que também trazem sustentações para as problematizações que apresentamos neste estudo, ou seja, Certeau (1994) e Meirieu (2002).

A aproximação deste estudo com as teorizações desses autores constitui uma tentativa de adensar a problematização apontada por Santos, ao evidenciar a necessidade de uma justiça cognitiva entre os saberes para o reconhecimento de experiências e conhecimentos emergentes que demandam ser traduzidos. Como já disse o autor, vivemos um tempo de perguntas fortes e respostas fracas. Então, a questão que se desenha é: como produzir esse processo de tradução? Como torná-

lo um pensamento alternativo à utilização das produções culturais em favor dos grupos marginalizados? Como, por meio dele, abalar as linhas abissais que negam humanização às pessoas?

É justamente a busca por pistas sobre esse trabalho de tradução que faz reverberar as contribuições de Certeau (1994, p. 155) nesse diálogo. A atenção dispensada ao homem ordinário faz reacender o pressuposto de que um trabalho dessa natureza demanda o reconhecimento dos “outros” – similares e simultaneamente estranhos a nós – como legítimos e capazes de produzir sentidos para a vida cotidiana.

Para esse pensador, uma das maiores virtudes a serem desenvolvidas no humano é a sensibilidade da “escuta”, pois estabelece proximidade com o outro, desenvolve uma condição de apatia entre as pessoas e encoraja esses indivíduos a se colocarem, atestando a riqueza das palavras pronunciadas.

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de ‘situação de palavra’, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar o inevitável dos acontecimentos para torná-los habitáveis (CERTEAU, 1994, p. 50).

Como vivemos em uma sociedade que busca silenciar as pessoas e não ouvi-las e, se almejamos o reconhecimento de saberes para traduzi-los em outros saberes e experiências, diria Certeau (1994): necessitamos desenvolver a sensibilidade de escuta. As narrativas do homem ordinário trazem as artes de fazer desse sujeito carregadas de experiências de vida, burlas, estratégias e esquemas de sobrevivência para submergir às produções que insistem em lançá-los para o lado invisível das linhas abissais. O homem ordinário “[...] joga com esses lances; deles faz outros com esse repertório: conta histórias por sua vez. Re-cita esses gestos táticos” (CERTEAU, 1994, p. 155).

Outro movimento interessante para o trabalho de tradução é dedicarmos atenção às artes de praticar a vida cotidiana pelo homem ordinário. Esse sujeito, já que não pode vencer as várias normatizações da vida cotidiana, busca por burlas e

artimanhas para criar condições de sobrevivência. Para muitas pessoas, sem a existência dessas “artes de lidar” com os fatos cotidianos, a vida torna-se praticamente sem sentido. Acompanhar os usos que as pessoas fazem da produção humana é um caminho que pode apontar indícios sobre artimanhas, traquejos e arranjos a serem feitos para percebermos as aproximações e os distanciamentos existentes entre um saber e outro, bem como as experiências entre si.

Por isso, Certeau (1994, p. 97) define os homens ordinários como:

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista [...]. Traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistemas. Embora tenham como material os vocabulários das línguas recebidas [...], embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas [...], essas trilhas continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes. Elas circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e dos dédalos de uma ordem estabelecida.

Josgrilberg (2005, p. 65), inspirado em Certeau (1994), entende esse sujeito como um indivíduo engajado e inserido na complexidade da vida cotidiana, capaz de criar novas possibilidades de existência, pois “[...] participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e modifica assim a natureza do homem”.

A escola, como instância social, é um espaço propício para o trânsito do homem ordinário, ou seja, alunos, professores, pais e funcionários da instituição escolar. Esse movimento traz várias subjetividades, conhecimentos, experiências e necessidades de produção que influenciam o trabalho com o conhecimento em sala de aula.

Certeau (1994) nos permite entender que a escuta do cotidiano escolar aponta pistas para as artes de praticar o currículo na sala de aula. Muitos professores inventam práticas criativas para tornar o conhecimento acessível ao estudante. Os discentes produzem processos mnemônicos interessantes para formular os conceitos do que lhes é ensinado. Esses processos, jamais lineares e finalizados em

si, demonstram as “artes” do homem ordinário. Essas artes colaboram com a invenção de currículos como redes de conhecimentos que se entrelaçam aos sentidos da vida, colocando alunos e professores como produtores de práticas e teorias.

Esse movimento colabora para a retirada de rótulos que buscam impregnar a ideia de que muitos alunos não são propensos à aprendizagem e os professores se mostram passivos aos desafios educacionais. Aponta pistas para a constituição de ações coletivas na escola, de espaços de debates, leituras e reflexões. Ajuda a satisfazer os anseios dos professores em garantir que os alunos construam e reconstruam as propostas curriculares levadas para o contexto da sala de aula. Coloca o conhecimento como um elemento de construção, nunca pronto e acabado e que mantém um diálogo com o desenvolvimento de cada estudante.

Certeau (1994) nos faz pensar que, para movimentos de tradução de saberes, precisaremos burlar sistemas impostos e evidenciar os usos que as pessoas fazem da produção cultural existente. Se vida cotidiana prima pela competição, pelo individualismo e pela frieza em relação ao outro, no ambiente escolar, esses movimentos também se desenham. Então, é importante lutar pela garantia de espaços de planejamentos e de formações em serviço para que essas questões sejam debatidas, aprendendo, simultaneamente, a trabalhar com os outros, a ouvir as pessoas e atuar de forma colaborativa. A nosso ver, a escola é uma instância coletiva.

Inspirado nas leituras das obras do autor, temos vislumbrado esse processo de tradução se movimentando nas duas possibilidades de utilização do espaço social: a condição de lugar e espaço praticado. São condições intrinsecamente imbricadas que se desenham dentro de uma mesma realidade. Na condição de lugar, a escola se reverte de uma pluralidade de relações de poder e de força, pois “[...] um lugar é a ordem [...] segundo a qual se distribuem elementos nas reações de coexistência” (CERTEAU, 1994, p. 201).

Nessa condição de lugar, a escola se constitui em um ambiente de controle, de ordem e de normatização, propício para serem desenhadas linhas abissais para fazer imperar a lei do “próprio”, ou seja, daqueles a quem a balança do poder pende

a seu favor. Com isso, tende a invisibilizar os grupos que foram lançados para o lado inabitável das linhas abissais. Nesse jogo, precisamos dispor de “artes de fazer” de alunos e professores para usar esse sistema a favor dos grupos excluídos, tornando-o um espaço praticado.

Nas palavras de Josgrilberg (2005, p. 74), o homem ordinário encontra “[...] possibilidade de articulação de um espaço dentro de um lugar organizado, o qual não se pode possuir, mas usar. Trata-se de pensar um espaço criado por uma série de movimentos dentro do campo visual do ‘inimigo’”.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e variável de tempo. O espaço é o cruzamento de móveis. É certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...]. Em suma, o espaço é o lugar praticado (CERTEAU, 1994, p. 202).

É justamente na interseção do espaço social como lugar normativo e espaço praticado que surgem as estratégias e táticas de que o homem ordinário dispõe para lidar com a vida cotidiana. Certeau (1994) chama de estratégia todas as ações calculadas e sistematizadas em torno de um objetivo ou normatização. Muitas vezes, essas estratégias tendem a fazer materializar os interesses de quem as calculou ou projetou. A vida cotidiana encontra-se repleta de movimentos estratégicos, pois organizamos nossos pensamentos, ações, atividades e relações por meio delas. Elas se encontram permeadas de relações de força e poder que, dependendo do contexto, penderá em favor de uma determinada pessoa ou grupo.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças [...]. Toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 1994, p. 99).

Em outras palavras, as estratégias “[...] são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e

discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (CERTEAU, 1994, p. 102). Dentro dos movimentos estratégicos, irrompem os movimentos táticos. Certeau (1994) os visualiza como uma habilidade, uma ocasião, um aproveitamento circunstancial, um instante para o anúncio de uma situação ou uma perspicácia que audaciosamente faz emergir outros sentidos, até então não pensados.

Como os movimentos táticos surgem das brechas ou rachaduras produzidas nos momentos estratégicos, eles necessitam contar com as “artes de fazer” do homem ordinário que, simultaneamente, precisa ser sagaz e astuto às aberturas presentes nos movimentos estratégicos para anunciar as situações que foram lançadas para o lado obscuro das linhas abissais, fazendo-as visíveis e existentes.

É justamente nessas aberturas produzidas pelas artes de fazer do homem ordinário e nas várias táticas dentro dos movimentos estratégicos, que podemos encontrar possibilidades de traduzir os saberes e as experiências que alunos e professores levam para os cotidianos escolares para fundamentarmos propostas curriculares que tomem as “fomes” humanas como as peças primordiais para o trabalho com o conhecimento nesse momento em que a diversidade humana ganha visibilidade no tecido social.

[...] a astúcia é uma prestidigitação relativa a atos. Isto sugere o modo pelo qual a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem. A arte de ‘dar golpes’ é o senso da ocasião [...]. Combina elementos audaciosamente reunidos para insinuar o insight de outra coisa na linguagem de um lugar e para atingir o destinatário. Raios, relâmpagos, fendas e rachados no reticulado de um sistema, as maneiras de fazer dos consumidores são os equivalentes práticos dos chistes (CERTEAU, 1994, 101).

Essas reflexões nos ajudam a compreender, simultaneamente, os movimentos feitos pelas linhas abissais para selecionar os estudantes propensos à aprendizagem no ambiente escolar, mas também possibilitam criar outros sentidos para movimentá-las. A escola, como um lugar normativo, constituiu um conjunto de regras, dogmas, leis e interditos que, combinados, são utilizados para a manutenção da “ordem” e da estabilidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse cotidiano demanda certa organização, assim como vida social, mas muitos desses aparatos foram construídos a partir de um padrão de estudante propenso a viver, como diria Freire

(1987), uma educação bancária. Acata, sem muita contestação, as regras de “civildade” adotadas para o funcionamento da escola.

Em contrapartida, é possível também pensar a escola como um lugar praticado onde, diria Meirieu (2005), o ensino se constitui uma grande tensão, pois se, de um lado, não se pode negar que o ato educativo é uma ação intencional, por outro, precisamos lançar um olhar minucioso para compreendermos como alunos e professores criam percursos e caminhos diferenciados para dar sentido aos conhecimentos construídos no ambiente escolar que fogem ao controle das prescrições.

Nesse contexto, há de se considerar que podemos pensar as ações pedagógicas ao mesmo tempo sistematizadas e flexíveis para permitir que as várias táticas irrompam desse processo, porque nem todos os alunos aprendem do mesmo jeito, com os mesmos recursos, explicações e estratégias e nem todos os professores apresentam uma mesma estratégia para mediar os processos de aprendizagem desses estudantes.

[...] a pedagogia diferenciada [...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se sujeito de suas próprias aprendizagens, ao epistemólogo de seus conhecimentos e ao analista de estratégias de aprendizagem, que não é importante apenas ‘descobrir’, mas também enriquecer pela sondagem, pela troca, pela avaliação [...] coletiva da atividade de sala de aula (MEIRIEU, 2002, p. 110).

Meirieu (2002) nos ajuda a defender, nesta tese, que, para esse trabalho de tradução de saberes, experiências e constituição de um currículo vivo, torna-se interessante pensar os professores como pedagogos, ou seja, pesquisadores de novos-outros saberes docentes. Sujeitos que se aliam às bases da Educação para desenvolver sua ação docente. São profissionais que reconhecem que vivemos em um tempo que nos leva a acreditar que, “[...] em matéria de educação, não é necessário estudar antes de pensar, nem estudar para alimentar o pensamento” (MEIRIEU, 2002, p. 39), mas que rompem com esse pressuposto assumindo a profissionalidade docente e a formação como um movimento contínuo que se estende por toda a trajetória do educador.

A formação de um profissional da Educação que toma a pesquisa como eixo de sua formação e atuação pode apontar indícios para combatermos os pensamentos que adotam a apropriação do conhecimento como um conjunto de elementos abstratos, não relacionados com a vida social, e a escola pensada para determinados grupos humanos e estranha para muitos sujeitos nela inseridos.

O que nos levou a desenvolver este trabalho foi justamente a crença na possibilidade de tomarmos a escola, precisamente a sala de aula de ensino comum, como um ambiente repleto de conhecimentos e experiências que podem ser traduzidos em pensamentos, ações e movimentos para a constituição de um currículo que dialoga com as necessidades de aprendizagem de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Objetivamos, assim, desencadear movimentos com a escola a partir da problematização da produção cotidiana produzida acerca da escolarização desses sujeitos, para que as demandas de aprendizagem desses indivíduos sejam contempladas no currículo escolar ou mesmo percebidas.

Buscamos contribuir com a tradução de saberes produzidos por alunos e professores para a constituição do que Meirieu (2002) denomina de momento pedagógico: a busca pelo envolvimento de todos os alunos nas aprendizagens construídas no coletivo da sala de aula, considerando os desafios trazidos pelo ensino em contextos heterogêneos. O momento pedagógico agrega ações, pensamentos e atitudes que levam esse profissional a assumir a Educação como um direito social em uma atitude ética perante uma sociedade amplamente desigual que precisa ser transformada pela consolidação de uma justiça cognitiva.

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 um recuo que nada tem de renúncia [...]. E esse momento [...] nada tem a ver com uma 'concentração' abstrata em um sujeito epistêmico, cujos processos de aprendizagem se decidiria então a levar em conta, não é tampouco uma maneira de rebaixar a relação educativa a uma relação afetiva [...]. É algo bem diferente: a irrupção da materialidade aleatória do outro, dessa 'matéria' rígida e firme que resiste à potência de meu pensamento e de meu projeto (MEIRIEU, 2002, p. 58).

Para tanto, Meirieu (2002) aposta no professor como um profissional capaz de contribuir com a construção de um currículo problematizador que envolve todos os alunos nos saberes construídos na sala de aula comum. Dessa forma, esse profissional atrela seu trabalho a uma obstinação didática que o leva a reinventar seu fazer para garantir que todos os alunos entrem no jogo da aprendizagem, ou seja, promove uma prospecção incansável de formulações para ensinar aquilo que quer transmitir. Uma busca, constantemente, por novas situações de aprendizagem, demonstrações mais eficazes e mediações favorecedoras do acesso ao conhecimento. Uma atitude ética diante da Educação que livra o educador dos preconceitos que buscam convencê-lo de que não é possível vivenciar experiências de aprendizagem com sucesso com os todos os alunos.

Para um trabalho de escuta, de colaboração, de formação em processo e assunção de um currículo que aposta na educabilidade humana, defendemos, com Meirieu (2005), a consolidação de um profissional da Educação crítico de si e das desigualdades de acesso ao conhecimento. Um pedagogo que assume que a Educação poderá trazer grandes contribuições para a transformação dos contextos existenciais de muitas pessoas, pois, mediante o acesso a propostas de ensino com qualidade, poderá levar os alunos a minimizar sua realidade de vida, galgando outros espaços de participação na vida social.

A luta contra todas as formas de fatalidade [...] requer que, mesmo de maneira fugaz, se possa perceber que alguma coisa se move, que nem tudo está irremediavelmente cristalizado e que a Escola, pelos meios que desenvolve, é capaz de restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir os homens para além de suas diferenças e de libertá-los de todas as formas de domínio (MEIRIEU, 2005, p. 143).

Temos apostado em perspectivas educacionais que adotem a ideia do conhecimento como um elemento que pode trazer outras perspectivas de existência para o humano: a escola como espaço que pode ser problematizado para se fazer mais incluyente; o currículo como redes de saberes que se tecem por meio da tradução de conhecimentos, práticas de ensino, reflexões coletivas e experiências de alunos e professores; a formação humana como a herança que uma geração deixa para a outra; a diferença como uma potência que move o educador a se

formar e a reconhecer no “outro” a crença da educabilidade; o direito à vida como um processo imbricado ao acesso ao conhecimento, porque ele dignifica o humano e o posiciona como sujeito problematizador do contexto em que se insere.

[...] É por isso que a pedagogia não deve ‘apenas levar em conta’ os conteúdos da aprendizagem, mas ela não existe se não incorporar completamente a questão dos saberes, a escolha destes, de sua apresentação, das condições de sua apropriação, de sua avaliação [...]. Uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Finalizamos este diálogo inspirado na música que abre este texto. O poeta nos convida a viver um “novo tempo”. Um novo tempo ainda repleto de fadigas, com muitas injustiças e perigos, mas com conhecimentos, experiências, movimentos e saberes produzidos conosco e com nossos pares.

O conhecimento é o vetor que liga cada pessoa à sociedade. A tarefa é pensar o currículo como um espaço de luta e de poder. Assumi-lo, portanto, como um instrumento em constante construção, nunca fechado em si, mas em diálogo com as necessidades humanas, sempre plurais e jamais simplificáveis. Para tanto, esperamos constituir táticas e artimanhas (CERTEAU, 1994) capazes de nos ajudar a promover uma justiça cognitiva entre os saberes para vivenciarmos momentos pedagógicos (MEIRIEU, 2002) na escola, tomando a diversidade como a alavanca desse processo.

Passemos, então, à próxima discussão deste trabalho que busca dialogar com as produções da área do currículo escolar, visando a articular pensamentos para relacioná-los com os pressupostos da inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na sala de ensino comum.

### 3 SEPARANDO LINHAS E PUXANDO FIOS PARA A CONSTITUIÇÃO DE REDES DE CONVERSA COM O CURRÍCULO ESCOLAR

#### *O Guardador de Rebanhos*

E o que vejo a cada momento  
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,  
E eu sei dar por isso muito bem...  
Sei ter o pasmo essencial  
Que tem uma criança se, ao nascer,  
Reparasse que nascera deveras...  
Sinto-me nascido a cada momento  
Para a eterna novidade do Mundo...  
(FERNANDO PESSOA/ALBERTO CAEIRO)

Para iniciarmos as discussões sobre o currículo escolar, buscaremos inspiração em Moreira e Silva (2008), quando afirmam que esse instrumento tem como base de sustentação o trabalho com o conhecimento, este visivelmente imbricado na constituição do que somos e em que nos tornamos. O acesso ao currículo escolar, nesse contexto, influencia a maneira como somos subjetivados e temos ampliadas ou minimizadas as oportunidades de participação na vida social.

[...] o currículo não é um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

É justamente a implicação que tem o conhecimento na constituição das pessoas que nos faz aproximar esta discussão dos pressupostos da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, precisamente pelo fato de ser um elemento historicamente negado aos grupos marginalizados, aqui em destaque os indivíduos com comprometimentos físicos, intelectuais, psíquicos ou sensoriais. Essa negação produziu formas diferenciadas de existência e de subjetividades e, no caso desse grupo de sujeitos, favoreceu para que suas potencialidades fossem invisibilizadas pelas “limitações” culturais produzidas em nome de suas deficiências.

Assim, para a composição do terceiro capítulo desta pesquisa de doutoramento, adotamos três linhas de raciocínio, explicitadas a seguir, que buscarão problematizar tensões presentes no trabalho com o conhecimento e que, por sua vez, trazem

implicações para a participação dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

Em um primeiro momento, faremos um diálogo sobre como, no transcorrer da história, o saber foi sendo subjetivado no contexto social e como esse movimento foi permitindo que determinados grupos de pessoas passassem a ter maiores facilidades de acessá-lo enquanto outros ficaram à margem da dinâmica. Nesse contexto, traremos a situação vivida por pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento que, por muito tempo, foram encaminhadas para instituições especializadas por serem consideradas incapazes de aprender.

Cumprida essa etapa, aproximaremos este diálogo das diferentes teorias curriculares, buscando, nas teorizações de alguns autores, subsídios para remontarmos sua incorporação aos processos de ensino e aprendizagem e problematizarmos como diferentes abordagens do currículo nos ajudam a entender seu caráter histórico e social.

Um terceiro movimento será refletir sobre como esse contexto trouxe rebatimentos na participação de alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, contando com estudos que se debruçaram a estudar a temática.

### 3.1 FORMAS DE LIDAR COM O CONHECIMENTO NO CONTEXTO SOCIAL E OS REBATIMENTOS NA COMPOSIÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Para falarmos dos conhecimentos trabalhados nos cotidianos escolares, precisamos problematizar a maneira como o conhecimento foi explorado no transcorrer da existência da humanidade, pois, se assumirmos que os saberes são históricos e sociais, as formas como são subjetivados pela sociedade influenciam as maneiras como são explorados nas escolas, por meio do currículo escolar.

Se a produção do conhecimento se constitui pela capacidade inventiva do humano que passa a criá-los para saciar suas necessidades, expressas, cotidianamente, de diferentes maneiras e por meio de diferentes veículos, é necessário entender esse

indivíduo a partir de um pensamento complexo (MORIN, 1973), pois sua constituição envolve elementos de ordem biológica, mas também cultural.

Dessa forma, é preciso falar na produção de vários conhecimentos, porque o humano é plenamente físico e metafísico, biológico e metabiológico (MORIN, 2005), portanto, além da racionalidade científica, sente necessidade de construir outras bases de experiências com o mundo por meio da arte, da autoridade, da tradição, do senso comum, do conhecimento popular, da Filosofia e da própria Teologia.

Somos duplicações enraizadas, ao mesmo tempo, no cosmo físico e na esfera viva; continuamos na aventura humana a dialógica entre a ordem, desordem, interações, organização. Somos produtos/produtores de uma auto-eco-re-organização viva da qual emergiu e desenvolveu-se a trindade humana na qual somos, enquanto indivíduos, produtos e produtores (MORIN, 2005, p. 49).

A necessidade de entender a vida e fazer uso dos instrumentos culturalmente produzidos leva esse sujeito a indagar, a questionar, a produzir, a (re)inventar, a (des)construir pensamentos e artefatos, buscando efetivar relações consigo e com seus pares. Esses movimentos levam os estudantes às escolas por ser um espaço cultural projetado para a aprendizagem de muitos conhecimentos. Nesse movimento, ressalta Morin (1973, p. 79) que “[...] o homem depende, para sua evolução, tanto cultural, quanto biológica, da educação sociocultural e de um meio ‘complexificado’ pela cultura”.

É justamente o fato de homens e mulheres carregarem necessidades e experiências comuns, mas também uma multiplicidade de anseios e expectativas diferenciadas que faz movimentar a produção do conhecimento. O fato de podermos indagar e problematizar os bens culturais já existentes e a capacidade criativa que temos de ampliar essa produção trazem a possibilidade de o conhecimento ganhar um caráter histórico e contínuo, sempre atrelado às necessidades humanas.

Para Chauí (2000), a necessidade que o humano tem de produzir experimentos e saberes foi se materializando no transcorrer da história da humanidade, porque não tivemos toda essa produção de uma única vez e de uma vez por todas, até porque formas explicativas vão surgindo e se aproximando das já existentes. Com isso,

algumas perdem força, muitas se perpetuam no transcorrer dos tempos, enquanto outras são esquecidas ou legitimadas.

Segundo Chauí (2000), no transcorrer da história da humanidade, diferentes conhecimentos trouxeram impactos nas relações que o humano estabelecia com seus pares e com o contexto social. Em diferentes fases históricas, vários conhecimentos foram constituídos e influenciaram a maneira como as experiências eram repassadas para as gerações mais novas. O ensino dos mais novos sempre esteve dentre os interesses dos mais experientes, principalmente pelo impacto do conhecimento no desenvolvimento das pessoas e a necessidade de deixar esse legado para ser perpetuado.

Assim, para chegarmos aos conhecimentos elaborados que compõem os currículos escolares, uma longa caminhada precisou ser feita. Para a autora, os homens primitivos apoiavam-se nos saberes espontâneos para se relacionar com seus pares e ensinar aos mais jovens. Com o passar do tempo, a humanidade apoiou-se, também, quase exclusivamente, nos conhecimentos advindos da tradição e da autoridade, ganhando destaque os da Igreja, o das relações entre pais e filhos e alguns produzidos no convívio entre alunos e professores na escola.

Com o Renascimento tivemos muitas inovações no campo das artes e das letras, bem como problematizações teóricas que se contrapunham às explicações em superstições, magias e bruxarias (LAVILLE; DIONNE, 1999), já que o aprendizado propagado às novas gerações recebia influência dessa maneira de produzir conhecimento.

Para Chauí (2000), para se chegar aos conhecimentos elaborados, tivemos grandes contribuições da civilização grega – o grande berço da produção do conhecimento ocidental – principalmente pelo fato de ter se debruçado para nos deixar como legado a criação do teatro, dos conhecimentos matemáticos e históricos e uma significativa produção no campo das Artes Plásticas e da Medicina. Com o transcorrer dos tempos, tivemos a capacidade de acelerar esse processo, já que, nos dias atuais, trabalhamos com visíveis aperfeiçoamentos nos campos das

comunicações, das tecnologias, da Medicina e da pesquisa científica e incorporamos esses conhecimentos nos currículos escolares.

Vivemos um mundo no qual os saberes fluem e mudam com rapidez. As aplicações do conhecimento científico transformaram os processos produtivos, as formas de vida, as maneiras de ver o mundo e impuseram um acelerado ritmo de mudança que afetou o desenvolvimento do próprio conhecimento (SACRISTAN, 2007, p. 50).

Nesse processo evolutivo do conhecimento humano, somente no século XVII, o pensamento moderno começa a se objetivar. Para tanto, a realidade social precisava ser observada, experimentada e mensurada, inaugurando uma forma explicativa denominada de positivismo. Com o positivismo passamos a postular por um único conhecimento legítimo, trazendo para os currículos escolares os saberes considerados científicos.

Segundo essa maneira de pensar, uma teoria científica é um modelo matemático que descreve e codifica as observações que fazemos. Uma boa teoria descreverá uma vasta série de fenômenos com base em uns poucos postulados simples e fará previsões claras que podem ser testadas. Se as previsões concordam com as observações, a teoria sobrevive àquele teste, embora nunca se possa provar que esteja correta. Por outro lado, se as observações discordam das previsões, é preciso descartar ou modificar a teoria [...]. Quem adota a posição positivista, como eu, não consegue dizer o que o tempo realmente é. Tudo que se pode fazer é descrever o que se revelou um ótimo modelo matemático para o tempo e dizer quais as suas previsões (HAWKING, 2002, p. 31).

Com o positivismo, consolida-se a pretensa ideia de garantia da objetividade e da neutralidade científica. Fundamenta-se o pressuposto de que é possível captar a verdade de um objeto ou de uma realidade. Para o positivismo, o cientista capta a verdade do objeto e a expressa. Nele é depositada a crença de que se pode descrever objetivamente a realidade, em nome de um conhecimento exato. O conhecimento define-se, implicitamente, pelas realizações da ciência.

A partir do pensamento positivista, esquece-se a existência de outras possibilidades de leitura da realidade social. Despreza-se o fato de não termos uma única forma de produzir conhecimentos, acessá-lo e utilizá-lo. Esquece-se de que o conhecimento, no contexto social, deveria se enredar nos diferentes estilos de vida e de existência

das pessoas, pois seu objetivo primordial teria, como premissa, facilitar o dia a dia desses sujeitos, abrindo possibilidades para novas-outras relações sociais, acesso aos bens culturais, inserção no universo do trabalho e na própria produção dos saberes.

Com o movimento positivista, produz-se um único conhecimento a ser incorporado nos currículos escolares. Desenha-se um padrão de conhecimento a ser ensinado nas escolas, bem como dos sujeitos capazes de apreendê-lo, descartando o pressuposto de que as pessoas têm tempos diferenciados para acessá-lo e produzi-lo. Como alerta Garcia (1988, p. 67), “[...] devemos entender o conhecimento como um produto do intelecto humano, e voltado para o homem, por conseguinte, que lhe permite entender, à sua maneira, o mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, desenvolver técnicas para melhor viver nele”.

Nas palavras de Morin (1986, p. 16),

O conhecimento é um fenômeno complexo e multidimensional, simultaneamente elétrico, químico, fisiológico, celular, cerebral, mental, psicológico, existencial, espiritual, cultural, lingüístico, lógico, social, histórico. Oriundo necessariamente de uma atividade cognitiva, determina uma competência de ação, constituindo-se no saber que intermédia ambos processos.

Para Santos (2006), o movimento de produção de conhecimentos não é desinteressado e sem o atravessamento de relações de poder. Com a consolidação do conhecimento científico, as relações de poder que já atravessavam o processo se fortaleceram. Irrompe, assim, um processo de transição paradigmática com o objetivo de fazer com que a ciência passasse a se contrapor a qualquer forma de dogmatismo, de autoridade e de explicação que caminhasse em direção ao conhecimento vulgar (senso comum).

Nesse sentido, o conhecimento científico deveria privilegiar a observação descomprometida e livre, sistemática e mais rigorosa possível dos fenômenos naturais. A ciência, neste contexto, ia se presentificando como a única, inovadora e moderna.

[...] o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. Na medida das suas possibilidades, todos os países se dedicaram à promoção da ciência, esperando benefícios do investimento nela [...]. A razão última do debate tem sido sempre o facto de as formas privilegiadas do conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem as detém. Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade ou, tendo-o, se ele, estivesse equitativamente distribuído na sociedade. (SANTOS, 2006, p. 137).

Nesse movimento, a racionalidade científica passou a se perpetuar, basicamente, no domínio das ciências naturais e sua afirmação ia sendo verificada, sobretudo, no transcorrer dos séculos XVIII e XIX. Esse modelo vai englobar, também, no século XIX, as ciências sociais e é daí que se começa a falar em um modelo global de racionalidade científica. Progressivamente, vai se tornando “[...] um modelo totalitário na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 1996, p. 11).

Esse contexto passava a influenciar sistematicamente na maneira como a sociedade e as pessoas eram subjetivadas e o modo como os conhecimentos eram incorporados nos currículos escolares. Se a tarefa da escola é garantir o acesso ao conhecimento e se a ciência era a única forma legítima de saber, os currículos escolares traziam os saberes científicos distribuídos em disciplinas, de forma gradativa e *sequencializada* para serem ensinados aos estudantes. Os conhecimentos que os alunos aprendiam em seus contextos sociais seriam desconsiderados e o que seria explorado em sala de aula já era definido *a priori* sem uma relação direta com os sujeitos que fariam essas aprendizagens.

Esse processo era corroborado pelo fato de a realidade social ser vista à semelhança da máquina, cujo dinamismo é determinado por leis rigorosas, passíveis de serem conhecidas. O humano começava a ser definido como um ser racional, capaz de ser superior ao conhecimento real e à organização e leis de movimento. Era um conhecedor das leis que regem o real para dominá-lo, projeto da modernidade, sustentando a ideia-força de progresso (SANTOS, 1996).

Como salienta Santos (1996), nesse processo, são suprimidas as formas diferenciadas de existência, pois passamos a entender que, para aprimorar o conhecimento, demandávamos um sujeito formado a partir de um capital econômico e cultural privilegiado e sem nenhum tipo de comprometimento de ordem intelectual, física ou sensorial. O humano, tal qual a sociedade, passou a ser subjetivado como a “máquina”, precisando produzir dentro de um modelo socialmente valorizado, sendo, por conseguinte, descartados aqueles que não se enquadravam nessa perspectiva de atuação. Pessoas com deficiência que já eram descartadas das relações sociais eram ainda mais subjetivadas como incapazes e improdutivas.

Tal situação fora intensificada pelos valores da modernidade e o advento de novas tecnologias de comunicação que passavam a transformar todas as esferas da sociedade. A junção entre os meios de comunicação de massa e a microinformática, aliada ao crescimento das redes comunicacionais, trouxe modificações não só no cotidiano, como também na maneira como o homem passava a perceber o mundo, a si e o seu semelhante.

A ciência moderna, agora vista como a única forma de explicar a realidade social, apontava novas exigências para a produção do conhecimento. O saber não tinha mais como premissa principal satisfazer as necessidades humanas, objetivava, também, construir um sujeito competente e capaz de continuar produzindo dentro da lógica de mercado das classes hegemônicas (SANTOS, 2006). A tarefa dos currículos escolares era forjar um tipo de aprendiz competitivo, ágil e com o olhar voltado para o desenvolvimento econômico da sociedade.

Nesse processo, tanto o conhecimento como o ser humano passam a se especializar, à medida que o conhecimento progride. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito for o objeto de estudo. O humano, por sua vez, é visto como mais capaz à medida que se aproxima do padrão exigido para produzi-lo. Segundo Santos (2006, p. 138), “[...] a verdade é que esta forma de conhecimento se auto-concebeu como um novo começo, uma ruptura em relação ao passado, uma revolução científica, como mais tarde viria ser caracterizada”.

A excessiva parcelização e a disciplinarização fazem do humano um ignorante especializado, pois detém conhecimento de uma parte muito específica do saber. Faz do currículo um instrumento composto por diferentes saberes, mas com poucos diálogos entre si. Faz do professor um profissional especializado em uma única área do conhecimento e do aluno um sujeito que precisa dominar várias áreas para ser avaliado ao final do processo. Para Santos (2008), o humano passa a ser concebido como um douto ignorante, ou seja, um sujeito de conhecimento, mas também aquele que têm consciência de que ignora uma pluralidade de outros saberes.

A ciência, ao passo que traz avanços para a área da agricultura, da linguagem, das artes, da Medicina, das comunicações e do transporte, dentre tantas outras que podíamos aqui elencar, colabora para que as desigualdades entre as pessoas sejam fortalecidas, pois a equabilidade dessa produção é amplamente desigual. Como relata Silva (2008, p. 7-8), esse contexto é contraditório, pois nos faz participar de uma ampla produção de conhecimento, mas também nos faz viver num tempo com muitas contradições, ou seja,

[...] num tempo de desespero e de dor, de sofrimento e miséria, de tragédia e violência, de anulação e negação das capacidades humanas. Num tempo em que vemos aumentar as possibilidades de exploração e de dominação dos seres humanos, em que um número cada vez maior de pessoas vêem, cada vez mais diminuídas suas possibilidades de desenvolvimento, de extensão de suas virtualidades especificamente humanas [...]. [Em uma época] em que vemos aumentar [...] o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação [e] da exploração do outro [...]. [Em que] as possibilidades de fruição dos prazeres e das alegrias da vida e do mundo se vêem intensamente ampliadas para uma parcela da humanidade, ao mesmo tempo que se fecham definitiva e impiedosamente para outra.

Esse processo vai descartando uma pluralidade de grupos sociais e experiências de vida. No contexto escolar, vai criando subjetividades sobre os alunos: alguns são capazes de aprender e outros não. As classes escolares são denominadas por letras alfabéticas – A, B, C, D – para separar alunos com diferentes percursos de aprendizagens. A diferença humana passa a ser vista como um perigo para o cultivo das aprendizagens dos alunos considerados mais competentes.

A cultura das classes mais favorecidas passa a ser o estilo de experiência reconhecida no contexto social, influenciando a maneira como as pessoas falam, se vestem, consomem, se comportam diante da vida social e aprendem na escola. No caso de pessoas com deficiência, é criada a ideia de que são sujeitos incapazes de conviver em sociedade, impróprios à produção do conhecimento, necessitando que fossem inseridos em espaços segregados para não comprometer o avanço da ciência, agora, atrelada ao aperfeiçoamento da sociedade. Esse grupo passa a ser subjetivado sob a ótica da periculosidade, da ineficiência, tendo seus potenciais negados e suas necessidades de conhecer negligenciadas.

Com o desenrolar da história, o contexto produzido pelo positivismo e a assunção da ciência como única e totalitária começa a se conflitar com a vida humana, por ser histórica, social, repleta de possibilidades, mas também de riscos e inseguranças. As contradições produzidas por essa racionalidade produzem um novo período de transição paradigmática, denominado de transição entre a ciência moderna e a ciência emergente (SANTOS, 2006). Esta última, designada como ciência pós-moderna, procura romper com as dicotomias que dominam a ciência moderna clássica: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo.

Para Santos (1996, p. 54), o novo paradigma busca romper com a ideia de que “[...] a qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha”. Dessa forma, a ciência emergente passa a defender o pressuposto de que “[...] tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (SANTOS, 1996, p. 57), ou seja, num saber prático que ensina a viver.

Esse contexto abre possibilidades para que seja retomada uma das principais características da produção do conhecimento: a valorização das diferenças humanas e o reconhecimento de que todas as pessoas têm capacidade de produzir conhecimentos e acessá-los. Abre possibilidade para advogarmos pela abertura nos currículos escolares para que, além da apropriação dos conhecimentos científicos,

as experiências já constituídas pelos alunos sejam reconhecidas e a necessidade de construção de outros conhecimentos seja legitimada.

Esse contexto traz fundamentos para os pressupostos da inclusão social e escolar, uma vez que a diferença passa a ser subjetivada como uma potência para a aprendizagem humana e como um compromisso para a constituição de uma sociedade e escola a partir “[...] do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1996, p. 37).

Nas palavras de Santos (1996), um conhecimento prudente para uma vida decente é um conhecimento que busca traduzir os saberes e produções humanas em favor de uma vida com melhor qualidade para grupos de pessoas que vêm sendo descartados pelas classes hegemônicas. É um conhecimento que abre novas possibilidades de participação social e que desnaturaliza o fato de muitas pessoas sobreviverem em condições precárias de existência. É um conhecimento que assume a Educação como uma possibilidade de desenvolvimento humano e um direito social. É um conhecimento questionador e que entende que a aprendizagem é necessária a todas às pessoas, não somente a um grupo seletivo de indivíduos.

Essa perspectiva de conhecimento reconhece a existência de várias experiências e busca romper com as hierarquias promovidas pelo próprio advento do conhecimento científico. Nesse movimento, as possibilidades dialógicas entre as pessoas se tornam mais possíveis. Direciona olhares para o humano e com isso para os potenciais desses sujeitos e as necessidades que carregam, pois, se o humano é visto como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência, o próprio cotidiano faz produzir uma pluralidade de necessidades que não será contemplada por um único saber.

É justamente dialogando com a possibilidade de pensar em um conhecimento prudente que promova a tradução de experiências, saberes e problematizações das desigualdades sociais para a promoção de uma vida com dignidade cognitiva, que se fundamentam os pressupostos da inclusão escolar. No caso da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, reconhece-se que é preciso promover

a tradução dos conhecimentos comuns e específicos que esses sujeitos precisam construir por meio do currículo escolar.

Como alerta Morin (2001), é preciso garantir a religação dessas necessidades, desses saberes e o reconhecimento de que as pessoas são complexas, ou seja, com muitas proximidades, mas também com várias especificidades. O humano é um sujeito com multiplicidades interiores, personalidades virtuais que traz uma infinidade de personagens quiméricos e uma poliexistência no real e no imaginário. “[...] Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos e amores insatisfeitos, abismos de desgraças, imensidões de indiferença gélida, queimações de astro em fogo, acesso a ódio, desregramentos, lampejos de lucidez, tormentas dementes [...]” (MORIN, 2004, p. 57-58).

Existem paradigmas que elucidam parcialmente, mas cegam globalmente, assim como o paradigma cognitivo que dominou o conhecimento ocidental e impôs a separação e a redução para conhecer, impedindo a concepção de um conhecimento que ligue o local ao global e o elemento ao sistema do qual faz parte. O princípio da redução, que reduz um todo complexo a um dos seus componentes, que tira do contexto, produz a incompreensão de tudo aquilo que é global e fundamental (MORIN, 2005, p. 117).

Dessa forma, é preciso nos afastar de perspectivas teóricas que buscam o parcelamento do humano, pois sua constituição psicológica, histórica, social e individual deve ser vista de forma entrelaçada e inseparável, ou seja, “[...] cada um deles chamando o outro, cada um precisando do outro para se constituir, cada um inseparável do outro, cada um complementar do outro, sendo antagônico ao outro” (MORIN, 2000, p. 204).

Para tanto, como chama a atenção Santos (1996, p. 17), para a garantia de um processo educacional comprometido com as necessidades comuns e específicas dos alunos, é preciso atrelar essa discussão a um projeto educativo emancipatório, isto é, “[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais que se traduziram no passado, imagens, capazes de potenciar a indignação e a rebeldia”.

As relações que estabelecemos com o conhecimento no contexto social influenciam a forma como compomos os currículos escolares. Se, por longos anos, postulamos por uma única forma de lidar com o conhecimento e projetamos um protótipo de sujeito para apropriá-lo, na atualidade, lutamos para que essa linha de pensamento seja dissipada. Buscamos um conhecimento que valorize os diferentes ritmos de aprendizagem das pessoas, as variadas necessidades que carregam e as experiências que constroem.

### 3.2 AS DIFERENTES PERSPECTIVAS CURRICULARES E SEUS FUNDAMENTOS

Vários autores, como Goodson (1995), Apple (2006), Sacristán (2007) e Silva (2008), entendem que definir o currículo não é uma tarefa fácil. Tal apropriação tem levado a lutas constantes que envolvem os próprios objetivos da educação. Ao pesquisar a etimologia da palavra currículo, podemos constatar que ela deriva da palavra latina *scurrere* e apresenta vários significados como: ato de correr, atalho ou pista de corrida.

Daí o entendimento do currículo escolar como um caminho, um curso ou uma listagem de conteúdos que devem ser seguidos (GOODSON, 1995) estando à ideia intimamente vinculada à lógica da *sequencialidade* e da prescrição. No entanto, salientam esses autores que o trabalho com o conhecimento elaborado é o fundamento dos currículos escolares, portanto os sistemas de ensino necessitam criar condições para que os alunos promovam essa apropriação.

Segundo Goodson (1995), o currículo aparece como conceito de escolarização, pela primeira vez, em 1509, em uma escola de Paris, associada à distribuição dos alunos em classes para acesso a um conjunto de saberes organizados que tinham divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente de saberes a serem assimilados, bem como de acordo com a idade e os conhecimentos exigidos.

Esse contexto é confirmado por Silva (2005, p. 21), quando afirma que “[...] as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado,

não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo”.

Dessa forma, mesmo antes de se constituir em objeto de investigação, o currículo sempre foi alvo da atenção dos interessados em organizar os processos educativos escolares. No entanto, os estudos da área têm origem e desenvolvimento nos Estados Unidos, no final do século XIX. Já a Inglaterra foi o primeiro país a colocar a temática como foco central da Sociologia da Educação (MOREIRA; SILVA, 2008).

Foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 9).

Silva e Moreira (2008) evidenciam que diferentes versões desse surgimento podem ser encontradas na literatura especializada, e é comum a todas elas a preocupação em fazer do currículo um processo de racionalização, sistematização e controle da escola e do conhecimento. Nesse movimento, sinalizavam que o estudo do currículo está fortemente relacionado com algumas questões políticas e econômicas que atravessavam a sociedade americana.

Após a Guerra Civil Americana (1861 a 1865), a economia passou a ser controlada pelo capital industrial. Assim, foi necessário aumentar o número de instalações e de empregados para a produção em larga escala. A sociedade até então agrária começou a ceder lugar a uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial. A industrialização e a urbanização impossibilitaram o estilo de vida calcado na homogeneidade da comunidade rural, e a presença de imigrantes, com seus costumes e condutas próprios, passou a se configurar em uma ameaça para a sociedade média americana – protestante, branca, habitante da pequena cidade.

Para o controle desse processo, fez-se necessário promover um projeto nacional comum para ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados. Dessa forma, a escola foi concebida como capaz de

realizar essa função, e o currículo foi visto como instrumento propício para manter o controle dos valores que deveriam ser conservados e ajustar a escola às novas necessidades que se presentificam na economia da época.

[...] as escolas eram vistas como instituições que poderiam preservar a hegemonia cultural de uma população 'nativa'. A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos. As escolas poderiam ser grandes motores de uma cruzada moral para fazer os filhos dos imigrantes e dos negros serem como 'nós' (APPLE, 2006, p. 106).

Nessa perspectiva, o currículo tinha como meta garantir que os grupos mais favorecidos tivessem acesso a conhecimentos que propiciassem a manutenção de seu *status social*. Já aos filhos dos imigrantes, saberes voltados à manutenção da ordem social e à qualificação para o trabalho na produção fabril. Com esse movimento, uma primeira tendência curricular foi instaurada no campo educacional – a teoria tradicional.

Segundo Silva (2005), essa perspectiva curricular teve forte influência das teorizações de Bobbitt, autor do livro *The curriculum* (1918), o marco do estudo do currículo como um campo especializado. Como as palavras-chave no trabalho com o conhecimento passavam a ser a ordem, a racionalidade e a eficiência, Bobbitt propunha que a escola funcionasse de acordo com os modelos industriais. “[...] Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica” (SILVA, 2005, p. 24), dizia esse idealizador.

Para Moreira e Silva (2008), se Bobbitt visava à elaboração de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, então considerados “desejáveis” – situação difundida no Brasil como tecnicismo – John Dewey advogava pelo atendimento às necessidades e interesses das crianças – proposição que aqui chegou como escolanovismo. No entanto, ambas alicerçadas nos pressupostos da perspectiva tradicional de currículo. Dessa forma, essas duas tendências podiam ser observadas nos primeiros estudos e propostas curriculares, no transcorrer dos anos 1920, ao final da década de 1960 e início da década seguinte.

Como o capitalismo passava a ser a principal questão do pensamento econômico da sociedade que se industrializava, a escola deveria buscar os princípios do processo de industrialização defendidos por Frederick Taylor para serem aplicados às práticas dos educadores. A questão era dar ênfase à eficiência, à produtividade, à organização e ao desenvolvimento.

O currículo precisaria ser essencialmente nutrido por três questões: o que ensinar, como ensinar e como avaliar. A Educação, assim, passava a ser vista como um processo de moldagem, necessitando ser combatida qualquer possibilidade de transição dos indivíduos de uma classe social para outra (SILVA, 2005).

Segundo vários autores (SILVA, 1996; APPLE, 2008; SANTOMÉ, 2009), o currículo precisava ser organizado dentro de uma abordagem hegemônica. Para tanto, era necessário definir objetivos, conteúdos a serem ensinados e metodologias capazes de garantir a eficiência na aprendizagem dos alunos que seriam modelados a partir de um padrão de aprendiz.

Nas palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 25-26), nas teorias tradicionais, “[...] é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos”. Assim, “[...] Aprende-se na escola, não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26-27).

O currículo, nesse movimento, passava a ser subjetivado como um trajeto permeado por uma sequência, terminalidade, completude, integralidade, trazendo embutida a ideia de intencionalidade, ampliando as concepções que o simplificavam apenas às ideias de unidades pedagógicas curtas a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula (HAMILTON, 1992).

Cabe ressaltar que o que deveria ser ensinado era retirado da seleção do estoque cultural mais amplo da sociedade. Supunha, portanto, haver um consenso do conhecimento ensinado, coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais geral e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente escolar.

Admitia-se, também, uma diferença apenas de graduação e de quantidade, uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido e uma concepção de cultura e de conhecimento como estáticos e inérgicos (SILVA, 2006).

As visões tradicionais sobre as relações entre currículo e cultura estão assentadas numa concepção estática e essencializada de cultura. Esta, mesmo quando vista como resultado da criação humana, é concebida como um produto acabado, finalizado. A cultura, aqui, é abstraída de seu processo de produção e torna-se simplesmente uma coisa: ela é reificada [...]: a cultura ‘é’, a cultura não é feita, não se transforma [...]. A prática humana de significação fica reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais. A cultura fica definida por meio de uma semiótica contida, cerrada, congelada (SILVA, 2006, p. 14-15).

Como sinalizamos na primeira parte deste texto, o trabalho com o conhecimento não é uma ação desinteressada e sem relações de poder. Conforme também alertou Santos (2006), passamos por uma fase paradigmática que alçou a ciência à tarefa de explicar a realidade social. Esses elementos também sustentaram a perspectiva tradicional de currículo, legitimando que a diferença entre as pessoas era um impeditivo à aprendizagem.

Nesse movimento, o currículo precisava dar conta de responder a quatro questões principais: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2005).

Em pleno século XXI, ainda sofremos sérios rebatimentos desse processo, pois temos dificuldade de reconhecer que as diferenças entre as pessoas é o que move a produção do conhecimento, que a escola precisa objetivar o trabalho com o currículo por meio de um olhar reflexivo-crítico e que há uma pluralidade de experiências que precisam incorporar as propostas curriculares, porque a tarefa principal do conhecimento é satisfazer as necessidades humanas.

Das teorias tradicionais, ficou-nos como legado a ideia de que o currículo está pronto. Nele não há questões a serem problematizadas. Para a escolarização de

alunos com indicativos à Educação Especial, é preciso adequá-lo ou adaptá-lo. Em síntese, torná-lo mais empobrecido e sem alguns conteúdos. Essa situação era a questão: como adequar o conhecimento? Como empobrecê-lo? Ou ele faz sentido ou não para o estudante! Ou ele é importante ou não para esse sujeito! Como o currículo é finalizado em conhecimentos considerados legítimos, é preciso pensar que os eleitos farão essa apropriação e os inaptos ao conhecimento conviverão com as adaptações ou as flexibilizações curriculares.

É justamente a capacidade crítica que tem o humano de refletir sobre as relações que estabelece no contexto social e as produções culturais nele inseridas que favoreceu a problematização dos pressupostos difundidos pela perspectiva tradicional de currículo. Para Silva (2005), vários movimentos surgidos na década de 1960 trouxeram contribuições para colocarmos em debate essa maneira de operacionalizar o conhecimento nos sistemas de ensino.

Dessa forma, podemos destacar: os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos da contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; e a luta contra o racismo. Nas palavras de Silva (2005, p. 29), nessa época “[...] surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais”.

[...] As estruturas elitistas da educação não mais se justificavam, quer em termos econômicos, quer em termos políticos. A desigualdade em educação era indubitavelmente injusta e ineficiente. Daí a tentativa, por parte dos sociólogos, de interferir, através de seus estudos, na política educacional vigente. Daí, ainda, o foco insistente na relação entre classe social e oportunidade educacional (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 19).

Com a crítica estabelecida pelos movimentos sociais acerca da insatisfação sobre os processos de seleção cultural e econômica presentes no currículo tradicional, as desigualdades de acesso ao conhecimento, as metodologias tradicionais que não beneficiavam nem mesmos os filhos das classes dominantes e a difusão do livro *Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*,

organizado por Michael Young, são lançadas as bases para o movimento denominado Nova Sociologia da Educação – primeira corrente sociológica para o estudo do currículo.

Esse movimento passa a dar subsídios para que outra perspectiva curricular irrompa no contexto social – as teorias críticas. A partir desse contexto, questões que sustentavam a teoria tradicional – o que ensinar, como e como avaliar – cedem lugar a problematizações que versam sobre as ideologias e as relações de poder presentes nas propostas curriculares.

O surgimento das teorias críticas não sinalizava o rompimento drástico com as teorias tradicionais. Assim sendo, o contexto educacional americano convivía com quatro tendências curriculares que lutavam para ganhar espaço nos cotidianos escolares: as tradicionais, com foco na aprendizagem; as humanistas, que enfatizavam a liberdade; e as utópicas, que pregavam o fim da escola e as críticas.

Dessa forma, vários estudiosos da área do currículo, certos de que a escola teria dificuldade em abolir a estrutura vigente, buscaram referências em produções europeias, já que consideravam a literatura americana como insuficiente para sustentar seus ideais. Esse movimento foi fortalecendo a possibilidade de instituir a perspectiva crítica no campo do currículo nos Estados Unidos (SILVA, 1996).

Nesse contexto, destacam-se as produções de Michael Apple e Henri Giroux. O primeiro, ao problematizar a perspectiva tradicional de currículo, lança o livro *Ideologia e currículo*, discorrendo sobre a necessidade de entender que o currículo era permeado por ideologias que tinham o poder de “produzir” pessoas e o próprio conhecimento. Já o segundo afirmava que as perspectivas dominantes deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, no caso do currículo, do conhecimento (SILVA, 2005).

Como fala Silva (2005, p. 52), para Giroux: “[...] esse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, as teorias tradicionais sobre o currículo, assim como o próprio currículo, contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”.

Nesse movimento, três questões passam a ser problematizadas quando se discorre sobre a importância da perspectiva crítica: o reconhecimento das ideologias, das relações de poder e da cultura na composição dos currículos escolares. Para Silva (2005, p. 32), “[...] A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar”. O poder “[...] se manifesta por meio de linhas divisórias que separam diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 29).

Já a cultura, conforme descrevem Moreira e Silva (2008, p. 26),

[...] não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea. Em vez disso, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa da cultura quanto campos contestados.

Dessa forma, na composição e no trabalho com os currículos escolares, surgem os questionamentos: “[...] por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social?”. Quais as consequências da legitimação desses aspectos para o conjunto da sociedade? O currículo, nesse contexto, passa a ser entendido como “[...] uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35).

Continuando, Silva (2005), mesmo reconhecendo os diferentes contextos históricos de algumas produções teóricas, atrela-os às problematizações produzidas pelas teorias críticas no campo do currículo. Para o autor, há de se considerar o importante papel da obra de Paulo Freire, as contribuições dos ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bardelot e Establet, pois contribuíram para que as teorias críticas fossem assumidas como “[...] teorias de desconfiança, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2005, p. 29).

Com a teoria crítica, passava-se a entender que a experiência educacional dos alunos era parte da situação biográfica que esses sujeitos levavam para os cotidianos escolares, devendo o currículo proporcionar o entendimento da natureza dessa relação, pois é por meio dela, e não apenas dela, que o indivíduo se move biograficamente de forma multidimensional.

Nesse movimento, com as teorias críticas, é proposto que o currículo deixasse de ser concebido como um documento preestabelecido para ser substituído por uma concepção que englobasse atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida (LOPES; MACEDO, 2011).

Com o desenvolvimento da teoria crítica, passou-se a problematizar o conhecimento corporificado como currículo educacional, analisando-o de forma integrada à constituição histórica da sociedade, não podendo alegar qualquer inocência a respeito da seleção de conhecimentos a serem ensinados aos alunos, nem mesmos encarar o currículo de modo ingênuo e não problemático.

Nas palavras de Moreira e Silva (2008, p. 21), não se podia somente se preocupar com a organização do conhecimento trabalhado nos cotidianos escolares, mas entendê-lo também como um artefato cultural “[...] não apenas implicado nas 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”.

Para Apple (2006), o currículo, na concepção da teoria crítica, representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. A reprodução social não se dá de forma tranquila; há sempre um processo de contestação, conflito, resistência.

Com a perspectiva crítica, o humano é subjetivado como um sujeito criativo e capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções. Nesse movimento, percebe-se que os conhecimentos selecionados para a incorporação nos currículos escolares não são neutros, mas permeados pelas demandas geradas pela sociedade

capitalista. Esse processo faz emergir a necessidade de se lançar um olhar crítico e emancipatório sobre o trabalho com o conhecimento no cotidiano escolar, problematizando o desigual acesso a ele, as forças que se incidem sobre a seleção do que é ensinado e as lutas firmadas para que as divisões sociais sejam mantidas por meio do trabalho educativo escolar.

Como salientam Lopes e Macedo (2011), as discussões apontadas pelas teorias críticas, assim como em vários países, levou certo tempo para se objetivar no Brasil. Os problemas sobre o ensino e a aprendizagem estavam resumidos às intervenções pedagógicas e metodológicas desenvolvidas pelos professores. A composição dos currículos escolares e os rebatimentos que esse instrumento produzia na escolarização das pessoas ainda não recebiam a merecida atenção.

No calor dessas discussões, vale salientar que, se nos atentarmos para o fato de Santos (2006) sinalizar que vivemos um processo de transição paradigmática que nos convida a pensar em constituir um conhecimento prudente para uma vida decente, não temos como negar que esse movimento também se fará por meio de constantes leituras e interpretações sobre os currículos escolares. A busca por novas perspectivas teóricas para lidar com o conhecimento, visando a tornar a vida social mais justa, traz outras possibilidades de problematização para o campo curricular.

Essa problematização é intensificada nas duas últimas décadas do século XX, até porque, nesse período, emergem visíveis descobertas em diferentes áreas do conhecimento. No campo da linguagem, vivemos um momento nomeado de “virada linguística” (SILVA, 1996). Com esse processo, passa-se a reconhecer que a linguagem exerce uma posição privilegiada na construção e circulação de significados. A linguagem produz subjetividades e a cultura é composta de práticas discursivas. Com isso, começa-se a problematizar o que se entendia sobre educação e currículo, tirando do centro das atenções o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, para se falar em um sujeito com múltiplas identidades.

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).

Nesse movimento, são propagados questionamentos sobre a existência de uma cultura unitária e a possibilidade de se defender o multiculturalismo. Esses movimentos dão subsídios para que as abordagens pós-críticas tragam outros direcionamentos para as reflexões curriculares. A teoria pós-crítica amplia algumas discussões da teoria crítica, porque, além de sinalizar que os currículos são permeados de relações de poder e de controle, passa a afirmar que por meio dele nos tornamos o que somos. Dessa forma, o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Num cenário pós, o currículo pode ser todas as 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 (SILVA, 2005, p. 147).

Como alerta Silva (2009), nesse contexto, novos direcionamentos foram adotados para os currículos escolares, pois as narrativas neles contidas corporificam noções particulares sobre conhecimento, formas de organização da sociedade e os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, percebe-se que as noções de conhecimento presentes nas propostas curriculares estão em descompasso com as modificações sociais, com as profundas mudanças da natureza e a extensão do conhecimento. A "cultura popular" começa a ser evidenciada como necessária e as novas tecnologias e a informação precisam ganhar espaço nas programações curriculares.

Como a ideia de uma cultura geral colocada em xeque, "[...] a cultura perde o sentido de repertório partilhado para ser encarada como processo de significação" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 186). Na composição dos currículos escolares, debates são travados para a garantia da igualdade social e da pluralidade cultural, necessitando o currículo, ao mesmo tempo, de dar conta do respeito à diferença e do compromisso da escola na promoção da igualdade social.

A sociedade passa a ser concebida como um espaço multicultural ganhando o processo sustentação nas produções de Derrida, Foucault, Deleuze, Gattari e Morin, passando o currículo a ser assumido como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 193), a questão que passa a ser problematizada é a ideia de que o “[...] direito de todos à educação precisa ser reconstruído de modo a que todas as culturas sejam capazes de se reconhecer”.

Nesse movimento, a Educação só poderá ser reconhecida como direito de todos na medida em que se reconhecem e se valorizam as culturas particulares. O currículo passa a ser visto como um veículo que produz significados e constrói sentidos, portanto é uma prática cultural.

Para Sacristán (2007, p. 42), com esse processo, novas maneiras de interpretar o currículo insurgem, abrindo reflexões para pensarmos em desafios que se presentificam quando alunos e professores se veem diante da necessidade de lidar com o conhecimento em sala de aula.

Reescrever narrativas, entender o sentido da informação no atual marco cultural, social e econômico, questionar as práticas pedagógicas vigentes, questionar e revisar os currículos, ressituar o papel dos professores, acomodar a organização escolar, entender os alunos como frutos de novas condições de socialização, adotar as novas tecnologias, são, entre outros, desafios estabelecidos, uma nutrida agenda para o pensamento, as políticas e as práticas educativas.

Esses processos passam a ganhar sustentação no Brasil, nos anos de 1980, nas teorizações de Demerval Saviani, ao lançar as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, e de José Carlos Libâneo, que traz os pressupostos da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos. Para esse segundo movimento, a tarefa do professor é colaborar para que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos acumulados (LOPES; MACEDO, 2011).

Os conteúdos incluem os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores. Libâneo considera [...] [que] essa cultura deve

garantir aos alunos ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, deve garantir esquemas conceituais que permitam ampliar seu universo para além do cotidiano imediato e prover os alunos de capacidade crítica sobre esse mesmo cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011, p. 88).

A esses processos, mais tarde, juntam-se as discussões sobre o construtivismo escolar que, segundo Coll e Solé (1998), partem do pressuposto de que o aluno, com a ajuda que recebe do professor, pode mostrar-se progressivamente competente e autônomo na resolução de tarefas e na utilização dos conceitos construídos no cotidiano escolar.

As ideias difundidas pelo construtivismo sofreram sérios problemas de interpretação pelos educadores brasileiros. Muitos professores entendiam o construtivismo como método de ensino ou método de alfabetização. Outros o definiam como um “conjunto de regras” ou de técnicas que precisavam ser seguidas. Para alguns professores, seguir o construtivismo era “deixar a criança solta” na escola, sem processos de mediação. Muitas vezes, a ideia de que o aluno é o “centro fundamental do processo de aprendizagem” era significada como a possibilidade de ter esse sujeito na escola sem uma ação planejada e sistematizada. Esse contexto acabou favorecendo um significativo número de estudos com interseções com as questões curriculares.

Já nos anos de 1990, os estudos sobre currículo ganham força com as teorizações de Tomaz Tadeu da Silva que trazia interlocuções com Michael Apple e Henri Giroux. Começa-se a refletir que as questões que desafiavam os processos de ensino e aprendizagem não podiam ser suprimidas pelas questões metodológicas das práticas pedagógicas.

O currículo, nas palavras de Silva (2009, p. 196), passava a ser visto como um elemento que “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação”.

Juntam-se a essa dinâmica autores como Moreira (1997), Santomé (2009), Paraíso (2010), dentre outros, bem como a criação do Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que se tornou um dos principais veículos de problematização e divulgação dos estudos da área.

Se, no Brasil, os estudos curriculares sofrem forte influência das teorizações históricas do professor Antônio Flávio Barbosa Moreira, da Universidade Católica de Petrópolis/RJ e dos estudos pós-estruturalistas de Tomaz Tadeu da Silva, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ganham também força as pesquisas com o cotidiano escolar que passam a se interessar pela problematização dos currículos vividos e praticados nos diferentes contextos escolares.

Esses estudos buscam capturar as ações praticadas por alunos e professores ao lidarem com o currículo. Ganham destaque as pesquisas realizadas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense representadas pelas professoras Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Tereza Esteban, dentre outros. Evidenciam-se também os estudos de Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho da Universidade Federal do Espírito Santo.

As pesquisas com o cotidiano buscam diferentes interlocuções com as teorizações de Michael de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Derrida, Foucault, Deleuze e Gattari. São produções com diferentes acepções, mas que buscam investigar como alunos e professores constituem, praticam e fazem uso dos currículos nos cotidianos escolares. Para tanto, entendem o conhecimento como redes cotidianas “[...] atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, por ser tecido junto no cotidiano vivido” (FERRAÇO, 2008, p. 31).

Como fala Oliveira (2002, p. 43), nas pesquisas com o cotidiano, é preciso entender que “[...] a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma estrutura social abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns”. As pesquisas com o cotidiano buscam “restaurar” uma infinidade móbil de táticas produzidas por alunos e professores

quando se veem desafiados a fazer uso dos currículos prescritos que esperam sistematizar o conhecimento trabalhado na escola.

Como podemos perceber, as discussões sobre o conhecimento no contexto social trouxeram significativas contribuições para as discussões curriculares. A partir desse movimento, surgiram necessidades de problematizar as prescrições que invisibilizam muitos conhecimentos. Ganharam visibilidade as relações de força, de poder e as ideologias que se presentificam nas políticas curriculares. Abriram-se precedentes para entendermos que os currículos produzem significados e que alunos e professores, criativamente, produzem uma pluralidade de estratégias para lidar com o conhecimento na escola.

Com todo esse movimento, vamos percebendo que o conhecimento está em constante constituição e fruição. Ele precisa estar conectado à vida social que pulsa dentro e fora das escolas. A assunção da diferença também necessita ser vista como constituinte do humano, pois abre caminhos para pensarmos a existência de uma pluralidade de conhecimentos, culturas, formas de vida e leitura da realidade a serem trabalhadas nos currículos escolares.

A reflexão sobre as diferentes perspectivas curriculares que fundamentam o trabalho com o conhecimento nos cotidianos escolares nos levou a fazer algumas escolhas para a elaboração deste estudo de doutoramento. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, constituímos processos de diálogos e formação com profissionais de uma escola pública de ensino sobre o trabalho com o currículo e a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial.

Esse movimento nos aproximou das teorias pós-críticas e nos possibilitou adotá-las como perspectivas a fundamentar as reflexões com a escola. Primeiramente, por reconhecermos que os currículos são permeados por ideologias e relações de poder. Com isso, tínhamos a oportunidade de refletir que os conhecimentos que compõem os currículos escolares não são neutros. O acesso ao conhecimento pode produzir formas diferenciadas de existência. Pode também ampliar ou minimizar as possibilidades de participação das pessoas na vida social.

No caso da escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial, podíamos refletir que o currículo escolar precisava ser problematizado para que as necessidades individuais dos alunos fossem contempladas. Em contrapartida, precisávamos criar caminhos metodológicos para que os conhecimentos comuns estivessem acessíveis a esses alunos. Problematizar, ainda, a existência de uma pluralidade de conhecimentos presentes nos currículos escolares que não faziam sentido para a escolarização de todos os alunos. Precisávamos, nas palavras de Morin (2005), promover a religação desses saberes e, no dizer de Santos (2006), pensar na tradução dessas experiências.

Com as teorias pós-críticas, tínhamos também a possibilidade de refletir que, se o currículo tem a capacidade de produzir identidades e subjetividades, precisávamos pensar em alternativas para que os conhecimentos explorados no cotidiano escolar estivessem acessíveis aos alunos com indicativos à Educação Especial, pois, se o não acesso ao conhecimento produziu a ideia de que esses sujeitos eram incapazes de aprender, o acesso ao conhecimento podia fazer emergir a potência desse grupo de estudantes.

Nesse processo, tínhamos um conjunto de discussões teóricas que problematizavam a ideia de uma cultura unitária. Dessa forma, encontrávamos brechas para trazeremos para os currículos escolares muitos conhecimentos e experiências essenciais ao desenvolvimento de alunos com indicativos à Educação Especial, ainda invisibilizados. Se, com as teorias pós-críticas, as pessoas são subjetivadas como singulares e atravessadas pelas relações estabelecidas no contexto social, o currículo não pode ser subjetivado como finalizado, mas como um instrumento que se constitui na interação com o aluno, com o próprio desenvolvimento do conhecimento, com o fazer docente e com os diferentes espaços que podem ser adotados para potencializar a aprendizagem do estudante.

Com as teorias pós-críticas, aproximamo-nos das discussões que versam sobre o impacto dos afetos no trabalho com o currículo escolar. As leituras e as expectativas que produzimos das pessoas influenciam a maneira como o conhecimento é explorado na escola. O currículo, visto como um instrumento em construção, abre caminhos para muitas escolas repensarem sua ação educativa, já que muitas ainda convivem com problemas relacionados com o fracasso e a evasão escolar, estando

esses processos, intimamente associados à maneira como o conhecimento é explorado em sala de aula.

Esse movimento revela que o currículo escolar pode ampliar a participação das pessoas nas atividades sociais, bem como sua exclusão, por isso precisa ser assumido como um campo de lutas e contestações. Se o currículo produz subjetividades, buscamos contribuições nas teorias pós-críticas para que os alunos com indicativos à Educação Especial sejam lidos, como diria Meirieu (2005), educáveis.

Para Ferraço (2004), no trato com o currículo escolar, precisamos pensar que, nos cotidianos escolares, as diferentes perspectivas curriculares se hibridizam. É impossível dizer que na escola há apenas uma única perspectiva curricular. No desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento, aproximamo-nos das teorias pós-críticas, mas, na escola, deparamo-nos, com outras perspectivas curriculares. A teoria tradicional ainda se presentifica com muita intensidade, pois as práticas de ensino ainda primam pela homogeneização e a avaliação da aprendizagem muito valoriza os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Como alerta Meirieu (2005), cabe ao professor-pesquisador saber lidar com as diferentes situações que atravessam o processo de investigação e de ensino-aprendizagem. A ação metodológica do professor-pesquisador se constrói de maneira progressiva, com rupturas, evoluções, retrocessos e superações. Foi justamente por meio de um contínuo processo de negociação com a escola que encontramos possibilidades de pensar as possibilidades trazidas pelas teorias pós-críticas para a escolarização dos alunos, em destaque aqueles que apresentam comprometimentos físicos, psíquicos, intelectuais e sensoriais, apontados como sujeitos com indicativos à Educação Especial.

### 3.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTOS E REFLEXÕES PRODUZIDOS A PARTIR DESSA INTERSEÇÃO

Os estudos sobre currículo e Educação Especial são recentes, até porque, somente no final da década de 1980, pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passaram a ter garantidos seus direitos à escolarização, situação postulada no Brasil pela Constituição Federativa do Brasil, de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, e, em âmbito internacional, pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994).

Com a garantia do direito à matrícula nas escolas de ensino comum, tensões passam a se presentificar, porque o acesso ao conhecimento é relegado a uma ação de segunda ordem em detrimento dos pressupostos da socialização. Iniciam-se discussões sobre o acesso ao currículo escolar, pois sua estrutura hierárquica, seus conhecimentos definidos *a priori* e sua sequencialização inflexível abrem poucas possibilidades para que as necessidades e experiências de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passassem a ser contempladas.

Discussões sobre o currículo passam a permear as teorizações da área, sendo o assunto amplamente discutido no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Pesquisadores de vários programas de pós-graduação passam a orientar pesquisas de Mestrado e Doutorado interessados em investigar os pressupostos que facilitam e/ou dificultam que os estudantes com indicativos à Educação Especial tenham acesso ao currículo escolar.

Concomitantemente a essas orientações, esses profissionais trazem contribuições para a área ao discutir que os pressupostos da inclusão escolar se fundamentam no acesso às escolas, mas também na garantia de permanência e na participação nos currículos escolares. No entanto, sinalizam que o trabalho pedagógico se orienta pela concepção de duas categorias diferenciadas de alunos: os “normais” e os “especiais”. Nas palavras de Ferreira (2005, p. 149), “[...] aos primeiros está reservado um percurso escolar orientado por um currículo escolar. Aos segundos está reservado um espaço educacional não necessariamente escolar em função do seu estado orgânico de deficiência”.

Dessa forma, com os avanços das discussões, começa-se a postular pela adequação e flexibilização do currículo. No entanto, conforme descreve Garcia

(2005), esses elementos foram, erroneamente, compreendidos como o empobrecimento dos currículos e não como a instituição de estratégias diferenciadas de ensino para contemplar os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

Procurando outras possibilidades de análise dos currículos escolares em interface com a Educação Especial, a problemática avança utilizando pesquisas que buscam diálogos com teóricos interessados em discutir o conhecimento atravessado pelas diferenças humanas, ganhando destaque as produções de Col (1996), Sacristán (2000) e Gonzáles (2002), para darmos alguns exemplos.

Nesse movimento, passa-se a refletir sobre a necessidade de trabalhar com currículos mais flexíveis e centrados no acesso ao conhecimento comum em constante interseção com as especificidades trazidas pelos alunos para os cotidianos escolares.

[...] resta, então, quase nenhuma alternativa para trabalhar com currículos mais abertos [...], uma das exigências para que as escolas possam atender aos alunos considerando suas características próprias e uma condição indispensável para a escolarização de alguns daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2009, p. 61).

Em vários estudos (FERREIRA, 2005; PADILHA, 2005; CAIADO; LEPLANE, 2009), é evidenciada a necessidade de as unidades de ensino terem autonomia para inserir nos currículos propostas que contemplem as diferentes demandas de aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial. Para Caiado e Laplane (2009, p. 89), “[...] acompanhar a implantação de um projeto político-pedagógico, que se compromete com o princípio de uma educação para todos, anuncia a possibilidade de reflexão sobre a complexidade das tramas e lutas cotidianas”.

Dessa forma, para maior aprofundamento nos estudos produzidos sobre o currículo em interface com a Educação Especial, promovemos uma busca nos trabalhos apresentados na Associação Nacional e Pesquisa em Educação, precisamente nos Grupos de Trabalho (GT) de Educação Especial e Currículo, e na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa última instância traz as dissertações de Mestrado e as teses de Doutorado

defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de agências de formação brasileiras.

Delimitamos o período de 2001 a 2010 como a base desse levantamento, pelo fato de, no ano de 2001, contarmos com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº. 2/2001 – que fortalecem o direito à escolarização para esses alunos e convocam os sistemas de ensino a instrumentalizar as unidades de ensino para que eles tenham acesso aos apoios e recursos necessários à produção do conhecimento, inclusive com a garantia de flexibilização ou adaptações curriculares.

Nesse movimento, seis trabalhos foram apresentados no encontro anual da Associação Nacional e Pesquisa em Educação, enquanto 111 dissertações e teses sinalizaram discussões sobre o currículo escolar e a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Dissertações e teses que trazem discussões sobre o currículo e a Educação Especial

Ano	Dissertação							Tese						
	Objeto de investigação							Objeto de investigação						
	Especial Currículo e Educação	Currículo		Programas e Manuais	Currículo: Políticas Públicas	Currículo: Formação	Currículo: como atravessador do Processo de Inclusão	Especial Currículo e Educação	Currículo		Programas e Manuais	Currículo: Políticas Públicas	Currículo: Formação	Currículo: como atravessador do Processo de Inclusão
Surdez		Deficiência Visual	Surdez						Deficiência Visual					
2001	2	2	-	-	-	1	5	-	-	-	-	-	-	-
2002	2	1	3	1	-	2	2						1	
2003	-	1	-	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
2004	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1
2005	1	-	-	-	3	3	3	2	-	-	-	1	-	2

Quadro 1 – Dissertações e teses que trazem discussões sobre o currículo e a Educação Especial (continua)

Ano	Dissertação							Tese						
	Objeto de investigação							Objeto de investigação						
	Currículo e Educação Especial	Currículo		Programas e Manuais	Currículo: Políticas Públicas	Currículo: Formação	Currículo: como atravessador do Processo de Inclusão	Currículo e Educação Especial	Currículo		Programas e Manuais	Currículo: Políticas Públicas	Currículo: Formação	Currículo: como atravessador do Processo de Inclusão
Surdez		Deficiência Visual	Surdez						Deficiência Visual					
2006	1	1	-	-	1	1	3	-	-	-	-	1	-	-
2007	2	-	-	-	-	1	8	1	-	-	-	-	1	1
2008	4	2	-	1	1	1	5	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	1	-	-	-	5	3	1	1	-	-	1	2	1
2010	5	2	1	-	-	2	2	-	-	-	-	-	1	1
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>7</b>

Para a seleção desses trabalhos, apoiamo-nos, primeiramente, em três conceitos-chave: Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar. Para nossa surpresa, poucos trabalhos foram anunciados. Assim, para uma maior apuração dessa produção, trabalhamos com o conceito “currículo” que nos trouxe todos os trabalhos produzidos de maneira geral, demandando que recorrêssemos, inicialmente, à leitura dos títulos, dos resumos e de alguns trabalhos completos para a seleção dos direcionados à Educação Especial.

Após leitura e análise dos trabalhos, agrupamos essa produção em cinco grandes eixos. O primeiro compõe-se de pesquisas que têm como objetivo central investigar a relação entre o currículo e os pressupostos da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, mesmo com problemas de investigações próprios e abordagens teóricas e metodológicas diferenciadas, um elemento comum atravessa essas produções: a problematização da adequação e da flexibilização curricular. O acesso ao currículo escolar passa por essas categorias.

Dentre os trabalhos que compõem esse grupo, destacamos os estudos de Scheneider (2002), Lunardi (2005), Xavier (2008) e Melo (2008), para exemplificar a atenção dispensada à adequação ou à flexibilização curricular. Vale ressaltar que

alguns desses estudos trabalharam com a observação do cotidiano escolar e a realização de entrevistas. Muitos recorreram às práticas pedagógicas e outros à análise do currículo propriamente dito. Comum a todos eles é a compreensão, já apontada por Garcia (2005), de que, ao estudante com indicativo à Educação Especial é ofertada uma proposta curricular paralela à desenvolvida com os demais estudantes, quase sempre, nutrida de atividades que pouco desafiam esses sujeitos a vencer as questões impostas pela aprendizagem.

Dos trabalhos desse eixo, destacamos a dissertação de Mestrado de Scheneider (2002). A autora, ao investigar as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares produzidas por uma professora de Língua Portuguesa para a inclusão de alunos com deficiência mental, conclui que, embora na escola não houvesse uma discussão acerca do tema, nem apoios ao professor, a professora procurava oferecer atividades diferenciadas não só para os ex-alunos da classe especial, mas também para um grupo de alunos não alfabetizados.

No entanto, a adequação do currículo se pautava em atividades direcionadas à socialização e ao processo inicial de alfabetização (reconhecimento de cores, letras, números e palavras isoladas). No transcorrer do estudo, a autora sinaliza que discussões sobre as adaptações curriculares devem fazer parte do cotidiano escolar, sendo importante que elas sejam contempladas no projeto político-pedagógico, na organização curricular e nos planos de ensino, inclusive com o apoio sistemático nos planos de aula do professor (SCHENEIDER, 2002).

Como pudemos perceber, há a constituição de práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos com indicativos à Educação Especial. No entanto, como também evidencia o estudo de doutoramento de Lunardi (2005), há de se reconhecer que as palavra-chave para o trabalho com o conhecimento são adequação ou flexibilização, entendidas como a possibilidade de resumir o currículo a atividades menos complexas.

Nesse segundo estudo, é enfatizado que as práticas pedagógicas privilegiam o ensino de conteúdos sem significado para os alunos, por meio de atividades voltadas à exercitação e à fixação. Essas práticas demarcam fortemente as

diferenças entre os alunos, na medida em que se mostram centradas no coletivo e não nas singularidades que atravessam os estudantes (LUNARDI, 2005).

O estudo de Mestrado de Xavier (2008) também tem aproximações com o desenvolvido por Scheneider (2002) e Lunardi (2005). Ao buscar movimentos produzidos por uma escola de Ensino Fundamental para o envolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, não vinculadas às deficiências no currículo escolar, evidencia que um currículo inflexível e fechado em prescrições traz dificuldades para a escolarização de todos os alunos. Nesse contexto, o desafio da escola não se resume à inclusão de alunos com deficiência no currículo escolar, mas objetiva também o trato com a diferença de todos os estudantes.

Para a autora, a falta de uma ação escolar gerenciadora do atendimento de alunos que manifestam diferenças pode contribuir para a exclusão escolar, além de revelar que a indisciplina é um fator relevante no impedimento de ações pedagógicas efetivamente diferenciadas de alunos que têm um tempo diferenciado para a aprendizagem. Nesse contexto, a adequação do currículo precisa ser compreendida como a criação de estratégias metodológicas variadas para suprir os percursos de aprendizagem dos alunos (XAVIER, 2008), tomando o acesso ao conhecimento como a mola propulsora desse processo.

Trazendo a sala de recursos para o debate, a pesquisa de Melo (2008) analisa as possibilidades de acesso ao currículo escolar para o aluno com deficiência intelectual, pela via do trabalho realizado nesse espaço-tempo. Adota, como campo de investigação, uma escola da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. A pesquisa problematiza que, apesar dos visíveis avanços de âmbito conceitual, no que se refere à prática pedagógica em sala de recursos, na escola pesquisada, ainda há um distanciamento dessa sala, quanto aos objetivos teórico-metodológicos que fundamentam os processos de inclusão escolar.

Há também fortes indícios da perspectiva clínica, do trabalho segregado e de pouca articulação com a sala de aula comum, situação que dificulta a adequação do currículo, e o movimento é resumido ao trabalho com jogos, brinquedos e atividades diferenciadas, mas sem conexão com a construção do conhecimento, propriamente dito.

Como podemos perceber, há necessidade de adensar problematizações que evidenciem novas possibilidades de relações entre o currículo e os pressupostos da inclusão escolar. É justamente esse o desafio que nos move a desenvolver esta pesquisa de doutoramento. Acreditamos ser possível, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, garantir acesso ao conhecimento para esses estudantes sem recorrer à constituição de propostas paralelas, como evidenciado nos trabalhos aqui apresentados.

Para o acesso ao currículo, temos apostado na articulação de ações, pensamentos, planos de trabalho, recursos pedagógicos, agrupamentos provisórios de alunos, colaborações entre professores, visando sempre à possibilidade de não fazer das diferenças dos estudantes um impeditivo ao acesso aos conhecimentos que estarão presentes nos currículos escolares, bem como daqueles que precisam passar a compô-los.

Um segundo grupo de trabalhos debruça-se a investigar o currículo em diálogo com as especificidades de alguns alunos. Ganham destaque os estudantes surdos e também os com deficiência visual. No caso da Educação de Surdos, muitos trabalhos se propõem a problematizar a incorporação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo escolar e a aquisição da Língua Portuguesa, como podemos ver nas pesquisas de Oliveira (2003) e Machado (2009).

O estudo de Oliveira (2003), ao investigar as estratégias utilizadas por professores para a inclusão de alunos surdos, buscou observar as formas de comunicação, os conteúdos curriculares trabalhados, os recursos pedagógicos utilizados e os instrumentos para a avaliação dos alunos. Conclui que o processo é permeado por incapacitação dos docentes, rotinização, despersonalização do estudante e dificuldade na comunicação.

Já o estudo de Machado (2009) traz contundentes provocações para pensarmos a cultura surda, o bilinguismo e a inclusão escolar. No desenrolar das discussões, a autora corrobora o pressuposto de a Língua Brasileira de Sinais ser um direito legal a ser incorporado nos currículos escolares por dar sustentação aos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. A partir desse pressuposto, investiga a Proposta de Educação Bilíngue do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC), Campus de São José, apoiando-se nas narrativas dos professores surdos participantes da proposta.

Ao analisar essas narrativas, vai discorrendo sobre a importância de a escola aprofundar seus conhecimentos sobre a cultura surda e a Educação Bilíngue, evidenciando que tanto a Libras como a Língua Portuguesa são formas complexas de linguagem, portanto o desafio que se coloca não é promover a sobreposição dessas estruturas de linguagem, mas adotá-la como elementos que se imbricam e se essencializam para o aluno surdo constituir suas relações com a produção dos conhecimentos historicamente acumulados.

No trato das questões da deficiência visual, encontramos cinco trabalhos e aqui destacamos os de Machado (2002), Rezende (2007) e Battisti (2010), por trazerem questões diferenciadas para pensarmos a relação entre o currículo e as situações vividas por pessoas com deficiência visual.

O estudo de Machado (2002) objetivou investigar o processo de alfabetização de alunos cegos no currículo de uma instituição especializada. Para tanto, adotou as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras cegas na escolarização de alunos também cegos. No transcorrer da pesquisa, vai pontuando a necessidade da oferta de uma série de atividades voltadas a uma “educação dos sentidos” para além do ensino do Braille.

Além disso, evidencia algumas dificuldades enfrentadas pelas professoras cegas para a escolarização dos alunos cegos, ganhando destaque: a dificuldade na implementação da disciplina, a pouca otimização do tempo escolar em frente ao percurso de aprendizagem dos alunos e a ausência de certa regularidade na grade curricular para subsidiar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

A pesquisa de Rezende (2007), ao investigar o que dizem os alunos cegos sobre o acesso ao currículo escolar, evidencia que há investimentos na formação continuada dos professores, sendo ainda preciso reumanizar as escolas e os professores para compreenderem o significado de suas práticas, acreditarem e considerarem-se sujeitos que dão vida à instituição e às políticas públicas educacionais, depois de pensar nos conteúdos específicos, como Sorobã, Braille e materiais adaptados.

Já, o estudo de Battisti (2010) objetiva oferecer subsídios para o desenvolvimento de currículos inclusivos, a partir da inclusão de uma aluna cega de uma escola pública do Rio Grande do Sul. Dessa forma, busca auxiliar a mediação do professor na constituição de relações pedagógicas necessárias à interação da estudante com o ambiente escolar. Os resultados da investigação apontam a importância da escolarização, da mediação pedagógica e das interações sociais na constituição da identidade do cego e na superação de estereótipos que dificultam a convivência, a valorização de suas competências e a participação cidadã do deficiente visual.

Encontramos também trabalhos interessados no desenvolvimento de programas educativos para a inclusão de alunos com autismo, como o estudo de Pereira (2003). As demais pesquisas dessa natureza caminham nesta mesma direção: trabalhar com projetos/programas para a “escolarização” de alunos atravessados por essa condição existencial (o autismo).

No caso do estudo de Pereira (2003), busca-se problematizar as tentativas produzidas por uma unidade de Educação Infantil para o desenvolvimento da comunicação e as interações sociais da criança com autismo. A dinâmica organizativa dessa ação passa a ser o método TEACCH, que tem como proposição o trabalho com conceitos da análise aplicada ao comportamento.

O autor, no transcorrer de suas considerações, vai evidenciando a necessidade de ampliação das oportunidades de participação dos alunos no currículo básico, por meio de estratégias e metodologias diferenciadas, visando a evitar a redução das possibilidades de aprendizagem desses sujeitos em métodos e técnicas comportamentais. Traz, assim, discussões sobre a importância de pensarmos o desenvolvimento humano atrelado aos processos de ensino, estes ofertados de forma a potencializar o desenvolvimento dos alunos na escola de ensino comum.

Dialogando com o contexto, Baptista (2003) afirma que a aprendizagem das pessoas com deficiência está intimamente relacionada com a leitura que produzimos desses sujeitos e com as mediações a elas oferecidas. Para o autor, o conhecimento se constrói como um campo amplo, e os interesses dos alunos emergem a partir do momento em que passamos a evocá-los. Dessa forma, suprimir o currículo em nome das dificuldades de interação social e de comunicação que

atravessam alguns alunos com autismo, por melhores que sejam as intenções do processo, configura-se em uma ação que poucas possibilidades traz para o aluno aprender na escola e para esta elaborar estratégias capazes de levar esse sujeito a construir outros quadros de significações.

As discussões sobre políticas curriculares compõem o terceiro grupo de estudos. Destacamos o trabalho de Garcia (2005), apresentado na 28ª Reunião Anual da Anped. A autora problematiza as formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a Educação Especial na política educacional brasileira. Discute como o direito à inclusão escolar é suprimido pela primazia de acesso a conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais” e em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento, dentre outros dessa ordem, pela via de um currículo funcional).

Dessa maneira, pode-se afirmar que as proposições políticas de educação inclusiva prevêm, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Uma expressão disso é a noção de ‘flexibilização curricular’, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e ‘enciclopédica’, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2005, p. 8).

A autora sinaliza que os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram aos alunos com indicativos à Educação Especial o reconhecimento às “diferenças individuais”, portanto um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998). Essas indicações dão margem para que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem, contudo o debate sobre currículo avança no sentido de restringir o que deve ser apreendido e ensinado aos alunos, muitas vezes, centradas nas limitações desses sujeitos.

A referência está colocada nas condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo. Logo, as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta. Ou seja, ainda que de maneira descritiva trata-se de um diagnóstico

seguido de um prognóstico curricular, uma vez que 'conteúdos básicos' permanecem ou são eliminados segundo as 'diferenças individuais'. Estas últimas constituem a base de análise para a definição de reduções para as aprendizagens escolares dos alunos com necessidades especiais (GARCIA, 2005, p. 9).

A autora corrobora as discussões sobre como erroneamente os pressupostos da flexibilização e da adequação curricular foram assumidos pelos sistemas educacionais, pois se substitui a constituição de apoios, alternativas pedagógicas, utilização de recursos apropriados e planejamento de estratégias de ensino para acesso ao currículo comum por intervenções empobrecidas em saberes. Com isso, a escola passa a ter dificuldade em compreender o que ensinar aos alunos, como ensiná-los e como acompanhar o desenrolar dessa aprendizagem, pela via da avaliação.

Outro estudo interessado pelas políticas curriculares é o de Bytendorp (2006). A autora investigou conceitos de ensino presentes em documentos que desenham uma cultura curricular para o ensino de alunos com indicativos à Educação Especial. Para desenvolver a pesquisa, utilizou publicações oficiais e não oficiais que subsidiam o processo da adaptação do currículo para Educação Especial: *Proposta curricular para deficientes mentais educáveis*, (1979); *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*, de Isabel Neves Ferreira (1993); *Abordagem ecológica em educação especial: fundamentos básicos para o currículo*, de Maria Cecília de Freitas Cardoso (1997); e o documento *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (1999).

Ao analisar esses documentos, percebemos a ênfase ao tratamento das questões especializadas em detrimento das ações coletivas e a pouca articulação destas com as ações da escola. Para a autora, os documentos encontram dificuldades em romper com perspectivas que privilegiam as limitações dos alunos em detrimento de suas potencialidades. No caso dos *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares* (1999), é enfática ao afirmar que o documento é o redesenho da cultura especializada, pois os conceitos e as práticas da Educação Especial permanecem na base de sua proposição (BUYTENDORP, 2006).

O quarto grupo de estudos direciona-se a discutir o currículo da formação inicial de professores. Curiosamente, os estudos se voltam para os Cursos de Pedagogia

(PEREIRA, 2002; SOUZA, 2002; MICHELS, 2004; SANT'ANA, 2005; CAETANO, 2009) e de Educação Física (LUNA, 2005; CONCEIÇÃO, 2006; QUADROS, 2008).

Para exemplificar algumas discussões sobre o currículo da formação de professores, trazemos o estudo de doutorado de Michels (2004). A autora, ao problematizar a formação de professores para a Educação Especial em nível de graduação, oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 1998 a 2001, conclui que a perspectiva médico-psicológica atravessava consideravelmente o processo formativo.

Outro estudo interessante é a pesquisa de doutoramento de Caetano (2009). A autora buscou acompanhar o processo de formação inicial de alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. Tomou como base o currículo que alojava a habilitação em Educação Especial e o constituído a partir das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) que passava a formar o pedagogo em uma perspectiva generalista.

Os alunos entrevistados apontam que o currículo que forma o professor generalista traz discussões amplas sobre a diversidade e não necessariamente em relação à inclusão escolar e às especificidades da deficiência. Já o que forma o professor especialista necessita oferecer a materialidade ao processo de inclusão escolar. Nesse movimento, fazem-se necessários ajustes para que seja repensada a formação inicial de professores para que alunos com indicativos à Educação Especial tenham ampliadas suas oportunidades de aprendizagem na escola de ensino comum (CAETANO, 2009).

No caso dos estudos interessados em discutir a formação do professor de Educação Física, um elemento comum os atravessa: a necessidade de formar um profissional capaz de lidar com os processos de inclusão escolar. Para exemplificar esse contexto, apresentamos o estudo de Quadros (2008), que buscou investigar como a temática “inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” passou a ser incorporada no currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário Metodista.

Apoiando-se no método qualitativo do tipo etnográfico, a autora trabalhou com a análise de documentos, a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e acadêmicos e observações das aulas ministradas e dos estágios supervisionados. O estudo identificou que a estrutura da formação necessitava avançar academicamente em relação aos pressupostos da Educação Especial e à inclusão escolar.

No transcorrer das problematizações, sugere que o curso realize uma revisão das ementas nas disciplinas que se propõem a refletir a temática, para que venham proporcionar vivências e aprendizados específicos aos acadêmicos, preparando-os para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais de forma inclusiva na rede comum de ensino.

Entendendo a formação inicial e continuada de professores como um dos movimentos essenciais à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebemos a necessidade de pesquisas também direcionadas às demais licenciaturas. Já que os estudos, prioritariamente, são voltados à formação do pedagogo e do professor de Educação Física, passamos a pensar: como têm lidado os professores dos anos finais, do Ensino Médio e da Educação Superior, com os processos de inclusão escolar? Que saberes produzem esses profissionais? Que práticas pedagógicas inventam? Como subjetivam os processos de inclusão de alunos com deficiência nos currículos escolares?

Precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir 'pontes' para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (VIEIRA, 2008, p. 224).

Um conjunto de trabalhos (PAVEZI, 2002; ALMEIDA, 2004; COSTA, 2009) não assume o currículo escolar como tema de investigação. No entanto, em suas considerações finais, os autores sinalizam a necessidade de estudos sobre a temática. Esses compõem o quinto grupo de estudos, considerando o currículo

como um elemento que atravessa a escolarização dos alunos, principalmente quando eles se esbarram com o trabalho educativo escolar centrado nos pressupostos da homogeneização, na negação das diferenças ou na supervalorização da coletividade.

A pesquisa de Pavezi (2002) buscou investigar as concepções de alunos com diagnóstico de deficiência mental leve quanto ao fracasso escolar e à aquisição da aprendizagem escolar nos contextos da classe comum e da classe especial. Entrevistou seis alunos com diagnóstico de deficiência mental leve, em escolas da rede pública municipal de Ponta Grossa, Paraná.

Dentre os resultados apresentados, evidencia que a classe comum não promove adaptações curriculares por estar a serviço do aluno ideal. Dessa forma, a reformulação dos currículos de formação de professores se torna necessária para os docentes aprenderem a trabalhar com a adequação do currículo necessário à diversidade cultural presente nos cotidianos escolares.

Almeida (2004), ao investigar a transformação da prática educativa dos profissionais do ensino a partir da pesquisa e reflexão crítica da ação pedagógica, pela via da formação continuada em contexto, conclui que alguns elementos necessitam ser considerados, ganhando destaque a flexibilização e a adaptação curricular; a observação constante e sistemática dos alunos a partir da investigação didática; o compromisso com o ensinar; a adoção da crítica e da cooperação; e a busca pela melhoria das práticas a partir da pesquisa e da relação entre teoria e prática.

Costa (2010) traz outro estudo de Mestrado para exemplificar esse último agrupamento. A autora buscou pesquisar as dificuldades e os desafios vividos pelos professores para a inclusão de alunos com indicativos à Educação Especial na escola de ensino comum. Ao aplicar um questionário para 50 professores em atuação no Ensino Fundamental no município de Curitiba – Paraná, conclui que, dentre os desafios elencados, destacam-se: a falta de formação docente, a dificuldade de envolvimento dos alunos nas práticas docentes e a inexistência de uma proposta político-pedagógica para sustentação das adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a discussão sobre o

currículo escolar pode contribuir para fundamentar alternativas de inclusão escolar para alunos com deficiência nas salas de aula de ensino comum.

Esse conjunto de estudos aponta que as reflexões sobre o currículo e a Educação Especial, a cada dia, se tornam mais necessárias, até porque vivemos um momento político e educacional que garante o acesso ao currículo comum aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sem negar os apoios necessários às demandas específicas desses sujeitos.

Analisando as provocações trazidas por essas produções, reconhecemos a necessidade de adensarmos essas problematizações com estudos que trazem as práticas inventivas dos professores para o envolvimento dos alunos no currículo escolar. É justamente a busca pelos movimentos instituintes da escola que nos leva a desenvolver nossa pesquisa de doutoramento. É necessariamente a constituição de ações para a garantia de acesso ao currículo escolar que nos faz apostar na escola. Não que, no cotidiano pesquisado, não existissem barreiras e desafios a serem vencidos. Eles eram plurais, no entanto, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fomos encontrando possibilidades de utilizar cada desafio e cada barreira como oportunidades de diálogo-formação.

Como veremos na análise dos dados desta pesquisa, a partir desses movimentos, uma pluralidade de possibilidades foi desenhada para sinalizar que é possível garantir acesso ao currículo escolar aos alunos com indicativos à Educação Especial sem negar as necessidades que atravessam as aprendizagens desses estudantes. A escola pode ser um espaço potencial, quando se tem a garantia de condições de trabalho (acompanhamento pedagógico, espaços de planejamento, recursos pedagógicos apropriados, proposta pedagógica, além de remuneração adequada e valorização do fazer docente) e de formação para os professores, quando também esses profissionais se desafiam a criar novas possibilidades de trabalho docente para garantir que todos os alunos entrem no jogo da aprendizagem, como defende Meirieu (2002).

O humano, como fala Morin (2005), traz em si a complexidade da vida. Dessa forma, não há como separá-lo ou analisá-lo somente de um ponto de vista. Falar de um

currículo atrelado às questões da Educação Especial não converge no tratamento de duas propostas de aprendizagem paralelas: uma para as aprendizagens coletivas com toda a turma; outra para as especificidades que perpassam o processo. Ao contrário, pensa-se em um currículo articulado e capaz de garantir o que é comum a todas as pessoas e ao que é específico, dadas as diferentes condições existenciais humanas.

No caso do estudo que desenvolvemos no cotidiano de uma escola pública de Ensino Fundamental, ao assumirmos que, entre a pessoa com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e o currículo escolar, havia um longo caminho a ser desvendado, fomos reconhecendo a importância da garantia da adequação e da flexibilização curricular não como uma simplificação do currículo, mas como um compromisso de acesso ao conhecimento.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, aponta o direito de esses alunos acessarem o currículo escolar desenvolvido na sala de aula comum, mas com a garantia de ações complementares ou suplementares a esses processos. Nesse movimento, é preciso religar as experiências produzidas pelos estudantes nesses dois momentos de intervenção, pois não há primazia de um saber sobre o outro, mas um diálogo entre conhecimentos que têm por objetivo único garantir a produção de sentido sobre a vivência humana no contexto social.

[...] querer reunir os saberes [...] não acarreta o desenvolvimento de uma transdisciplinaridade homogeneizadora, mas leva, isso sim, a situá-la com precisão uns em relação aos outros em função de suas alteridades históricas, antropológicas e epistemológicas (sem, por isso, excluir suas possibilidades de alteração mútua) (ARDOINO, 2004, p. 558).

Muitas vezes, privilegiam-se as ações especializadas, negando o acesso ao conhecimento produzido na coletividade da turma. Em contrapartida, o oposto dessa situação ocorre sem grandes problematizações. O desafio que se coloca para a Educação Especial na atualidade é religar as experiências dos alunos. No dizer de Santos (2006), é pensar os conhecimentos comuns e os específicos dentro de uma ecologia de saberes, em que um saber precisa ser traduzido no outro para o aluno promover a formulação de seus conceitos.

Como diz Santos (2006), se o conhecimento precisa ser concebido dentro de uma ecologia de saberes que precisam ser traduzidos para a composição de um conhecimento prudente e uma vida descente, há de se pensar em como trazer essa perspectiva para os currículos escolares para satisfazer as necessidades de todos os alunos, em destaque daqueles que estão em desvantagem de acesso ao conhecimento, por serem rotulados como incapazes de aprender. O conhecimento insere o humano na coletividade social e faz mover seu pensamento. Por isso, o currículo precisa possibilitar o acesso a um tipo de saber que possibilita ao aluno dar sentido ao mundo simbólico, às relações estabelecidas nesse cotidiano e à possibilidade de encaminhamentos para os desafios que a vida cotidiana nos impõe diariamente.

#### **4 PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO, FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS**

Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento (ÉRICO VERÍSSIMO).

Érico Veríssimo, grande escritor brasileiro, expressa o sentimento que nos move buscar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como caminho teórico-metodológico a ser trilhado para construirmos conhecimentos sobre o currículo escolar e os pressupostos da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial nas escolas de ensino comum, pois diz o poeta: as mudanças fazem parte da vida cotidiana, entretanto é preciso aproveitar essas oportunidades para reinventá-la, caso contrário, viveremos buscando por “zonas de conforto”, mas com poucas possibilidades de criação de novos sentidos para a existência humana.

Transformar os próprios movimentos cotidianos em “moinhos de ventos”, como convida Veríssimo, faz-nos pensar na necessidade de anunciarmos novas oportunidades de aprendizagem nos espaços escolares. A pesquisa-ação colaborativo-crítica vem se apresentando como uma metodologia de investigação capaz de provocar movimentos nas situações desafiadoras que permeiam as propostas de ensino, mas também como um campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender, ao adotar a relação ação-reflexão-ação como eixo central dessa dinâmica de construção.

Um dos pressupostos fundamentais de qualquer forma de pesquisa-ação é a convicção de que a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas. Caminhar juntas não significa apenas uma concomitância temporal, mas essencialmente uma articulação dialética desses dois espaços: o fazer e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo (SANTORO; LISITA, 2004, p. 15).

No campo da Educação Especial, a busca por novas possibilidades de aprendizagem para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem sido o contexto vivido por

muitos professores, pedagogos, dirigentes escolares, profissionais em atuação em Secretarias de Educação e pesquisadores educacionais, pois vivemos num tempo de grandes possibilidades, com o reconhecimento da Educação como direito de todos, mas também de enormes desafios, pois esse pressuposto se defronta com os currículos prescritos que invisibilizam as necessidades de aprender de vários estudantes, principalmente daqueles que trazem comprometimentos psíquicos, intelectuais, físicos ou sensoriais.

Por isso recorreremos à pesquisa-ação colaborativo-crítica por reconhecer os desafios de educar na diferença, tomar a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da superação de situações que parecem inabaláveis. Essa metodologia busca a construção de novos possíveis para o ato de ensinar e aprender, levando o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os profissionais que dão concretude aos processos de ensino, uma vez que, com a pesquisa-ação “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2004, p. 14).

Tal pressuposto traz contribuições para refletirmos sobre a necessidade de rompermos com lógicas solitárias de atuação profissional e constituirmos propostas que valorizem a ligação dos diferentes saberes presentes nos espaços escolares, pois, mediante os plurais desafios presentes na Educação Nacional, o isolamento despota a ação do educador e constitui a sensação de que os desafios são intransponíveis, ao passo que as ações colaborativas permitem a negociação de ideias, de pensamentos, de práticas, de experiências, aproximando diferentes saberes-fazer que constituem os cotidianos praticados.

Para Jesus (2005), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento, por estarem incorporados ao discurso e à discussão do método de investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

Justamente essa ideia de construção coletiva nos aproxima, como pesquisador, dessa forma de investigação, pois reconhecemos que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também, há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas.

A adoção da pesquisa-ação colaborativo-crítica, como um caminho investigativo, demanda um mergulho profundo do pesquisador no cotidiano, visando a descortinar as questões ocultas, as situações não familiares e os desafios latentes, necessitando envolver seus praticantes na elaboração das questões a serem elucidadas e nos caminhos a serem trilhados para que novos conhecimentos e ações venham emergir a partir do processo de pesquisa. A possibilidade de desencadear processos de mudança é um dos pressupostos dessa metodologia de investigação, pois movimenta dinâmicas de formação continuada, colocando os sujeitos nela envolvidos na condição de pesquisadores de novos-outros saberes.

[...] na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o 'objeto', isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo (BARBIER, 2004, p. 117-118).

As mudanças produzidas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica são processuais, emergindo por meio de movimentos que Barbier (2004) denomina de *flashes* de mudanças. Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o lócus investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado.

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito

desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores (BARBIER, 2004, p. 97).

Esses processos de mudança podem surgir com alterações de atitude ou de pensamento do sujeito ou da própria realidade investigada, entretanto “[...] não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva” (BARBIER, 2004, p. 72), pois a pesquisa-ação demanda que os pesquisadores ajam e reflitam sobre a problemática anunciada, até porque “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração” (BARBIER, 2004, p. 81).

A busca por novas práticas, políticas e atitudes para a escolarização de alunos com indicativos para a Educação Especial vem aproximando a pesquisa-ação colaborativo-crítica de muitos estudos produzidos na área, pois vivemos um tempo em que se faz necessário repensar novas lógicas educativas para que esses sujeitos tenham espaço nos cotidianos escolares.

Essa metodologia de investigação, ao produzir conhecimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem, resgata os pressupostos de que o professor é o profissional cujo instrumento de trabalho é o “saber”, colocando-o na condição de pesquisador e a escola como lócus de atuação profissional, mas também como espaço-tempo de formação continuada, até porque, “[...] inscrevendo-se num procedimento de pesquisa coletiva e enraizando-se na problematização de suas práticas profissionais [os professores] tornam-se pedagogos,<sup>7</sup> em pleno sentido, chegando a uma teorização de suas práticas [...]” (MONCEAU, 2005, P. 10).

Nas palavras de Santoro (2004, p. 1518), o caráter formativo da pesquisa-ação está no fato de ela demandar “[...] atitudes problematizadoras e contextualizadas [...]”; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos [...]”. Esse movimento faz

---

<sup>7</sup> Adotamos a ideia defendida por Meirieu (2002), ao subjetivar a formação do pedagogo como o profissional que lida com o conhecimento, necessitando, portanto, assumir uma postura investigativa para dar conta de sua profissionalidade docente e dos desafios que encontra nos espaços-tempos escolares.

emergir outra relação entre a teoria e a prática, pois a reflexão-ação-crítica da ação docente demanda um mergulho profundo nos pressupostos teóricos que fundamentam os processos de ensino, fazendo emergir problematizações para as teorias já anunciadas, a constituição de outros saberes e a imbricação entre o vivido e o teorizado.

O diálogo crítico-reflexivo entre a ação docente e os pressupostos teóricos que fundamentam a atuação do professor possibilita pensarmos que uma das vias para a garantia da formação continuada dos profissionais da educação passa pela pesquisa, pois, ao relacionar teoria e prática, esse sujeito vai investindo em si e na escolarização de seus alunos, estes sempre singulares e com necessidades educativas coletivas, mas também individuais.

O pesquisador, ao adotar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como a estratégia metodológica que o conduzirá para o cerne do campo investigado, deverá ter a cautela de nutrir, com os praticantes do cotidiano, a crença na possibilidade da mudança, o diálogo constante, a solidariedade, a negociação de ideias e a possibilidade de colaboração, pois esses pressupostos são importantes para que os resultados almejados sejam alcançados.

#### 4.1 O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS PRATICANTES DO COTIDIANO

Para o desenvolvimento do estudo, elegemos uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Vila Velha – ES, a partir dos seguintes critérios: a) existência no quadro discente de significativo número de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento matriculados no Ensino Fundamental; b) interesse do grupo de professores para realização da pesquisa; c) autorização da Secretaria Municipal de Educação; d) possibilidade de articulação de ações para envolvimento dos alunos no currículo escolar desenvolvido na sala de aula comum; e) existência de sala de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado.

Como a escola selecionada para o desenvolvimento da pesquisa trabalhava com matrícula do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental, essa foi a faixa escolar que

tínhamos para desenvolver o estudo. Por questões a serem explicadas no transcorrer deste trabalho, a escola funcionava somente no turno matutino, portanto esse foi o turno que tínhamos para produzir os dados desta tese.

O corpo discente era constituído por 510 alunos, encontrando-se entre eles alunos com indicativos à Educação Especial. As condições de existência de cada um também serão detalhadas no desenrolar do texto. Os sujeitos da pesquisa foram o diretor escolar, duas pedagogas e duas coordenadoras de turnos, além de 13 professoras em atuação na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Todos possuíam formação em Pedagogia e especialização em diferenciadas áreas da Educação.

Tanto na primeira quanto na segunda fase do Ensino Fundamental tivemos alteração no quadro docente pelos seguintes motivos: encerramento de contrato temporário, remoção de professores que levou alguns profissionais a saírem da unidade de ensino, bem como a chegada de outros. Do 1º ao 5º ano, estavam matriculados 18 alunos com indicativos à Educação Especial em 2010 e 20 em 2011, conforme o quadro que segue:

Quadro 2 – Quadro docente e alunos com indicativos à Educação Especial, matriculados na 1ª fase do Ensino Fundamental – anos de 2010 e 2011<sup>8</sup>

Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial - 2010		Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial – 2011	
CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO		CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
<b>Diretor</b>	Raul	<b>Diretor</b>	Raul
<b>Pedagoga</b>	Rita	<b>Pedagoga</b>	Julia
<b>Pedagoga</b>	Stella	<b>Pedagoga</b>	Clara
<b>Coordenadora</b>	Julia	<b>Coordenador</b>	Mara
<b>Coordenadora</b>	Clara	<b>Coordenador</b>	Rodrigo
<b>Coordenadora</b>	Sônia		

<sup>8</sup> Trabalhamos com nomes fictícios para identificar os sujeitos envolvidos no estudo. As pedagogas Rita e Stella, por serem contratadas, foram remanejadas para outra unidade de ensino, no ano de 2011. Júlia e Clara assumiram a função de pedagogas, já que eram concursadas para a área. A coordenadora Sônia se aposentou no transcorrer do ano de 2010. Em 2011, assumiram a função de coordenador de turnos os profissionais Mara e Rodrigo. As professoras Sabrina e Morgana entraram em processo de remoção e Rebeca teve seu contrato temporário encerrado. Em 2011, ocuparam as vagas deixadas por essas professoras as docentes Kelly, Luciana e Alina, que eram efetivas na Rede Municipal de Educação de Vila Velha – ES. Houve alteração no quadro discente com a transferência de alunos e a matrícula de novos estudantes. Os alunos a que nos referimos, no quadro, são com indicativos à Educação Especial.

Quadro 2 – Quadro docente e alunos com indicativos à Educação Especial, matriculados na 1ª fase do Ensino Fundamental – anos de 2010 e 2011 (continua)

Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial - 2010			Organização da Equipe Pedagógica 1ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial – 2011		
CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO			CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO		
PROFESSORES		ALUNOS	PROFESSORES		ALUNOS
Série	Professor	Alunos	Série	Professor	Alunos
1º A	Sabrina	Sem alunos	1º A	Kelly	Lucas: baixa visão
1º B	Laura	Sem alunos	1º B	Laura	Sem alunos
1º C	Elisa	Gabriel: paralisia cerebral	1º C	Elisa	Joãozinho: paralisia cerebral
1º D	Rebeca	Valentim: síndrome de Down Carlos: deficiência intelectual	2º A	Ruth	Valentim: síndrome de Down Carlos: deficiência intelectual
2º A	Ruth	Vitório: leucomalácia, transtornos da afetividade e déficit de concentração e hiperatividade Leonardo: lesão sequelar isquêmica	2º B	Alina	Betina: deficiência múltipla e paralisia cerebral Gabriel: paralisia cerebral
2º B	Lucia	Adriano: cego Alexandre: deficiência intelectual Matheus: deficiência intelectual Karla: deficiência intelectual	3º A	Kamila	Mateus: deficiência intelectual
3º A	Kamila	Sem alunos	3º B	Margarida	Karla: deficiência intelectual
3º B	Morgana	Sem alunos	3º C	Luciana	Vitório: leucomalácia, transtornos da afetividade e déficit de concentração e hiperatividade. Leonardo: deficiência intelectual
4º A	Mônica	Dinho: síndrome de moebius	3º D	Lucia	Adriano: cego Alexandre: deficiência intelectual
4º B	Janaina	Diana: deficiência intelectual	4º A	Mercedes	Leila: deficiência múltipla: visual e intelectual
5º A	Margarida	Amanda: paralisia cerebral Gustavo: paralisia cerebral Glorinha: paralisia cerebral	4º B	Katia	Sem alunos
5º B	Mercedes	Simone: deficiência intelectual Patrick: deficiência intelectual e baixa visão Graziella: deficiência intelectual Alice: deficiência intelectual	5º A	Mônica	Simone: deficiência intelectual Alice: deficiência intelectual Dinho: síndrome de moebius
5º C	Katia	Sem alunos	5º B	Janaina	Diana: deficiência intelectual Glorinha: paralisia cerebral Amanda: deficiência intelectual Gustavo: deficiência intelectual

Participou também o professor de música – Otávio – que, além de ministrar aulas em todas as turmas, desenvolvia, em colaboração com os professores de Educação Especial, o “Projeto Coral” com os alunos com deficiência. Estiveram também envolvidos oito professores em atuação na 2ª fase do Ensino Fundamental. Todos possuíam licenciatura plena nos diferentes campos do conhecimento, respeitando as respectivas áreas de atuação. Seis alunos tinham indicativos à Educação Especial, conforme pode ser observado no Quadro 3

Quadro 3 - Quadro docente e alunos com indicativos à Educação Especial, matriculados na 2ª fase do Ensino Fundamental – anos de 2010 e 2011

Organização do corpo docente 2ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial - 2010			Organização do corpo docente 2ª fase do Ensino Fundamental e distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial - 2011		
Anos	Alunos	Professores	Anos	Alunos	Professores
6º A	<b>Gabriela:</b> paralisia cerebral	<b>Português:</b> Tereza <b>Matemática:</b> Pedro <b>História:</b> Mirian <b>Geografia:</b> Miguel <b>Ciências:</b> Lilian <b>Artes:</b> Telma <b>Ed. Física:</b> Saulo e Carlos <b>Inglês:</b> Flávia <b>E. Religioso:</b> Jocasta	6º A	<b>Patrick:</b> deficiência intelectual e baixa visão <b>Alan:</b> paralisia cerebral	<b>Português:</b> Tereza <b>Matemática:</b> Pedro <b>História:</b> Iris <b>Geografia:</b> Fabiano <b>Ciências:</b> Lilian <b>Artes:</b> Telma <b>Ed. Física:</b> Luis e Pablo <b>Inglês:</b> Flávia <b>E. Religioso:</b> Jocasta
6º B	<b>José:</b> deficiência intelectual		6º B	<b>Rogéria:</b> deficiência intelectual	
6º C	<b>Roberto:</b> deficiência intelectual		6º C	<b>Roberto:</b> deficiência intelectual	

A biblioteca escolar estava sob a responsabilidade de uma professora que, por motivos de doença, fora afastada da sala de aula. Outra professora de Educação Física colaborava com a coordenação de turnos, aposentando-se no transcorrer do ano de 2010. Ambas estavam participando do processo de investigação. Além desse grupo, estivemos com cinco professoras de Educação Especial que atuavam no coletivo da escola e os pais de alguns alunos que nos procuravam para conversar.

O envolvimento dos profissionais da escola na pesquisa foi se efetivando de forma gradativa. Esses sujeitos paulatinamente se aproximavam e traziam suas contribuições. Como pesquisador externo, precisávamos ter cautela e paciência, porque os conflitos e as resistências também existiam. Só para termos noção de algumas resistências, podemos observar a distribuição de alunos com indicativos à Educação Especial entre os docentes, nos Quadros 2 e 3.

A ideia era distribuir a matrícula de alunos com indicativos à Educação Especial em todas as turmas. O pressuposto tinha por objetivo garantir que os professores constituíssem experiências e conhecimentos pedagógicos sobre como escolarizar esses estudantes. Mesmo assim, tensões perpassavam a dinâmica, pois alguns docentes demonstravam maiores resistências e dificuldades em tê-los em sala de aula. Com isso, algumas turmas ficavam sem a presença desses alunos, enquanto outras com um quantitativo de até quatro discentes, sendo alguns deles bem comprometidos.

Só para darmos um exemplo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora Kátia (vide Quadro 2) exerceu suas atividades em 2010 e 2011 sem a presença de alunos com indicativos à Educação Especial. Toda vez que era problematizada a situação pelas pedagogas, a docente afirmava: “[...] Pode colocar esse menino em minha sala. Só aviso uma coisa: não tenho formação e condições de trabalhar com ele. Vai ficar no fundo da sala”. Em 2011, tentativas voltaram a ser feitas, mas com as eventuais reclamações dos responsáveis pelos alunos, a equipe pedagógica decidiu remanejar os discentes para os professores que demonstravam maior envolvimento com as questões da Educação Especial.

Mesmo com as resistências explicitadas, não deixamos de envolver a professora no estudo. Nos espaços de diálogo-formação sempre tínhamos um questionamento endereçado à docente e reflexões sobre as contribuições que ela traria para a aprendizagem dos alunos, já que sempre dizia: “[...] Estou cansada. Estou prestes a aposentar. Não tenho mais energia para dar conta de alunos especiais” (PROFESSORA KÁTIA). Mesmo assim, dizíamos que os anos dedicados à Educação possibilitou o acúmulo de conhecimentos e experiências que precisam ser utilizados em favor da aprendizagem de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

O processo de pesquisa também lidou com as alterações no corpo docente e discente. Como podemos perceber, nos Quadros 3 e 4, de um ano para outro, ocorreram mudanças no corpo docente e discente da escola. Mesmo assim, cada um desses segmentos trouxe suas contribuições para o estudo. Dessa forma, tivemos, como sujeitos do estudo, todos os alunos com indicativos à Educação Especial e profissionais da escola. Não tomamos esse ou aquele sujeito para participar do estudo, mas fomos tecendo uma rede dialógica envolvendo os alunos, os professores, os pedagogos e o diretor escolar, pois nosso interesse era capturar a polifonia das vozes para com elas dialogar.

À medida que cada sujeito foi encontrando na pesquisa-ação uma possibilidade de diálogo e não de julgamento antecipado sobre seus saberes-fazer, foi buscando, na dinâmica da investigação, oportunidades para debates, desabafos, ajuda mútua, constituindo uma rede polifônica de conhecimentos sobre o cotidiano pesquisado,

pois os discursos produzidos na pesquisa-ação colaborativo-crítica e na investigação com os cotidianos praticados são compartilhados por todos os sujeitos engajados, já que o pesquisador fala com esses sujeitos e não para ou sobre eles.

Falar sobre os sujeitos das escolas requer de nós, pesquisadores com o cotidiano, [...] assumir a necessidade de falar com esses sujeitos [...]. Falar sobre esses sujeitos só tem sentido para nós, cotidianistas [...] quando essa fala está impregnada, encharcada de possibilidades das falas desses outros sujeitos. Falar sobre os sujeitos das escolas a despeito de se falar com eles implica, quase sempre, em um discurso vazio, em uma retórica sobre um sujeito, no singular, desencarnado, atemporal, personagem de uma ficção idealizada pelo autor ou autora que escreveu sobre aquele sujeito (FERRAÇO, 2004, p. 77).

O estudo foi realizado no período de julho de 2010 a julho de 2011, estando o pesquisador no cotidiano escolar três vezes por semana (terças, quintas e sextas-feiras), no período das 7h às 11h30min, participando das rodas de conversas fomentadas na sala dos professores, da entrada e saída dos alunos, dos intervalos para o recreio e também dos momentos de formação continuada, planejamento e reuniões e, ainda, dos trabalhos realizados em sala de aula, na sala de Educação Especial e nas aulas de Educação Física, além dos projetos desenvolvidos pela escola.

#### 4.2 O PROCESSO DE PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Como os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica convocam o pesquisador a lançar uma escuta sensível para o campo investigado para sentir suas questões, seus movimentos praticados e suas possibilidades de reinvenção, fomos construindo com a escola, o objeto de investigação, os objetivos traçados e a própria metodologia que daria condução ao processo de investigação, fazendo emergir pistas sobre bases teóricas que enriqueceriam esses diálogos cotidianos.

O envolvimento do pesquisador no campo investigado também encontra fundamentação no pensamento de Certeau (1994) que o convida a se permitir a vivência do encontro e da escuta, por serem movimentos que possibilitam a aproximação entre as pessoas e a construção de elos de confiança e de partilha.

Em Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista [...] e uma confiança depositada no outro [...]. Certeau sempre discerne um movimento [...] de micro-resistências, as quais fundam micro-liberdades [...]. Certeau fala [...] dessa inversão e subversão pelos mais fracos. [Essa postura] se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar [...]. Se Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las [...]. Certeau resume sua posição em uma tirada que se deve levar a sério: 'sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas' (GIARD, 1994, p. 18-20).

Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com três frentes não lineares, mas que em vários momentos se interligaram: a primeira foi a observação do cotidiano escolar e a escuta do que diziam seus praticantes sobre o processo de escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial; a segunda foi adotar essa produção como espaço de problematização, ou seja, de formação continuada; a terceira foi acompanhar as mudanças e os movimentos produzidos a partir desses espaços formativos, quanto à reorganização do trabalho pedagógico e à constituição de práticas pedagógicas para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

*a) O primeiro momento: a composição do campo de pesquisa e a observação do cotidiano escolar*

Neste momento, dedicamo-nos a procurar o campo de pesquisa e a constituí-lo. Logo em seguida, passamos a observar as características da escola e a organização do trabalho pedagógico para o trato das questões que envolviam a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial.

Buscamos observar: o currículo trabalhado pela escola e sua interseção com a Educação Especial, a relação entre a sala de aula comum e as ações dos professores especializados, o acompanhamento pedagógico desses trabalhos e o que diziam os professores sobre seus processos iniciais de formação para mediar as ações trazidas pelo movimento de inclusão escolar.

As observações se constituíram basicamente das ações produzidas pela escola, permitindo que reconhecêssemos alguns elementos que atravessavam positiva e

negativamente o currículo escolar e a Educação Especial. Para tanto, adotamos, como locus de observação, as ações praticadas na sala de aula comum, na de Educação Especial, nos espaços de entrada, recreio e saída dos alunos e nos momentos de reuniões coletivas.

Para Santoro (2005), a observação ocupa um lugar privilegiado no desenvolvimento de estudos que assumem a pesquisa-ação como metodologia de investigação. A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado; abre caminhos para constituição do problema de investigação e do caminho metodológico; promove a interação entre o pesquisador externo e os sujeitos envolvidos na pesquisa; faz emergir as principais possibilidades e tensões do campo investigado, abrindo possibilidades para o pesquisador constituir táticas e estratégias para negociar os movimentos do estudo.

*b) O segundo momento: constituição de espaços de diálogo-formação*

Neste item, trabalhamos com espaços de formação continuada em contexto. Para a composição dos espaços de diálogos-formação, utilizamos a problematização das questões observadas e dos discursos produzidos pelos professores sobre os processos de escolarização dos alunos. Com o desenvolvimento da pesquisa, o grupo sentiu o desejo de expressar o que pensava sobre a presença dos alunos na escola. Com isso, transformamos essa ação em um elemento a compor nossa estratégia formativa.

Não privilegiávamos os discursos espontaneístas, mas os pensamentos que se tornavam comuns no grupo por trazerem as inquietações, as dúvidas, os questionamentos e as tentativas da escola. Buscamos as falas recorrentes e os pensamentos que podíamos capturar nos diferentes espaços em que transitávamos. Privilegamos os elementos que pulsavam naquele cotidiano, por isso assumidos como possibilidades de problematização.

Para a composição dos diálogos-formação, capturávamos o fato e os discursos e sondávamos os momentos oportunos para problematizá-los. Respeitávamos o momento vivido pelos professores e a abertura dada ao pesquisador para as

intervenções. Como eram questões que incomodavam o grupo, elas sempre ganhavam espaço no debate produzido pela escola. Dessa forma, os processos de diálogo-formação se constituíam em três situações diferenciadas:

#### *As conversas guardadas*

Eram os momentos em que a problematização necessitava ficar reservada para posteriormente ser anunciada. Faziam parte desse grupo as crises, os momentos de desabafos, os momentos de choro e algumas intervenções que demandavam certa delicadeza para serem problematizadas. A pessoa, ou o grupo estava, nessas oportunidades, mais sensível ou irritada, necessitando sentir-se acolhida. As observações produzidas no início da pesquisa com a escola também compuseram esse momento, porque os laços de confiança ainda não tinham se constituído para qualquer problematização. O fato era registrado pelo pesquisador e, como ele se apresentava como uma tensão para o grupo, passado o momento delicado, era resgatado pelos próprios praticantes do cotidiano para ser problematizado.

Esse processo buscava fundamentação em Barbier (2004, p. 110), quando fala que, em uma pesquisa-ação, cabe ao pesquisador negociar constantemente com o cotidiano investigado, pois o conflito se fará presente em todo o processo de investigação. Nas palavras do autor, “[...] a negociação é primordial e permanente ao longo da pesquisa-ação”.

Dessa forma, como nosso objetivo não era julgar as ações da escola, mas utilizá-las como possibilidades de formação, negociávamos com o cotidiano pesquisado, por meio das conversas guardadas, o planejamento de momentos oportunos para problematizar alguns discursos e ações, privilegiando as oportunidades que encontrávamos todos os professores reunidos. As conversas guardadas eram capturadas nos horários de entrada e recreio, além dos momentos de caronas que tomávamos com as professoras. Faziam-se presentes nos corredores, no transcorrer das aulas, nos espaços de formação e reunião e nos Conselhos de Classe. Como tínhamos necessidade de constituir o momento oportuno para problematizá-las, nosso movimento era capturar o que diziam ou viviam os professores, sendo o processo efetivado nos diferentes ambientes da escola.

O trabalho com as conversas guardadas também buscou sustentação em Santoro (2004, p. 1521), quando assim se posicionou:

A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passa-se a priorizar o produto, e fica mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos, que vão descaracterizar a pesquisa.

Para Barbier (2004, p. 92), o trabalho com a pesquisa-ação ensina ao pesquisador a ter cautela para agir em função do ambiente em que se insere e da situação em que ele se encontra. Nas palavras do autor, “[...] ele define cada situação particular por meio de atitudes prévias que o informam e lhe permitem interpretar [e intervir] na situação. A situação depende, portanto, da ordem social e da história pessoal do sujeito”.

#### *Os bate-papos corriqueiros*

Essa possibilidade se dava de duas maneiras: primeiramente, a situação era problematizada automaticamente; depois quando o conteúdo levantado demandava maior cautela, tendo parte do assunto dialogado e outra reservada para as conversas guardadas. Os bate-papos corriqueiros sempre nos abriam possibilidades para que um pensamento, uma reflexão ou para que as ações produzidas pela escola fossem colocados na arena de debate.

Esses espaços de diálogo-formação se constituíam na sala dos professores, nos corredores, no transcorrer das intervenções em sala de aula e na de recursos, bem como na entrada, saída e no horário de recreio. Trabalhamos também os bate-papos corriqueiros nos momentos de planejamento, formação em serviço, reuniões e Conselhos de Classe. Para tanto, sempre estavam envolvidos um grupo de professores, os pedagogos e/ou o dirigente escolar, sem contar os responsáveis pelos alunos com indicativos à Educação Especial que quase sempre se juntavam a esses momentos de problematização da produção cotidiana da escola mediante o desafio de inclusão dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Como alerta Santoro (2004, p. 1519), em uma pesquisa-ação, uma das formas de constituir o trabalho de investigação com o campo pesquisado “[...] parece ser a

construção da postura colaborativa, vagarosa, silenciosa, mansa na escuta e forte na tomada de decisões”. Assim, os bate-papos corriqueiros se constituíam de um movimento de escuta respeitosa da produção cotidiana que culminou na possibilidade de reflexão crítica sobre o próprio pensamento e ação do grupo sobre o fazer docente no contexto da Educação Especial em uma abordagem inclusiva.

#### *Os diálogos-formação coletivos*

Esses se davam também quando tínhamos todos os professores reunidos nos espaços de planejamento, formação ou mesmo na sala dos professores para conversas informais. Nessas oportunidades, os professores tinham a chance de externar seus conhecimentos, dúvidas, inquietações e pensamentos ou demonstrar suas ações, bem como o pesquisador podia desenvolver a dinâmica da pesquisa, sendo a problematização enredada a esses processos.

Os espaços coletivos, como diz Monceau (2005), colaboram para os professores refletirem sobre seus saberes-fazer e acerca dos desafios presentes nessa ação. O objetivo principal da pesquisa-ação, neste contexto, é produzir, nos sujeitos pesquisados, envolvimento, participação e aquisição de saberes, além de conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico, adotando a ação coletiva como promotora dessa construção.

Aproveitamos os espaços de planejamento já instituídos pela Secretaria Municipal de Educação para realização desses momentos de diálogos-formação coletivos. Segundo orientações do órgão central, os professores dos anos iniciais deveriam se reunir quinzenalmente, das 10h20min às 11h20min, para planejamento coletivo. Para esses momentos, os alunos eram liberados. No ano de 2010, esses encontros eram realizados às sextas-feiras e, no de 2011, às quartas. Já os docentes do 6º ao 9º ano, que possuíam carga horária de 25 horas semanais, atuavam em sala de aula quatro dias na semana, tendo um dia para planejamento. Os que tinham carga horária inferior tinham os tempos de planejamento proporcional à sua jornada de trabalho.

Os espaços de diálogo-formação coletivos eram sempre negociados com os professores e a equipe de gestão da escola. Em algumas oportunidades,

ganhávamos espaços para discutirmos os dados produzidos pela pesquisa. Em outros momentos, a escola os utilizava para realizar reuniões para discutir questões mais específicas do funcionamento da unidade escolar e as relações estabelecidas entre seus profissionais. No entanto, sempre encontrávamos brechas para problematizarmos a relação estabelecida entre o currículo e a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial, mesmo que o assunto de pauta não fosse a temática.

Estas três estratégias metodológicas – as conversas guardadas, os bate-papos corriqueiros e os diálogos-formação coletivos – antes de serem problematizadas eram permeadas pelo respeito ao trabalho do professor, pois, como alerta Barbier (2004, p. 96-98), no trabalho com a pesquisa-ação, antes de avaliarmos uma pessoa, “[...] começemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora [...], [porque ela só existe] [...] pela existência de uma afetividade em permanente interação [com o outro]”.

Esses momentos tiveram como objetivo a potencialização de ações instituintes, a suspensão de ideias que não possibilitavam os docentes saírem do lugar e a constituição de ações inventivas e favorecedoras do fortalecimento do currículo praticado na sala de aula comum, visando à participação dos alunos com indicativos à Educação Especial nos processos de ensino e aprendizagem.

Os espaços-tempos de diálogo-formação possibilitaram a articulação de outros olhares, pensamentos, encontros, experiências, reinvenção de pensamentos e construção de novas-outras concepções sobre ensino e aprendizagem, em uma relação dialética entre teoria e prática, pois, em uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, “[...] é fundamental que o fazer junto signifique [...] a construção de movimentos intersubjetivos, interdialogais, intercomunicantes [...] formando uma rede de co-formadores e gerando processos de autoformação continuada” (SANTORO; LISITA, 2004, p. 15).

*c) O terceiro momento: as ações instituintes da escola*

A partir das reflexões produzidas com a escola sobre como ela lidava com as demandas de aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial, passamos a constituir um terceiro momento de trabalho com aquele cotidiano escolar.

A questão era pensar: como a escola promove a reorganização de seu trabalho pedagógico, e que práticas desenvolvem os professores para o envolvimento dos estudantes com indicativos à Educação Especial no currículo escolar a partir do momento em que refletem sobre como pensam e agem com esses sujeitos? Dessa forma, esse último momento constituiu-se em continuar problematizando as questões cotidianas para que a escola potencializasse ações que contribuíssem para a constituição de novos-outras pensamentos e encaminhamentos para as questões da Educação Especial.

Para Tripp (2005, p. 2), a pesquisa-ação

[...] aprimora a prática pela oscilação sistemática entre o agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

Assim, os movimentos produzidos pela escola serão apresentados em três ações: a reorganização do trabalho pedagógico, a coordenação dos espaços de diálogo-formação e a constituição de práticas pedagógicas para o envolvimento das demandas de aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

Os três momentos se entrelaçaram no transcorrer do estudo e deram subsídios para a equipe pedagógica criar novas linhas de ação para a reorganização dos trabalhos com os alunos com indicativos à Educação Especial, a garantia de espaços de planejamento entre os professores de ensino comum e especializados, a adequação do currículo escolar e a implementação de outros espaços de formação continuada no cotidiano escolar.

#### 4.3 OS INSTRUMENTOS, OS REGISTROS E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Como instrumento para registro dos dados produzidos, adotamos o diário de campo, pois ele, muitas vezes, ocupou o lugar do amigo próximo que ouvia as reflexões desencadeadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. Os fatos cotidianos eram registrados nos momentos em que estávamos na escola ou no final do expediente selecionado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, tivemos o cuidado de transformar em registro todas as situações vividas, desde as que ganhavam uma conotação macro, assim como as expressões, o franzir de testa, os silêncios e as conversas de pé-de-orelha. A pesquisa de campo favoreceu a constituição de cinco diários com cerca de 200 páginas cada um.

Para Barbier (2004), o diário de campo é um instrumento que possibilita ao pesquisador registrar o fervilhar das ações ou a serenidade da contemplação, tornando-se um emaranhado de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos, filosóficos ou pessoais, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas, devendo ser escrito todos os dias e cronologicamente, a partir das situações vividas.

O diário de campo se fez nosso maior interlocutor, pois nele depositávamos as questões que precisavam ser guardadas para serem anunciadas nos momentos oportunos. Como não podíamos verbalizá-las, procuramos estrategicamente registrá-las para reencontrá-las nas diferentes fases do estudo.

Além de registros no diário de campo, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, tendo cada uma delas duração em torno de duas horas. As entrevistas foram realizadas nos espaços de planejamento ou no final do ano letivo, quando os alunos foram liberados, ficando os docentes na escola para fechamento dos registros finais. Foram entrevistados o diretor, as pedagogas, as professoras de Educação Especial e seis professoras em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental, além do professor de Música, os de Educação Física e a docente de Língua Portuguesa. As contribuições dos outros professores foram capturadas nas conversas estabelecidas nas idas e vindas à escola. Recorremos também à análise de materiais, como planos de aula, bilhetes, anúncios, materiais pedagógicos e laudos médicos trazidos pelos estudantes para o cotidiano escolar.

Os dados produzidos e “adormecidos” nos diários de campo se transformaram em textos carregados de conhecimentos produzidos pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar. Nossa tarefa foi transformar o vivido no escrito e isso demandava uma arte de fazer, pois, como fala Certeau (1994), o vivido, o sentido e o praticado jamais conseguirão ser imortalizados pela escrita acadêmica, porque só quem viveu poderá dizer das amarguras e das alegrias produzidas pela experiência constituída.

No entanto, fizemos nossas tentativas de aproximações entre o vivido e o registrado, certo das impossibilidades e fragilidades que se presentificam nessa ação. Para tanto, buscamos inspiração em Barbier (2004), para dar vida a esse processo, pois, para esse autor, a escrita científica alimentada pelos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica deve ser uma arte... arte de fazer com e com a ética que alimentou todos os momentos da investigação.

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] ‘uma amizade conflituosa’ (BARBIER, 2004, p. 139-140).

Dessa forma, o estudo procurou evidenciar os processos instituintes já presentes na escola, mesmo que muitos precisassem ganhar maior visibilidade, buscando na pesquisa-ação colaborativo-crítica vias para que esses processos gradualmente continuassem sendo gestados e paridos de diferentes modos pelos sujeitos que praticam as escolas (FERRAÇO, 2004).

O capítulo que segue traz os movimentos da investigação na escola, ou seja, o processo de observação que nos trouxe as tensões, as falas, os pensamentos, os silêncios, as atitudes e os trabalhos existentes na escola para a escolarização dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, além dos

diferentes espaços de diálogo-formação, os movimentos feitos para a reorganização do trabalho pedagógico e as práticas instituídas para a inclusão dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. Que venham essas cenas!

## 5 DIÁLOGOS COM OS MOVIMENTOS COTIDIANOS: DESVELANDO PROCESSUALIDADES E DESAFIOS

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este 'mundo memória'[...]. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível (CERTEAU, 1996, p. 31).

Para o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento, buscamos, nas ações cotidianas de uma Escola Pública de Ensino Fundamental, subsídios para pensarmos em alternativas pedagógicas para o envolvimento das demandas de aprendizagens de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar.

Como forma de organizar os movimentos vividos no transcorrer da produção de dados, apresentaremos, neste diálogo, os três momentos que se interligaram para compor este estudo. Inicialmente, trataremos o primeiro momento, ou seja, a composição do campo de pesquisa e o processo de observação do cotidiano escolar, isto é, algumas características da escola, observando como seus profissionais articulavam o trabalho pedagógico para a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial.

No segundo momento, trataremos a utilização das questões observadas e os discursos proferidos pelos praticantes do cotidiano como espaços de formação-diálogo. Como esses indivíduos sinalizavam a necessidade de expressar o que pensavam, sentiam e refletiam sobre a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial, juntamos ao processo de observação a escuta desses discursos para transformá-los em espaços de diálogo-formação.

Finalmente, no terceiro momento, discutimos os movimentos produzidos pela escola no que se refere à organização do trabalho pedagógico, à coordenação dos espaços de diálogo-formação e à constituição de ações para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. Esse momento se consolida a partir do instante em que os professores, pedagogos, dirigente escolar, pais e os alunos puderam, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, lançar um olhar reflexivo-crítico sobre o desafio de envolver os alunos no currículo escolar e os discursos que produziam sobre o processo de escolarização de estudantes com indicativos à Educação Especial.

## 5.1 PRIMEIRO MOMENTO DO ESTUDO: A COMPOSIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E A OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

O pesquisador, ao pousar seus pés nas trilhas que o conduzem em direção aos objetivos que se propõe a investigar, vai constituindo, no transcorrer da caminhada, muitos diálogos, dúvidas, interpretações, às vezes, provisórias, e também aprofundamentos teóricos e desafios a serem respondidos, pois, como diz Barbier (2004, p. 59), “[...] o objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste estudo, passamos por essas diferentes fases e elas serão trazidas no transcorrer deste diálogo. Para tanto, neste primeiro momento do estudo, apresentaremos os movimentos feitos para a composição do campo investigado e a observação do cotidiano escolar.

O primeiro dilema enfrentado para a elaboração deste estudo foi escolher o campo de pesquisa, uma vez que nele desenharíamos, com mais afinco, nosso problema de investigação e os movimentos praticados para problematizá-los.

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2004, p. 54).

A necessidade de estar em um campo que nos acolhesse e que fosse acolhido por nós nos levou a buscar várias escolas públicas de Ensino Fundamental na região metropolitana de Vitória – ES, e a maioria delas nos trazia uma sensação: “O lugar de imersão ainda não é aqui”. Nossa atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha – ES, precisamente no setor de Educação Especial Inclusiva, aproximou-nos da escola eleita para o desenvolvimento do estudo.

Selecionamos o campo de pesquisa em uma manhã de julho de 2010, no velório de uma professora que exercia a direção de uma das escolas da rede. No transcorrer da situação, diálogos eram construídos sobre o episódio e a escola que trazia características peculiares.

Ela era diretora daquela escola que o prédio antigo será demolido e foram trabalhar em um emprestado. Lá funcionam duas escolas ao mesmo tempo. A que ela administrava fica pela manhã e a outra funciona à tarde. São escolas independentes. Uma escola pela manhã, e outra pela tarde. Cada uma tem a sua direção, a sua secretaria e seus profissionais. Na escola velha, eram nove salas de aula pela manhã e nove pela tarde. Agora, são dezoito em apenas um turno, porque a escola só funciona em um turno. Lá tem em torno de vinte alunos especiais, porque, com apenas um turno, todo mundo ficou junto (SOLANGE – GERENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA – 2009-2010)<sup>9</sup>.

Quando fomos averiguar os fatos, constatamos que se tratava de uma unidade de ensino com funcionamento em apenas um turno. Isso nos dava a oportunidade de promover um estudo envolvendo toda a escola. Contabilizava em torno de 20 educandos apoiados pela Educação Especial, situação que dava subsídios para discutirmos a relação entre o currículo e as aprendizagens desses alunos. Recebera ainda uma sala de recursos multifuncionais, permitindo, assim, que problematizássemos a complexidade entre o currículo escolar e a política<sup>10</sup> de atendimento especializado que, nesse momento histórico, buscava trazer novos apontamentos para sua oferta em todo o território nacional.

---

<sup>9</sup> Os discursos proferidos pelos sujeitos envolvidos foram gravados e transcritos. Assim, encontraremos variações linguísticas e alguns vícios de linguagem, mas, para manter a originalidade, fizemos a opção de preservar os enunciados conforme foram pronunciados pelos falantes.

<sup>10</sup> A partir de documentos legais, foi instituído o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de serviços que auxiliarão o acesso dos estudantes com indicativos na Educação Especial ao currículo escolar, de forma complementar ou suplementar, e não substitutiva. Com o movimento, foram instaladas salas de recursos multifuncionais em escolas-polo e redirecionadas as ações das instituições especializadas para o desenvolvimento desses trabalhos.

Com o passar dos dias, vários profissionais foram sondados para exercer a direção da escola. Por meio da indicação do poder executivo municipal, foi deliberado que um educador da unidade assumiria a gestão, pois o município não trabalhava com a eleição de diretores pela comunidade escolar. Tratava-se de um professor de Educação Especial que, a nosso ver, era mais uma peça que fortalecia nosso interesse pela escola. Fizemos, assim, o primeiro contato com o diretor e apresentamos o projeto de pesquisa. Ele, pensativo, ouvia-nos atento. Procuramos, então, defender a proposta de investigação, até que o dirigente escolar interceptou a exposição com o seguinte diálogo: “Explica-me uma coisa: o que você quer com a escola? A sua pesquisa é para ver o que a gente faz ou deixa de fazer? Se não for isso, o que você quer?” (RAUL – DIRETOR).

Respondemos que nosso interesse era trabalhar com a escola para pensarmos em possibilidades de envolver os alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. No diálogo, comparamos a escola com um restaurante, perguntando ao diretor os motivos que levam as pessoas a esses ambientes. Ele prontamente nos respondeu: “[...] Buscam o restaurante para comer. Porque estão com fome” (DIRETOR).

Continuamos o diálogo afirmando que os alunos que estavam naquela unidade de ensino tinham muitas fomes. Fomes de alimento, de relacionamento, de afeto e, principalmente, de conhecimento. A escola é o espaço onde se (re)constrói o conhecimento, dizíamos ao diretor. Afirmamos que tínhamos o interesse em saber se ali havia “comida” (conhecimentos) para os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e como podíamos produzi-lo ou continuar produzindo. Nesse sentido, retrucava o diretor:

[...] Entendi. Você quer saber se os alunos com deficiência aprendem ou não aqui na escola e como podemos trabalhar juntos para que essa aprendizagem venha ocorrer. Acho que é isso que a gente está precisando. Assumi a escola há pouco tempo, como você já sabe. Aqui são muitos desafios, porque são duas escolas no mesmo espaço, mas minha meta é fazê-la inclusiva. A sua ajuda será bem-vinda.

A partir daí, protocolamos solicitação para a realização do estudo, uma na Secretaria Municipal de Educação e outra na escola. Ambas foram deliberadas afirmativamente. Agendamos nosso primeiro contato com os professores e os

pedagogos. Foi disponibilizado o horário de intervalo para o recreio para essa conversa.

[...] Olha, a gente não tem nada a perder. Aqui tem muitos alunos especiais e são poucos os professores de Educação Especial. Mais gente trabalhando, penso eu que o trabalho pode ficar mais fácil (KÁTIA – PROFESSORA).

[...] Acho que vai ser uma boa. Aqui, na escola, tem um camarada chamado Vitório e acho que vai ser o sujeito do seu estudo. Aquela professora ali é a quarta professora que passa pela sala dele. Problema é o que não falta nessa escola e gente chegando para ajudar sempre é bom, né? (RITA – PEDAGOGA).

O grupo comprou a proposta, no entanto, nesse mesmo dia, os professores decidiram se fariam ou não a adesão ao movimento grevista que era anunciado em todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Vila Velha. Embora o grupo estivesse dividido, a escola aderiu à greve. Estávamos no “olho do furacão”. Buscamos por outro campo de investigação, mas as escolas não paralisadas não contavam com a matrícula de alunos com indicativos à Educação Especial.

Colocamos em suspensão, por uma semana, o processo de pesquisa. Nesse período, foi decretada, pelo Ministério Público, que 50% da carga horária letiva diária dos alunos fosse mantida, situação que levou parte do professorado efetivo a retornar às atividades em tempo parcial, ou seja, das 9h30min às 11h20min. A Secretaria Municipal de Educação também convocou os professores em regime de designação temporária<sup>11</sup> e os efetivos com extensão de carga horária<sup>12</sup> a assumirem seus postos de trabalho, caso contrário, os contratos do primeiro grupo seriam rescindidos, e as extensões, do segundo, suspensas. Essas ações nos colocavam novamente no chão da escola enamorada para desenrolar o estudo.

Começamos o movimento de pesquisa dialogando com um grupo de professores que tinha horários de atuação diferenciados, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com quatro docentes em expediente normal e nove em regime parcial.

---

<sup>11</sup> Referimo-nos aos professores contratados por tempo determinado para preenchimento da vacância em virtude do afastamento do professor efetivo ou até a realização de concurso público.

<sup>12</sup> Os professores da Rede Municipal de Educação de Vila Velha que possuem apenas um vínculo empregatício no município atuam com uma carga horária de 25 horas semanais. Os que têm dois vínculos têm essa carga horária dobrada. Aqueles com apenas um vínculo podem solicitar ampliação de trabalho e, mediante a necessidade do município, são ofertadas extensões de carga horária até no máximo outras 25 horas.

Os profissionais em atuação nos anos finais também retomaram suas atividades, de forma parcial, situação batizada entre os professores por “operação tartaruga”.<sup>13</sup> As pedagogas, uma vez contratadas, não puderam se envolver com o movimento, e as coordenadoras de turno tomaram, também, a decisão de não aderir à greve.

Era uma escola multifacetada, mas com grandes possibilidades de diálogos, pois seus profissionais, embora abalados pelas perdas salariais, condições complexas de trabalho, falta de valorização profissional, dificultoso diálogo com a gestão municipal e suspensão das eleições para diretores escolares, sempre estiveram abertos a refletir, conversar e nos provocar, permitir serem provocados e pensar em possibilidades de trabalho diferenciado com os alunos com especificidades para a Educação Especial.

O contexto vivido pelos professores trazia pistas que precisavam ser consideradas para o diálogo entre o currículo escolar e a inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. A valorização do professor e a garantia de melhores condições de trabalho e de formação docente eram situações que não podiam ser desarticuladas das discussões a serem feitas.

Para tanto, convidamos Arroyo (2000, p. 33) para o diálogo. O autor sinaliza a necessidade de assumirmos a profissionalidade do educador e nos afastarmos de perspectivas que buscam relacionar a docência à vocação divina. A “[...] Educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política”.

Dessa forma, discorre que uma escola com qualidade também se faz garantindo a seus profissionais remuneração adequada e condições de trabalho para desenvolverem práticas pedagógicas capazes de evidenciar, no contexto social, a importância da ação do educador.

O autor defende que a precarização do trabalho docente desumaniza o aluno e o professor, pois ao primeiro é negada a possibilidade de poder participar com maior

---

<sup>13</sup> É uma forma de resistência dos professores no período grevista. Quando são convocados a retomar suas atividades, apoiam-se na “operação tartaruga”, que significa a manutenção parcial da carga horária dos alunos. Finalizada a greve, ocorre a reposição da carga horária não cumprida.

qualidade do currículo escolar e ao segundo é subtraído o compromisso ético assumido de colocar a Educação como uma possibilidade que tem o humano de reconstruir essa sociedade para torná-la menos desigual e excludente.

[...] A categoria tem colocado todos seus esforços em melhorar as condições materiais e de trabalho nas escolas, por aí vai um dos caminhos para torná-las mais educativas, para que cheguem a ser espaços mais humanos. O grave das condições materiais e de trabalho nas escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente (ARROYO, 2000, p. 64).

Dessa forma, estávamos ciente de que entraríamos em um campo com muitas tensões. Nesse mesmo movimento, apostávamos no grupo, pois, mesmo vivenciando uma pluralidade de conflitos, os professores diziam do desejo de encontrar na pesquisa-ação colaborativo-crítica uma possibilidade de potencialização dos trabalhos da Educação Especial na escola.

Nosso primeiro passo, então, foi observar o cotidiano para dele abstrair os desafios, as possibilidades, os afetos e as tentativas dos professores para transformá-los em movimentos que nos dessem condições de “[...] indagar sobre como fazer da sala de aula um lugar de inovação, de imaginação e de encontros [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 145).

### **5.1.1 A caracterização da Rede Municipal de Educação de Vila Velha e do contexto escolar selecionado para o desenvolvimento do estudo**

A escola selecionada para desenvolvimento do estudo pertence à Rede Municipal de Educação de Vila Velha – ES. Vila Velha é a primeira cidade do Estado do Espírito Santo. Foi fundada em 23 de março de 1935, por Vasco Fernandes Coutinho. Foi sede até 1550, até a capitania ser transferida para Vitória - ES. Por ser a cidade mais antiga do Estado, possui construções do século XVI, como o Convento da Penha e a Igreja do Rosário; do século XVII, como o Forte de São Francisco Xavier e do século XIX, como o Farol de Santa Luzia.

Vila Velha foi chamada inicialmente de "Vila do Espírito Santo", em decorrência da data em que aqui chegou o donatário da capitania. Era domingo, dia em que a Igreja Católica celebrava a Terceira Pessoa da Santíssima Trindade, razão pela qual o donatário batizou toda a capitania com o nome de Espírito Santo. Mais tarde foi denominada de "Vila Velha" em contraponto ao novo povoado que constituía a cidade de Vitória. Possui 32 quilômetros de litoral, sendo praticamente todo recortado por praias. Está dentre as cinquenta cidades mais populosas do Brasil, contando com um quantitativo de 419.853 habitantes.

A Rede Municipal de Educação de Vila Velha é composta por 91 escolas, 31 unidades de Educação Infantil e 60 de Ensino Fundamental. Segundo o Educacenso 2011, nessas unidades estão matriculados 46.775 alunos (8.567 na Educação Infantil, 19.358 do primeiro ao quinto ano, 15.424 do sexto ao nono ano e 3.095 na Educação de Jovens e Adultos). A rede de ensino ainda é composta por 3.165 profissionais da Educação, ou seja, professores, pedagogos e coordenadores de turnos.

As escolas possuem infraestruturas diferenciadas, pois os novos prédios foram arquitetados de forma a garantir a acessibilidade dos estudantes enquanto os antigos e as escolas municipalizadas<sup>14</sup> precisam passar por novas construções, reparos ou reformas. Com relação aos alunos com indicativos à Educação Especial, a rede de ensino possui o seguinte quantitativo de estudantes matriculados na Educação Infantil:

---

<sup>14</sup> Referimo-nos às unidades pertencentes à Rede Estadual de Ensino que, com o processo de municipalização, passaram a integrar o sistema municipal de Vila Velha – ES.

Quadro 4: Quantitativo de alunos com indicativos à Educação Especial matriculados na Educação Infantil<sup>15</sup>

Deficiência Intelectual		Deficiência Visual		Surdez		Deficiência Física		Deficiência Múltipla		Transtornos Globais do Desenvolvimento		Distúrbios de Aprendizagem	
Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo
23	0	3	2	5	0	5	0	12	1	22	5	13	19

Já No Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano – há o seguinte quantitativo de alunos:

Quadro 5 – Quantitativo de alunos com indicativos à Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental

Deficiência Intelectual		Deficiência Visual		Surdez		Deficiência Física		Deficiência Múltipla		Transtornos Globais do Desenvolvimento		Distúrbios de Aprendizagem	
Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo	Com Laudo	Sem Laudo
133	32	6	4	28	9	5	7	37	9	29	10	87	240

Como podemos analisar, a definição dos sujeitos contemplados pela Educação Especial é um desafio para a rede de ensino. Encontramos estudantes com diagnósticos de “distúrbios da aprendizagem”, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental sendo apontados para o atendimento especializado.

Embora a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), defina os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos a serem contemplados pela Educação Especial, percebemos certo legado deixado pelo conceito “necessidades educacionais especiais”, pois muitas unidades de ensino ainda acreditam que alunos que trazem percursos diferenciados de aprendizagem demandam apoio da Educação Especial.

Vale salientar que não há trabalhos direcionados aos alunos com altas habilidades/superdotação, embora no município haja profissionais concursados para

<sup>15</sup> Tanto os dados referentes ao número de alunos com indicativos à Educação Especial matriculados na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental foram coletados nos arquivos da Coordenação de Diversidade e Inclusão. Esses dados nem sempre correspondem aos informados no Censo Escolar, pois, pela falta de diagnóstico clínico, alguns alunos não são contabilizados. No entanto, esse é o número de alunos em atendimento pelas ações dos professores especializados nos cotidianos das unidades de ensino municipal.

a área. Esses docentes reforçam o quadro de profissionais concursados ou contratados para atendimento aos alunos com deficiência intelectual. Para atendimento aos alunos que demandam apoio na alimentação e locomoção, foram contratados 22 profissionais que exercem a função de cuidador, após criação do cargo pelo Poder Executivo e aprovação pelo Legislativo.

No ano letivo de 2011, a rede de ensino contou com o efetivo trabalho de sete professores em atuação na área da surdez, nove na de deficiência visual e 223 no âmbito da deficiência intelectual. Há também nove professores concursados para a área de altas habilidades/superdotação. Nesse montante, há docentes efetivos e contratados. Para atendimento às necessidades dos alunos com indicativos à Educação Especial, adota-se o trabalho colaborativo – a articulação das ações de profissionais especializados e de sala de aula comum – como ação metodológica a conduzir os trabalhos realizados com esses sujeitos.

O município participa do Programa “Salas de Recursos Multifuncionais” – subsidiado pelo Ministério da Educação para a oferta do atendimento educacional especializado – no entanto, até o ano de 2011, esse atendimento não fora ofertado aos estudantes. Os trabalhos iniciaram em 2012, com 26 professores que foram capacitados e que se responsabilizam pela oferta desses atendimentos, no contraturno.

Há no município uma escola bilíngue e trabalhos de itinerância para atendimento aos alunos surdos com dificuldade de serem locomovidos para a unidade polo. Existem também ações itinerantes para alunos com deficiência visual. A rede de ensino conta com uma equipe multiprofissional composta por um psicólogo, um fonoaudiólogo e um psicopedagogo para realização de diagnósticos e orientações às unidades de ensino. Vale dizer que a inclusão de alunos com indicativos à Educação Especial inicia-se no ano de 2004 e, em atendimento à Resolução nº. 2/2011, foi criado o setor de Educação Especial que já foi denominado de Núcleo de Educação Especial e Gerência de Educação Inclusiva. Atualmente, o setor alargou seu âmbito de atuação – atendendo a toda a diversidade sexual, de gênero, de etnia, dentre outras – e passou a ser denominado de Coordenação de Diversidade e Inclusão.

É justamente neste contexto educacional que se encontra inserida a unidade de ensino selecionada para o desenvolvimento deste estudo de doutoramento. Para apresentarmos as características da escola, parafrasearemos o pensamento de um pai que, em diálogo com a pedagoga, sinalizou:

Nunca vi coisa tão esquisita. Eu achava que era uma só escola. Agora você me diz que são duas. Duas independentes. Uma pela manhã e outra pela tarde. Uma não tem nada a ver com a outra. A gente morre achando que já viu de tudo nessa vida e do nada descobre que não viu nada [...]. Mas me explica uma coisa: são duas escolas ocupando o mesmo prédio? São duas escolas diferentes? Então aqui é a **Escola 'Dois em Um'** (PAI DE ALUNO).

Com essa sinalização, achamos curioso batizar a escola com o atributo despendido pelo pai. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola “Dois em Um”, a unidade de ensino presta serviços educacionais à população vila-velhense há precisamente 32 anos. Muitos de seus professores são “filhos” da instituição. Devido ao desgaste do prédio, foi decretada a necessidade de reconstrução de sua sede.

Enquanto isso, em um bairro vizinho, um novo prédio escolar era construído para atender estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a Secretaria Municipal de Educação deliberou que a Escola “Dois em Um” passaria a funcionar no novo prédio, fazendo com que duas escolas distintas ocupassem um mesmo espaço.

Tanto o antigo prédio quanto o novo encontram-se localizados em um bairro periférico do município de Vila Velha, atendendo a alunos com diferentes configurações familiares. Seus responsáveis, sumariamente, exercem atividades profissionais em áreas bem distintas, ou seja, no comércio, em repartições públicas, como professores, em atividades do lar, pedreiros, diaristas e empregadas domésticas. O vínculo entre a escola e a comunidade era bem forte, uma vez que muitos pais e mães já foram alunos da unidade de ensino e residem nas adjacências do bairro por longos anos:

Acho importante falar da relação dos professores com a escola. A maioria dos professores mora aqui na comunidade, e outro detalhe importante, conhece a comunidade. A comunidade tem raiz e isso eu acho que é um diferencial. Ah, o diretor? O diretor é amigo da

minha avó. É amigo da minha tia. Eu acho que isso traz um diferencial para a escola. Parece escola do interior. Eu me sinto muito assim, no interior, porque você tem esse vínculo. Você tem história. Você está na história do aluno. Os meninos passam e você fala: 'Esse foi meu aluno. Esse também foi meu aluno'. Você conhece a história, porque ele está aqui. O grande número de alunos é nascido e criado aqui. A mãe estudou na escola. O pai estudou. Então, fica mais fácil (MARGARIDA – PROFESSORA).

No turno matutino, funcionava a Escola "Dois em Um". Já no vespertino, a outra escola da rede. Cada escola, com sua gestão administrativa, financeira e pedagógica própria, dividia um espaço organizado em dois pavimentos que alojava 18 salas de aula, um refeitório, uma cozinha, uma biblioteca, um auditório, um pátio coberto, um amplo pátio aberto, quatro banheiros adaptados para uso dos alunos e outros dois para atender aos professores, além de um almoxarifado, depósito de alimentos, sala de Educação Especial e outra de recursos multifuncionais. Como a escola foi projetada para alunos maiores, deixava a desejar quando analisadas as características dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha turma é de seis anos. Até certo tempo, as crianças estavam na Educação Infantil. Um ambiente com outras possibilidades de trabalho. Aqui não tem um parquinho, não tem uma área livre com terra para eles brincarem, não tem brinquedos. É cimento para todos os lados. Eu tenho me virado, criando uns cantinhos, na sala de aula, para eles brincarem, mas não temos brinquedo. Esse universo do Ensino Fundamental é muito duro para alguns deles. Eles trouxeram brinquedos de casa, mas nem todos têm essa possibilidade. É difícil trabalhar em uma escola que não foi projetada para essas crianças (KELLY – PROFESSORA).

Aqui já podemos observar algumas tensões constituídas pelo currículo escolar na escolarização dos alunos matriculados no Ensino Fundamental. A existência de brinquedos ou atividades lúdicas quase não encontram espaço nessa etapa de ensino. Prima-se pelo trabalho com o conhecimento elaborado como se ele não pudesse estar relacionado ao lúdico, mesmo que uma ampla teorização – como a de Vygotsky (1998), por exemplo – demonstrasse que o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal que possibilita à criança estabelecer conexões entre os conhecimentos já constituídos e aqueles que estão em fase de elaboração.

Recursos financeiros existiam na escola para a aquisição de materiais permanentes e de consumo, no entanto, não fazia parte da própria cultura e política municipal

pensar na existência de brinquedos para as unidades de Ensino Fundamental. Tal situação influenciava a própria gestão dessas necessidades na escola. Os brinquedos que a escola dispunha eram provenientes das salas de recursos multifuncionais, portanto estavam direcionados ao atendimento educacional especializado. Naquele contexto, essa sala era simbolizada como um espaço reservado aos alunos tidos como “especiais”. Dessa forma, não era um ambiente compartilhado por todos os alunos e professores.

Tal movimento era corroborado por uma concepção de currículo que prima pela eficiência e racionalidade burocrática (SILVA, 2005) que leva a escola a ser conteudista e alimentada pela ideia de que o conhecimento é cumulativo e sequencializado. Um currículo que deixa de considerar o caráter histórico, ético e político das relações humanas e, particularmente, do conhecimento. Portanto, faz-se do currículo uma gradação de conhecimento que se complexificam a cada série/ano que o aluno estuda, sem levar em consideração a possibilidade de explorar o conhecimento de forma mais criativa e lúdica.

O espaço da Escola “Dois em Um” também era constituído por uma área de piscina e duas quadras, a primeira poliesportiva e a segunda de areia. Rampas de acesso interligavam os dois ambientes favorecendo a acessibilidade dos alunos, existindo, também, passagens por escadas para aqueles que transitavam sem grandes dificuldades. A escola possuía duas secretarias escolares, uma alocada logo na entrada do prédio escolar e servindo à escola do turno vespertino e a outra próxima ao pátio interno para organização da vida escolar dos estudantes da Escola “Dois em Um”. Cada dirigente escolar também possuía seu espaço. A coordenação pedagógica, das duas escolas, ocupava o mesmo ambiente. Seus profissionais tinham armários independentes.

Estar em um ambiente “emprestado” provocava o sentimento de estar invadindo o espaço do outro e não ser bem-vindo ali. Era como estar em um imóvel “alugado”, tendo o “inquilino” a tarefa de se adequar às instalações, mesmo sabendo que, em certas ocasiões, elas eram inapropriadas, mas sem poder provocar qualquer tipo de alteração, já que o imóvel era propriedade alheia:

[...] No início, o pessoal da outra escola achava que nós estávamos tomando o lugar deles. Era ainda mais difícil, porque algumas turmas da escola da tarde funcionavam também pelo período da manhã. Só no segundo ano que cada escola ficou em um turno. Era briga de cachorro grande (MIRIAN – PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Administrar uma escola que divide o espaço com outra é complicado. A comunidade cobra, mas ficamos com as mãos amarradas. A bomba da piscina estragou, mas como vou consertar uma coisa que não faz parte da minha escola? Só posso gastar com materiais de consumo, porque, com material permanente, a gente vai embora e não tem como levar. Só posso adquirir coisas que a gente puder levar para a outra escola quando ela ficar pronta, porque não faz sentido investir na 'casa dos outros' (RAUL – DIRETOR ESCOLAR).

A divisão do ambiente escolar entre as duas instituições trazia também conflitos para a comunidade escolar. Certa vez, os pais dos alunos, ao lerem, em um dos murais da unidade, que os uniformes já estavam disponibilizados, não souberam distinguir o remetente daquele aviso. Ao buscar pelos materiais, foram avisados de que o comunicado era endereçado aos pais da outra escola. Agitados, eles diziam ficar perdidos com aquela dinâmica organizativa, conforme explicitado no diálogo entre uma mãe e a pedagoga.

**Mãe:** Quero saber dos uniformes. Cadê? Cadê? Cadê? Está escrito no mural da escola que cada aluno receberia um *kit*, mas o que foi mandado foram só uma blusa e um *short*. Então, só uma blusa não dá para a semana toda e não tem como a escola cobrar que o aluno venha uniformizado todos os dias.

**Pedagoga:** Esse recado do *kit* não foi colocado por nossa escola. Vocês não podem se esquecer que estamos em um território que não é nosso. Estamos aqui de favor. Então, esse cartaz não foi feito por essa escola. Até porque não recebemos esse *kit*. Só se a outra escola recebeu!

Além do corpo docente, a escola contava com o trabalho de três secretárias escolares, contratadas pela rede municipal. A direção escolar convivia com o desafio de administrar os serviços de apoio – vigilância, limpeza e alimentação – que eram terceirizados. Esses profissionais de vigilância, limpeza e alimentação estavam impedidos de se envolver com algumas ações da escola, por exemplo, as questões dos alunos com indicativos à Educação Especial. Somada à situação, tinham que atender às orientações de dois diretores que precisavam de equilíbrio para

administrar a situação para um não “descredibilizar” a orientação do outro diante das atribuições exercidas por esses profissionais.

É muito jogo de cintura que a gente precisa ter. É muita coisa amarrada pela firma. A Secretaria de Educação precisa rever esse contrato. Os responsáveis pela empresa somem e de vez em quando aparecem na escola. Já tem uns quatro meses que não aparecem. Tem um pessoal do apoio que é mais fácil de lidar, mas tem aqueles que a coisa é complicada. Tem uma pessoa que deixo para a direção da tarde resolver. Entro e saio da cozinha e me dou bem com todas elas. Tem outra que a diretora bateu o pé e disse que pedirá a rescisão de contrato dela, mas ela é ótima comigo. Olha que situação! (RAUL – DIRETOR).

Para Libâneo (2008), a cultura da escola deve ser planejada e construída coletivamente atendendo aos objetivos da unidade por meio de um envolvimento grupal. No entanto, na Escola “Dois em Um”, a gestão escolar encontrava obstáculos em trabalhar nessa perspectiva, pois, ao problematizar a situação dos servidores de apoio (o pessoal terceirizado) com a Secretaria Municipal de Educação não obtinha respostas que apontassem outras possibilidades de negociação com a empresa com a qual estavam vinculados.

Pensando em outras possibilidades de constituição dos serviços de apoio à escola, acreditamos ser possível pensar na realização de concursos públicos e no envolvimento dos Conselhos de Escola na discussão dos processos de contratação de serviços terceirizados.

As características da Escola “Dois em Um” nos convidava a mergulhar profundamente naquele cotidiano. Esse mergulho nos aproximava do pensamento de Meirieu (2005), que nos fazia entender que a escola não se resume a uma organização arquitetônica ou a um serviço que trabalha o conhecimento sem considerar os vínculos, as histórias e os afetos das pessoas. A escola se constitui pelas redes de conhecimento que alunos e professores constroem, mas também pelo afeto que trazem para esse processo.

O afeto desprendido no processo de construção do conhecimento integra o currículo, pois, como argumenta Carvalho (2011, p. 105), há de se falar em currículo como “[...] redes de conhecimento, linguagens, afetos/afecções que se enredam no

cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo a natureza micropolítica e conversacional do trabalho em educação na produção do currículo escolar como redes de conversações e ações complexas”.

Conhecer a Escola “Dois em Um” também nos aproximava do pensamento de Certeau (1994). A escola é um lugar normativo, pois tem um currículo composto por um conjunto de saberes a serem ensinados, tem atividades e horários a serem cumpridos por alunos, professores e demais servidores, tem relações pessoais subsidiadas por normas e estatutos. No entanto, precisa também ser pensada como um espaço em que se praticam todos esses elementos. Busca-se relacionar o conhecimento à vida social, constroem-se relações pessoais porque há o reconhecimento do outro e o respeito mútuo e cumprem-se atividades e horários porque a ética faz parte do fazer de todos os profissionais que compõem a escola.

A observação do cotidiano pesquisado nos possibilitou adentrar as salas de aula de ensino comum e a de Educação Especial para reconhecimento dos movimentos produzidos pelos docentes no trabalho com os alunos que demandavam maior apoio. Esse processo foi nos dando indícios sobre como desenhar a metodologia de investigação, as bases teóricas a serem utilizadas e os desafios que precisaríamos vencer para defendermos a ideia de que é possível envolver as demandas de necessidades de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar.

### **5.1.2 O Currículo Escolar e a Educação Especial**

O currículo explorado pela Escola “Dois em Um” buscava fundamentação nas diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. O documento procurava inspiração nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Era constituído em colaboração com os profissionais da rede de ensino, apresentando conhecimentos a serem explorados e objetivos a serem alcançados no transcorrer de cada etapa de ensino. Além disso, trazia a organização dos conteúdos programáticos de acordo com os anos escolares e cada área do conhecimento.

Segundo o diretor da escola, “[...] a perspectiva de trabalho da rede municipal de ensino de Vila Velha é a sociointeracionista. Com isso, buscamos pensar que a aprendizagem ocorre na coletividade, na troca entre os alunos, através de processos de mediação”. Analisando as diretrizes curriculares do município, encontramos indícios para que o trabalho se desse de forma interdisciplinar, com o intuito de incentivar os professores a promoverem o diálogo entre os saberes que constituíam o currículo. Para tanto, as diretrizes traziam uma lista de conteúdos a serem explorados a partir de objetivos gerais e específicos já definidos.

Nós trabalhamos o currículo em consonância com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. Ficamos por um longo período discutindo as diretrizes curriculares que norteariam os trabalhos das escolas. Nelas temos os conteúdos divididos por disciplina e de acordo com as séries. A orientação é que adequemos também a partir de nossa realidade, mas que ele seja cumprido para manter certa unidade nas escolas da rede (RITA - PEDAGOGA).

Os conteúdos programáticos estavam organizados em áreas de conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso) e Ciências Naturais (Ciências e Matemática). Cabia aos professores organizar seus Planos de Curso a partir dessas diretrizes e em diálogo com as questões de cada escola. Os processos de avaliação da aprendizagem deveriam se constituir a partir da exploração desses conteúdos, e os projetos podiam ser desenvolvidos para recuperar os alunos que encontravam dificuldade de se adequar ao processo.

Como a maioria das unidades de ensino brasileiras, a perspectiva de currículo da escola pressupunha um protótipo de estudante capaz de assimilá-lo. Ele se constituía por vários saberes a serem ensinados pelas diferentes áreas do conhecimento, tendo os docentes a expectativa de que os alunos dessem conta de apreendê-los dentro de um ano letivo.

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>16</sup> sinalizam que o ensino das questões

<sup>16</sup> O Ideb foi criado em 2007 e tem como objetivo medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado por meio da aprovação e média de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, obtido nas avaliações como Saeb e Prova Brasil, além das taxas de aprovação, calculadas no Censo Escolar. Trabalha-

da linguagem – leitura e escrita – e da Matemática tem sido o centro das discussões acerca da necessidade de melhoria da qualidade do ensino no País, para o combate ao fracasso e ao abandono escolar, encontramos várias tensões no trabalho com esses componentes no currículo explorado pela rede municipal de ensino.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há destaque para o processo de alfabetização. No entanto, é preciso investir na formação dos professores, no desenvolvimento de projetos e no apoio ao trabalho docente, pois muitos alunos encontram grandes obstáculos na produção de conceitos sobre o ler e o escrever. É preciso pensar em discussões que ajudem o professor a compreender que a melhor estratégia para ensinar as crianças a terem habilidades com sua língua materna, “[...] é aquela em que as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brincar” (VYGOTSKY, 1998, p. 156). Nesse sentido, a questão é pensar “[...] como fazer com que a escrita seja desenvolvimento organizado, mas do que aprendido” (VYGOTSKY, 1998, p. 157).

Muitos professores priorizam perspectivas de trabalho com a linguagem que não contemplam as necessidades de alguns alunos, ficando esses à margem do processo. Em sala de aula, alguns docentes adotam o reconhecimento de letras, sílabas e a formação de palavras para chegar à leitura e à produção de textos como metodologia de alfabetização. Outros fazem o caminho inverso. O livro didático é bastante explorado, bem como atividades xerografadas. Para os alunos que não conseguem acompanhar essa dinâmica formativa, tentativas são produzidas pelos professores para alfabetizá-los. No entanto, essas ações são nutridas pela ideia de que os estudantes precisam de algo menos complexo, porque têm “dificuldades de aprendizagem”.

Nesse contexto, ganha destaque a questão da flexibilização ou adequação curricular, tão problematizada no campo da Educação Especial. Flexibilizar e adequar passa a ser a estratégia utilizada para escolarizar todos os alunos que não se adaptam ao currículo proposto. Empobrece-se o currículo por meio de estratégias

---

se com os dados em uma escala de 0 a 10, sendo esse índice medido a cada dois anos.

de alfabetização que não levam os alunos a produzirem afinidades com a leitura e a escrita. Dessa forma, percebe-se que a constituição de um currículo paralelo não se estende somente aos alunos com indicativos à Educação Especial, mas a todos aqueles que a escola não dá conta de ensinar. Muitos alunos acabam repetindo o ano e depois são avançados/aprovados não pela aprendizagem, mas pela defasagem idade/série.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, também é enfatizado o trabalho com a leitura, a interpretação e a produção de textos, mas há a restrição desses trabalhos no componente curricular de Língua Portuguesa, como se as outras disciplinas não tivessem o compromisso de explorá-los. Há grande destaque para o ensino da gramática normativa. Tal situação traz dificuldades para o estudante relacionar o ensino da Língua Portuguesa com os diferentes contextos de interlocução social em que está inserido.

Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira (GERALDI, 1991, p. 121).

Nos anos iniciais, o currículo de Matemática busca levar os alunos a desenvolver o raciocínio lógico matemático. Assim, ganha destaque o reconhecimento do sistema numérico, o trabalho com as quatro operações fundamentais, com as expressões numéricas e algumas noções de geometria, só para darmos alguns exemplos. Ganha destaque, nos discursos dos professores, a dificuldades de trabalhar esses componentes curriculares com alguns alunos pela falta de domínio da tabuada, bem como da leitura e da escrita. Vê-se, assim, a importância de ampliação do trabalho com a leitura e a escrita para todos os componentes curriculares.

Nos anos finais, outros conhecimentos matemáticos são agregados ao processo: polinômios, cálculo algébrico, números reais, decimais, naturais, primos, frações e equações do 1º e do 2º grau, dentre outros. São conceitos que já trazem nomes “estranhos” para a maioria dos alunos. Muitos desses saberes são ensinados de forma abstrata, sem uma relação mais direta com as relações que estabelecemos na vida social.

Dessa forma, o currículo escolar, somado a outros elementos – a formação dos professores, as condições de trabalho e de valorização docente e as questões econômicas e sociais dos alunos, dentre outras situações – vai apontando indícios da necessidade de problematizarmos a maneira como temos organizado, explorado e avaliado o conhecimento no cotidiano escolar.

Essa situação também pode ser constatada no IDBE da rede municipal e da Escola “Dois em Um”<sup>17</sup> que traz os seguintes indicadores (Tabela 1).

Tabela 1 – IDEB da Rede Municipal de Educação de Vila Velha e da Escola “Dois em Um”

IDEB da Rede Municipal de Educação de Vila Velha						IDEB da Escola “Dois em Um”					
Anos iniciais			Anos Finais			Anos iniciais			Anos Finais		
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
4,3	4,5	5,0	3,6	3,8	4,0	4,4	4,3	4,6	5,0	4,0	-

Esses dados relevam que o currículo escolar precisa ser problematizado, não somente pelo desafio de inclusão educacional de alunos com indicativos à Educação Especial, mas para a melhoria da Educação ministrada no País. Se a meta do Ministério da Educação é garantir que cada rede de ensino e escola alcance a média mínima de 6,0 pontos no transcorrer dos próximos anos, um longo caminho precisa ser trilhado para que essa meta seja alcançada, já que o crescimento dos índices ainda é pequeno para se constatar a oferta de ensino com qualidade, sem contar que há uma oscilação e diminuição dos resultados obtidos.

Essa discussão nos aproxima do pensamento de Silva (2005), ao sinalizar que a igualdade de acesso ao conhecimento não pode ser obtida simplesmente por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. “[...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2005, p. 90). Essa afirmativa ganha sustentação na produção de Prieto (2009, p. 61), quando também sinaliza que:

[...] resta, então, quase nenhuma alternativa para trabalhar com currículos mais abertos [...], uma das exigências para que as escolas possam atender aos alunos considerando suas características

<sup>17</sup> Nos anos finais, foram contabilizadas as informações dos anos de 2005 e 2007, pois, em 2009, a escola não mais dispunha da oferta do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

próprias e uma condição indispensável para a escolarização de alguns daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

No trato dos alunos com indicativos à Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação buscava respaldo na Constituição Federativa do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) para propagar nas escolas a necessidade de adequação do currículo para a escolarização dos alunos. Buscava, precisamente, maior respaldo na Resolução nº 2/2001, que traz as diretrizes para a oferta da Educação Especial na Educação Básica, sinalizando para as unidades de ensino que a elas caberia o provimento de:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, art. 8º).

No entanto, o trabalho desenvolvido com os alunos constituía-se a partir de um currículo paralelo ao proposto pelo órgão central. Como muitas vezes o currículo tinha forte inclinação para ser resumido no livro didático, menores eram as possibilidades de envolver os alunos nessas lógicas de conhecimento, porque a maioria não era alfabetizada.

A inexistência de estratégias diferenciadas de ensino para os alunos com indicativos à Educação Especial colaborava para que o currículo fosse resumido ao reconhecimento de cores, números, sílabas, letras e a escrita do primeiro nome do aluno. Como alerta Silva (2009), na elaboração de propostas curriculares, há de se pensar que não trabalhamos com a seleção de conhecimentos e de experiências de forma desinteressada. O currículo é permeado por relações de poder e por ideologias que o colocam em uma constante arena de debate. Com o currículo, produzimos formas específicas e particulares de existência.

[...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um

determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2009, p. 195).

Dessa forma, a seleção do que era ensinado aos alunos estava relacionada com a imagem que a escola havia produzido do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais alunos. Esse contexto nos leva a refletir sobre como fazer do currículo um instrumento que potencializa pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, ajudando-as a vencer as questões e os desafios trazidos pelo seu jeito de ser e pelos interditos produzidos pela própria sociedade. Esse raciocínio é interessante, pois a minimização do currículo na escolarização desses alunos tem fortalecido a crença de que são sujeitos incapazes de serem envolvidos nas tramas que constituem o trabalho com o conhecimento na escola.

### **5.1.3 A relação entre a Educação Especial e a sala de aula comum**

Depois de estabelecer os primeiros contatos com a escola para falarmos da pesquisa e para conhecermos algumas de suas características, buscamos mergulhar em suas atividades cotidianas para compreender as tentativas dos professores para a inclusão das necessidades dos discentes com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. Para tanto, inserimo-nos na sala de aula comum e na de Educação Especial por serem os dois ambientes em que transitavam os alunos.

Nesse movimento, fomos conhecendo os professores de ensino comum e os de Educação Especial e também algumas situações que atravessavam a atuação desses profissionais no cotidiano pesquisado. A equipe de Educação Especial, em 2010, contava com cinco professoras, conforme já relatado na metodologia deste estudo. Na área da deficiência intelectual, tínhamos Selma, Celina e Helena como efetivas e Thalita como contratada. Todas tinham formação em Pedagogia e capacitação em Educação Especial. Nádia era outra professora contratada em regime de designação temporária para a deficiência visual. Tinha formação no Curso Normal, que habilitava professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e

Curso de Deficiência Visual. Cursava, atualmente, a licenciatura em Pedagogia a distância.

No início do estudo, observamos que várias situações atravessaram o trabalho das professoras de Educação Especial, aumentando o hiato entre a sala de aula comum e o apoio especializado. Celina foi remanejada para a Secretaria Municipal de Educação, uma professora acidentou-se e outra se afastou para acompanhar o filho que passava por problemas de doença. A professora de deficiência visual também se ausentou para tratar de problemas familiares. Thalita era a única professora que sobrevivia a tantos percalços e, com o afastamento das demais professoras, tinha, como diria Certeau (1994), que compor uma pluralidade de artimanhas e táticas para sobreviver a tantos dilemas e subdividir seu tempo de intervenção entre os alunos indicados à Educação Especial.

A saída dessas professoras trazia transtornos para a escola. Se, por um lado, os professores especializados definiam a aprendizagem dos alunos, agora, sem a maioria deles, os docentes comuns ficavam paralisados e sem saber como ordenar os trabalhos, as decisões e os encaminhamentos. Esse era o contexto vivido pelo grupo, como podemos perceber nas questões levantadas pela professora Tereza, de Língua Portuguesa, na sala dos professores:

O que você acha que eu tenho que fazer com esses alunos do 6º ano que têm laudo e não conseguiram realizar a avaliação? Dou a média mínima para eles ou deixo para resolver no Conselho de Classe? Estamos sem orientações desde que a professora de Educação Especial que acompanhava o 6º ano saiu da escola.

Tínhamos ali a possibilidade de fomentar um dos primeiros espaços de diálogos-formação. Dissemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 previa a flexibilização do currículo para esses alunos, portanto não fazia sentido atribuir uma nota mínima, se ela não correspondesse ao que os alunos aprenderam ou necessitavam aprender na disciplina de Língua Portuguesa. Convidamos a professora a planejar uma avaliação diferenciada.

Ela não se convenceu dessa possibilidade. Falava da dificuldade em realizar a tarefa, afirmando não haver tempo para planejamento em virtude do movimento

grevista. Dizia também que a professora de Educação Especial estava ausente e que até então era a responsável por decidir essas situações. Voltamos a falar em colaboração e na possibilidade de elaborarmos uma avaliação diferenciada para os alunos, no entanto a professora continuava sinalizando as dificuldades em trabalhar nessa perspectiva.

Mas com essa greve! Com aulas de 25 minutos não dá. Acho melhor deixar para decidir isso no Conselho de Classe. Quem fazia isso era a professora de Educação Especial que foi acidentada. Ela não deixava que eles ficassem reprovados. Mas vamos deixar assim... resolvemos isso no Conselho de Classe (TEREZA – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Situações como essas nos possibilitavam pensar na necessidade de trazermos as discussões da Educação Especial para o coletivo da escola. Em uma escola inclusiva, torna-se importante definir a filosofia educativa que dará maior potência às ações dos professores, visibilidade aos trabalhos da Educação Especial e possibilidades de intervenção mais contextualizadas.

Sacristán (2000) alerta que o desafio que se coloca para a escola é trabalhar o currículo em diálogo com a diversidade humana. Assim, a tarefa é garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, precisando que as diferenças sejam respondidas com metodologia adequada, propostas que não segreguem os alunos em categorias e articulação dos serviços disponíveis à escolarização desses sujeitos.

Esse contexto nos fazia refletir que, na escola, temos alunos concretos e com diferentes percursos de aprendizagem. Então, assumir essa situação simboliza reconhecer os desafios que a diferença impõe à prática docente. Por isso, torna-se inviável lidar com sujeitos com trajetórias existenciais e educacionais diferenciadas com estratégias únicas, com ações solitárias e com o saudosismo por uma escola que, por longos anos, primou pela homogeneização em detrimento da diferença.

A observação dos trabalhos realizados com os alunos movera-nos a acompanhar como se realizavam as ações da coordenação pedagógica, precisamente como as pedagogas articulavam movimentos no planejamento das aulas, nos momentos de avaliação da aprendizagem e na constituição de apoios à aprendizagem dos alunos

com indicativos à Educação Especial, situação que passaremos a discorrer no tópico que segue.

#### **5.1.4 O acompanhamento pedagógico e os trabalhos da Educação Especial**

Como forma de aprofundar nossas observações sobre como a escola se organizava para envolver as necessidades de aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, aproximamo-nos dos trabalhos realizados pela coordenação pedagógica. Em 2010, essas ações eram realizadas por duas pedagogas – Rita e Stella – contratadas em regime de designação temporária. A primeira tinha formação em Pedagogia e habilitação em Supervisão Escolar. A segunda tinha essa mesma formação, acrescida de Mestrado e Doutorado.

Rita tinha a responsabilidade de acompanhar o planejamento dos professores do 1º ao 4º ano, e Stella ficava com os de 5º e 6º ano. A falta de proximidade das ações realizadas pelas pedagogas não permitia que os professores conhecessem as ações produzidas por seus colegas de trabalho, nem mesmo uma ação conjunta para reflexão dos desafios que se presentificavam nos cotidianos das salas de aula.

No trato com o currículo escolar, os professores sinalizavam a necessidade de saber o que o professor tinha trabalhado no ano anterior para dar segmento no ano seguinte. Evidenciavam o desejo de espaços de planejamento e de acompanhamento pedagógico para a elaboração das aulas, do plano de curso e de projetos para facilitar a aprendizagem dos discentes:

A gente precisava de um acompanhamento mais pontual das pedagogas. A gente acaba ficando muito sozinha e isso dificulta o trabalho (SABRINA - PROFESSORA).

Sentimos a necessidade de uma conexão entre as pedagogas. Cada uma ficou com uma etapa que não produz diálogos. Cada um trabalha com sua turma, mas sem saber o que a outra está realizando. Eu sei o que a minha colega faz, porque procuro, mas é uma ação minha e não da escola (RUTH - PROFESSORA).

Quando buscamos por situações que evidenciassem o planejamento das ações da Educação Especial, sentimos necessidade de ajudar a equipe pedagógica a refletir

sobre como precisava se reorganizar para apoiar os docentes e potencializar as ações para a escolarização dos alunos, até porque assim sinalizava uma das pedagogas:

Eu percebi, com a sua vinda, que deixamos a desejar quanto ao acompanhamento à Educação Especial. Com a perda da diretora, ficamos abalados e esse acompanhamento não aconteceu. Tivemos a greve também dificultando o trabalho. Hoje temos visto essa necessidade e precisamos começar a fazer alguma coisa, porque os meninos estão na escola e a coisa está solta mesmo (RITA - PEDAGOGA).

Percebíamos que a pedagoga que atuava com as turmas do 1º ao 4º ano se inquietava com os movimentos da pesquisa na escola, dizendo da necessidade de provocar mudanças em seu fazer para acompanhar a aprendizagem dos alunos. No entanto, a outra não pestanejava em dizer não ter afinidade com a Educação Especial, não ter interesse pela área, questionando a presença dos alunos na escola. Dizia-nos: “[...] Desde a minha formação inicial corri desse tipo de discussão. Para mim, não deveria existir pessoas nessas condições na escola. Não vejo fundamento nisso” (STELLA – PEDAGOGA).

A situação vivida por Stella trazia tensões para o processo de pesquisa, pois o posicionamento da pedagoga produzia certo distanciamento dela em relação à comunidade escolar e aos demais profissionais da escola. Muitas vezes, os professores a nós se reportavam dizendo: “[...] É para isso que serve o doutorado?”. Como diz Nóvoa (1992, 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 profissional”.

A falta de reflexividade crítica de Stella sobre o direito à Educação trazia dilemas para a pesquisa, para o trabalho dos professores e para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. A falta de sincronidade entre ela e a outra pedagoga – Rita – trazia a sensação de não existir potência no trabalho pedagógico e a impossibilidade de um acompanhamento mais sistemático das ações do professor e do desenvolvimento dos alunos. A dificuldade de Stella em

entender o processo de inclusão escolar era como um desafio para a escolarização dos alunos, pois o fato de não atribuir a merecida atenção aos processos de escolarização desses sujeitos contribuía para que os professores se sentissem solitários e a seleção de conteúdos, metodologia, avaliação e objetivos ficassem sem uma ação mais sistematizada que possibilitasse ao grupo sinalizar o que o aluno tinha construído no transcorrer de um ano letivo.

Talvez faltasse à Stella pensar que a matrícula, a permanência e o acesso ao conhecimento à pessoa com deficiência se configurassem em um direito por estar relacionado com a possibilidade de o sujeito se desenvolver culturalmente. Dessa forma, a questão não passava pelo concordar ou não com a situação, mas pelo pensar o compromisso ético e social da escola na promoção de ações para que todos os alunos tivessem esse direito garantido, por meio de ações coletivas, como nos fala Mello (1993, p. 20).

O grande desafio da nova qualidade de ensino será garantir a equidade [...]. No entanto, essa equidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local, que permitam incorporar as necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolaridade de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Nesse processo de observação, tomávamos o diário de campo como nosso fiel escudeiro. Precisávamos de certa cautela para refletir com o grupo as questões observadas. Muitas vezes, chamamos as pedagogas para o debate e expúnhamos essas considerações. As aberturas para o diálogo precisavam ser ampliadas. Dessa forma, percebíamos que o currículo se constituía como uma rede complexa de relações. Nela estava o trabalho com o conhecimento, mas não só ele. Estavam também muitas leituras de mundo e formas diferenciadas de existência.

No dizer de Silva (2009, p. 194), o currículo não se resume a listas de conteúdos, nem a ideias e abstrações que passam de mente em mente. O currículo é “[...] aquilo que nós professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós”. A falta de planejamento para a Educação Especial possibilitava que a escola fizesse do currículo um impeditivo à

aprendizagem dos alunos, permitindo que a criatividade e a potência da ação docente ficassem invisibilizadas diante das necessidades trazidas pelos alunos para a sala de aula comum.

A observação dos trabalhos realizados pelas pedagogas nos convidava a procurar movimentos que possibilitassem a tradução de saberes, experiências e práticas pedagógicas para a inclusão das aprendizagens dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, além da busca por novas possibilidades de reflexão com o grupo para aprofundar os conhecimentos da área:

[...] não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular [...]. A utopia do interconhecimento consiste em apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter que esquecer anteriores e próprios. É esta a ideia de prudência que subjaz à ecologia dos saberes (SANTOS, 2006, p. 106).

Como diz Santos (2008), precisamos forjar um pensamento alternativo para utilizar as alternativas já existentes. Acreditávamos, assim, que a escola já dispunha de professores regentes, especialistas em Educação Especial, pedagogos, certa organização didática e um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados. Portanto, a questão era pensar como utilizar essa produção de forma a favorecer a inclusão das necessidades dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

Descrevendo os momentos de observação, pode parecer ao leitor que estávamos estático diante dos fenômenos observados, sem nenhum tipo de intervenção. Mas a coisa não é bem assim. Quando procuramos a escola para desenvolver a pesquisa, tínhamos o desejo de discutir a relação entre o currículo e a Educação Especial. Era preciso constituir algumas táticas e estratégias para nos aproximarmos do grupo. Em contrapartida, os profissionais da escola se apropriavam desse mesmo recurso para entender os fins da pesquisa e como se daria a colaboração, já que tínhamos anunciado que ela era um dos elementos presentes na pesquisa-ação colaborativo-crítica.

O problema de investigação, propriamente dito, desejávamos construir com os sujeitos praticantes daquele cotidiano, bem como o caminho metodológico. Dessa forma, os momentos de observação iam nos dando indícios de por onde começar a construir esses movimentos com os sujeitos praticantes do cotidiano da Escola “Dois em Um”.

#### **5.1.5 A observação dos discursos docentes sobre seus processos de formação**

Além de observar as características da escola, os trabalhos realizados com os alunos e as ações da coordenação pedagógica, procuramos capturar os discursos que os professores construíam sobre seus processos de formação para o trato com as questões trazidas pelos alunos. Como o grupo percebia que registrávamos as questões observadas, procurava-nos para sinalizar que algumas dificuldades em trabalhar com os alunos tinham relação direta com seus processos de formação.

Dessa forma, procuravam justificar algumas ações realizadas, mas sem objetivos muito claros. Como pudemos ver na metodologia deste estudo, a maioria dos docentes possuíam formação superior (exceto a professora de Deficiência Visual), respeitando as respectivas áreas de atuação:

Aqui, na escola, todos os professores têm formação superior. Todos também têm especialização. É um grupo muito bom de trabalho (STELLA - PEDAGOGA).

Fiz minha graduação na Ufes e tive excelentes professores. Tivemos discussão sobre a Educação Inclusiva e muito do que aprendi também construí na prática (KAMILLA - PROFESSORA).

Os professores em atuação na primeira fase do Ensino Fundamental sinalizavam ter bons professores e vivenciado discussões sobre os princípios da inclusão escolar em seus processos de formação inicial, mas pouco aprofundadas. Os que exerciam a docência nos anos finais eram categóricos em julgar esses conhecimentos como uma lacuna em sua formação e a diferença que ela traria para a atuação com os alunos na escola:

Fiz graduação há bastante tempo e não tivemos essas discussões na faculdade. Eram outros tempos e os alunos especiais não estavam na escola, por isso não tinha necessidade de discutir esse assunto (TEREZA - PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Minha graduação é recente. Tivemos uma discussão muito rasa sobre inclusão escolar. Foi uma pincelada. Não deu para pegar direito o espírito da coisa. Acho que meu trabalho seria melhor se eu tivesse uma boa discussão na época da graduação (SAULO - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Um fato curioso atravessava os discursos dos professores. Tanto os professores formados recentemente quanto os mais antigos diziam de lacunas em seus processos de formação inicial. Os mais velhos não discutiram o assunto. Quanto aos mais novos, a abordagem foi de forma superficial. Esse contexto nos aproximava de algumas tensões na formação dos professores. Primeiramente, a necessidade de transversalizar os pressupostos da inclusão de alunos com indicativos à Educação Especial em todos os componentes curriculares do curso de formação de professores, pois, como alertam Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 161),

[...] na maioria dos casos em que há alguma disciplina com o conteúdo de Educação Especial, não há a possibilidade de aprofundamento, em razão da carga horária limitada. Com isso, a formação inicial de professores em áreas específicas de Educação Especial fica a desejar, refletindo diretamente em sua prática docente.

Somado ao pressuposto apontado pelas autoras, percebemos que, muitas vezes, na formação inicial de professores, dedica-se tempo para o ensino dos conhecimentos que esses sujeitos irão trabalhar, futuramente, em sala de aula, sem uma discussão mais pontual sobre os alunos que farão a apropriação desses saberes e a constituição de metodologias diferenciadas para contemplar os diferentes percursos de aprendizagem desses discentes.

Outro tópico a ser destacado é a necessidade de constituição de um olhar de corresponsabilização do futuro professor sobre seu processo de formação. É preciso forjar no futuro profissional uma linha de pensamento que não resuma a formação inicial de professores às aulas que os docentes universitários ministram em sala de aula. A formação é um processo mais amplo que exige aprofundamento teórico,

diálogo com o cotidiano escolar, constituição de novos saberes e fazeres e reflexividade sobre o trabalho docente.

A formação do professor era considerada pelos professores da Escola “Dois em Um” como primordial para o envolvimento dos alunos no currículo escolar. Isso nos dava pistas para problematizar a formação continuada que não encontrava espaço para se desenrolar na escola. A observação de como os professores avaliavam seus processos de formação inicial também possibilitava que entendêssemos que a formação do professor tem implicações relevantes no trabalho com o currículo escolar e a diferença humana na sala de aula comum.

Dessa forma, há de se garantir, tanto na formação inicial quanto na continuada, o fortalecimento e a propagação da relação existente entre o conhecimento e o desenvolvimento humano e a valorização e o respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem. Além disso, nos processos de formação docente, é fundamental possibilitar reflexões sobre o fato de as pessoas terem trajetórias diferenciadas de existência e que o acesso ao conhecimento se dará em diálogo com esse contexto.

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

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

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

Nessa articulação, os professores poderão traduzir conhecimentos, experiências e práticas visando à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois, como alerta Santos (2006, p. 49), “[...] muitas vezes precisamos migrar de um campo a outro, de um estrato a outro, de uma linguagem a outra [...]. Temos ainda de buscar conceitos que venham de outros conhecimentos”.

Como dito, nosso desafio era constituir o movimento da pesquisa com os sujeitos cotidianos. Dessa forma, com os processos de observação, tivemos a oportunidade de nos aproximar dos professores. Eles sentiam necessidade de discutir as questões que os incomodava, seus pontos de vistas e algumas convicções que tinham acerca da escolarização dos alunos. A partir daí, passamos a perceber que a discussão sobre o currículo não se daria, somente, pela via da articulação de práticas pedagógicas, mas também pela utilização das questões observadas e do que diziam e pensavam os professores como oportunidades de problematização. Esse movimento aos poucos trazia subsídios para constituirmos o objeto e a metodologia de investigação desta pesquisa de doutoramento.

## 5.2 SEGUNDO MOMENTO DO ESTUDO: O PROCESSO DE ESCUTA E A CONSTITUIÇÃO DOS ESPAÇOS DE DIÁLOGO-FORMAÇÃO

As ações produzidas pelo cotidiano da Escola “Dois em Um” em muito nos incomodavam. Nesse mesmo movimento, nossos registros e nossa presença naquele ambiente também provocavam seus praticantes. Esse contexto foi se tornando positivo para o desenvolvimento do estudo, pois os professores passavam a buscar na pesquisa uma possibilidade de externar seus pensamentos, seus juízos, suas dúvidas e tentativas sobre o processo de escolarização dos alunos.

Com as questões observadas e o processo de releitura das falas dos sujeitos praticantes do cotidiano da Escola “Dois em Um”, começamos a perceber que os discursos produzidos eram recorrentes e se faziam presentes nas produções de todo o grupo. Eles eram frutos das inquietações em lidar com as demandas trazidas pelos alunos, do modo como o grupo avaliava a política pública municipal e a própria organização da escola para a escolarização desses sujeitos.

Com isso, passamos a perceber que podíamos juntar as questões observadas e os discursos dos professores como espaços de diálogo-formação, ou seja, a problematização reflexivo-crítica da produção cotidiana como um movimento metodológico para o desenvolvimento do estudo. A partir daí, a questão era continuar problematizando para perceber que outras ações e pensamentos o grupo produzia, visando ao envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

No dizer de Certeau (1994), somos sujeitos encarregados de anunciar, de realizar e aumentar o comércio de sentidos, de trocas, de reciprocidade e de diálogo na cultura ordinária. Para tanto, era necessário desenvolver a sensibilidade da escuta. Nesse movimento, a escuta se configura como uma caminhada em relação ao “Outro”. O reconhecimento do “Outro” como legítimo. A fala como uma possibilidade de mudança. A escuta como uma arte da captar os sentidos da vida.

Dessa forma, o diálogo que segue tem como objetivo apresentar os momentos de diálogo-formação constituídos com os profissionais da Escola “Dois em Um”. Essas dinâmicas formativas possibilitaram aos profissionais da escola construir outros pensamentos e novas lógicas de ensino para potencializar a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial em processos de inclusão escolar, por meio do currículo escolar.

### **5.2.1 O currículo escolar atravessado pelo diagnóstico**

Uma das primeiras enunciações que o grupo procurava externar dizia respeito ao currículo escolar e ao diagnóstico. Essa discussão se constituía pelo fato de todos os estudantes possuírem algum tipo de diagnóstico clínico. Portanto, os professores não sinalizavam a necessidade do “laudo médico” para encaminhá-los à Educação Especial, mas introjetavam a ideia de que estavam “absorvidos” de envolvê-los nas atividades pedagógicas, porque o diagnóstico era simbolizado como um “atestado” que impossibilitava qualquer tipo de aprendizagem.

Aqui, na escola, todas as crianças têm laudo. É muito aluno especial. Juntou todo mundo no mesmo turno. O problema é que muitos não acompanham o que os professores ensinam. Eu nem sei

se eles têm condições de fazer isso. Quando a coisa aperta, o laudo resolve. Até porque acho que tem uma lei que ampara os alunos. Com o laudo, eles passam direto. Não tem reprovação (RITA – PEDAGOGA).

Não adianta planejar nada para esse menino, porque ele não faz nada. Ele não para. Não obedece e se recusa a fazer qualquer tipo de atividade. Ele tem laudo e assim vai passando de ano (THALITA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

A nosso ver, o diagnóstico pode ser assumido como um disparador de conhecimento que permite o professor e a escola buscar informações a respeito da condição do aluno para pensar em novas estratégias de ensino e de aprendizagem. No entanto, o diagnóstico é carregado de mitos: com o laudo há garantia de aprovação automática ou todo aluno com laudo não pode ficar reprovado. Tem uma lei que ampara o aluno com deficiência para ele passar direto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) é contundente ao afirmar que os processos de avaliação da aprendizagem deverão priorizar os aspectos qualitativos. Para falarmos em aprendizagem, a legislação postula pelo envolvimento dos alunos no currículo comum com o apoio do atendimento educacional especializado, caso o aluno demande essa intervenção.

Para tanto, cabe à escola munir-se de recursos e técnicas pedagógicas, ações metodológicas diferenciadas e apoios para que esse estudante tenha acesso ao conhecimento para que seja discutida a questão da avaliação e promoção. Assim, a aprovação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ocorrer porque a escola assumiu a sua função educativa e organizou dinâmicas de aprendizagem para cumprir essa atribuição e não porque o aluno tem um diagnóstico médico.

O mito de que o aluno com indicativos à Educação Especial avança pelo laudo médico é perverso. Exclui o aluno das aprendizagens produzidas no cotidiano escolar. Despotencializa as tentativas do professor ao considerar que uma folha de papel com alguns registros seja mais potente que o fazer docente. Descredibiliza a função da escola que passa a ser vista como espaço de aprendizagem para alguns

alunos e de socialização para outros. Rompe com a ideia da educabilidade humana, pois produz um sujeito sem capacidades e potencialidades para aprender.

A utilização do diagnóstico como ferramenta que justificava a não participação dos alunos no currículo escolar fora uma situação trabalhada nos espaços de diálogo-formação. Dessa forma, fomos cautelosamente trazendo o assunto para o grupo, até transformá-lo em um bate-papo corriqueiro, pois, sempre que o assunto vinha à tona, buscávamos trocar as afirmativas dos professores por dúvidas e questionamentos, como a passagem vivida com a professora Laura, responsável por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Alex, eu preciso conversar com você. Estou com um problemão na minha sala. Não tenho alunos com deficiência esse ano, mas tenho crianças com sérios problemas na alfabetização. Muitos têm dislexia. Tem um que faço de tudo, mas ele não aprende. Ele tem um irmão no 6º ano e que também não aprendeu. Foi meu aluno. Não sei se é de família. Será que tem algo a ver? Esse menino do 6º ano tem laudo, por isso conseguiu avançar, mas esse, agora, não tem. Não sei o que faço com ele. Se ele, ao menos, tivesse o laudo!

Respondemos que precisávamos ter cuidado para não dizer que o irmão mais velho tivera dificuldade de aprender, portanto o mais novo receberia essa herança. Refletimos que caso fôssemos ao médico e recebêssemos um diagnóstico de uma determinada enfermidade, procuraríamos ajuda e não nos deixaríamos vencer pela enfermidade.

Dessa forma, passamos a problematizar os questionamentos da professora sobre o laudo. Questionamos se o laudo, na escola, era utilizado como sinal de ajuda para entender o processo do aluno. Levantamos outras questões com a professora, tais como: você diz que o irmão mais velho passou por causa de um laudo. O mais novo, caso tivesse, passaria pelo mesmo processo? A escola serve para quê? O laudo diz que o aluno pode não aprender na escola? O que esses dois meninos buscam na escola? Eles são “café-com-leite”? E se o médico falasse isso para o doente?

Poxa vida! Não tinha pensado no que você está dizendo. A gente acaba se apegando nessas coisas e não sai do lugar. Eu quero que o menino leia, mas não estou conseguindo. Preciso de ajuda. Essa coisa de laudo é mesmo tensa. A gente mata o menino, sem perceber (LAURA – PROFESSORA)

Falamos também de pesquisas (BAPTISTA, 2003; GIVIGI, 2007; VASQUES, 2011) que trazem discussões sobre como o diagnóstico pode ajudar o professor a lidar com os alunos, até porque é interessante conhecer a pessoa com quem trabalhamos. Voltamos a levantar outras situações: se o laudo for visto como um impeditivo à aprendizagem, como algo que mata o aluno, qual a serventia dele para darmos conta de ensinar? Queremos o laudo para dizer que temos um compromisso menor com esse aprendiz?

Fechamos o bate-papo corriqueiro com o compromisso de fazermos uma intervenção em sala de aula para constituirmos uma tentativa de trabalho para ver o *feedback* do aluno. Assim, andando pelo corredor da escola em direção à sala de aula, fomos dialogando com a professora que assim dizia: “[...] Acho que o papo valeu a pena. A gente precisa rever muitos conceitos. Essa coisa de laudo precisa ser sempre conversada aqui, na escola” (LAURA – PROFESSORA).

Sacristán (2002) alerta sobre alguns cuidados que precisamos dispor para o trabalho com a diferença em sala de aula, pois, se nos atrelarmos a um padrão de estudante, de conhecimento, de práticas de ensino e de processos de avaliação, naturalizamos o fato de a escola se envolver com a aprendizagem de determinados alunos enquanto lança outros para as margens desse processo.

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 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 (SACRISTÁN, 2002, p. 20).

As reflexões que estabelecíamos sobre o diagnóstico com a escola não caminhavam no sentido de negar a possibilidade de tê-lo como um elemento que atravessava a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial, mas trabalhá-lo, no dizer de Santos (2006), como uma alternativa contra-hegemônica. Se, até então, ele sinalizava a possibilidade de não envolvimento dos estudantes no currículo escolar, podia colaborar para o professor entender o processo de cognição do aluno, seus

tempos, suas necessidades e os apoios de que precisa dispor para construir seu processo de aprendizagem:

Ficamos muito presos ao laudo e a gente viu que não era por aí. Quando falamos das dificuldades de trabalhar com os alunos, dizendo do que acontece com eles na escola, é porque queremos mais. Queremos que eles aprendam como os outros aprendem. O professor sempre quer mais (RUTH – PROFESSORA).

Querer mais, eu acho que é importante, caso contrário a gente não sai do lugar, mas acho interessante pensar no que o Alex está falando. Precisamos querer mais, mas respeitando a individualidade de cada um. Não dá para nivelar. Não dá para ficar presa ao laudo médico. Também não dá para fazer nenhum trabalho de melhor qualidade sem um planejamento. O planejamento tem realmente ficado a desejar. Cada um fazendo o seu e eu acho que isso precisa ser mudado aqui, na escola. É o que ele está dizendo: qual a nossa proposta para os alunos especiais? A gente precisa pensar nisso (MARGARIDA – PROFESSORA).

Vasques (2011), ao problematizar a utilização do diagnóstico no campo da Educação Especial, diz que as condições dos alunos (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) são construções sociais, portanto permeadas de ideologias e relações de poder. Muitas vezes, são assumidas como sistemas fechados encurralando todos os sujeitos atravessados por essa condição. Esquecemo-nos de que lidamos com humanos, ou seja, sujeitos únicos e atravessados por uma história singular e social de existência.

No campo da Educação Especial é necessário problematizar tais questões. Não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como resolução dos impasses que o encontro com tais crianças engendra. Mas porque circulam sem maiores questionamentos, esvaziadas de seu valor de conceito. E o aluno é reduzido ao seu comportamento. O apego descritivo às síndromes e 'constelações de sintomas' permanece furtivo e não esclarecido. A realidade do autista lhe é natural; sendo explicada pela ciência e explicitada através do diagnóstico, das classificações e avaliações (VASQUES, 2011, p. 10).

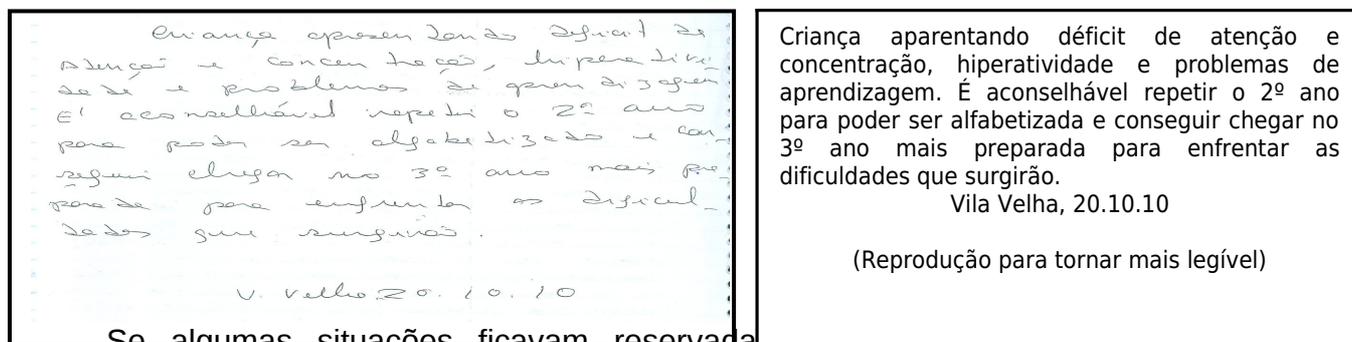
A autora defende a possibilidade de assumirmos o diagnóstico como um instrumento que nos ajuda a construir redes de apoios à aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ao adotarmos as questões do diagnóstico como um espaço de diálogo-formação, aproveitávamos para refletir sobre as contribuições da colaboração entre a Pedagogia e o setor clínico e social para o desenvolvimento dos alunos.

Tínhamos, assim, a oportunidade de falar em parcerias e no desafio de não transformar essa dinâmica em uma relação de dependência, pois a tarefa de ensinar não podia ser atribuída aos profissionais da saúde e sim aos profissionais da Educação, pois o pedagogo, segundo Meirieu (2002, p. 90), é “[...] aquele que trabalha sobre o saber que ensina”.

[...] o pedagógico, por sua vez, considera as aprendizagens como uma oportunidade para que a relação não caia nas armadilhas afetivas e na tentação da fusão, mas se erga a um nível de exigência no qual a explicitação permanente reelaborada daquilo que se troca elava os interlocutores à categoria dos sujeitos que se julgam progressivamente dignos da partilha que travam (MEIRIEU, 2002, p. 90).

Para além da experiência vivida com a professora Laura, outras problematizações sobre o diagnóstico foram desenhando espaços de diálogo-formação, como uma situação vivida com a professora Ruth, ao receber o diagnóstico do aluno Erick (FIGURA 1) que fazia acompanhamento psicológico para encaminhamento à Educação Especial.

Figura 1 – Diagnóstico do aluno Erick, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental – ano de 2010



Se algumas situações ficavam reservadas para as conversas guardadas, o diagnóstico apresentado pelos familiares do estudante possibilitava que levássemos a discussão para a arena de debate, pois, se já tínhamos estreitados alguns laços afetivos para a promoção de algumas discussões, desejávamos ouvir o parecer da professora regente mediante a afirmativa da mãe do aluno: “[...] Aqui está o laudo. O doutor disse que ele é bem desatento e possivelmente não chegará ao Ensino Médio” (MÃE DO ALUNO).

**Pesquisador:** Quantos anos têm esse aluno?

**Ruth:** oito anos.

**Pesquisador:** Você realmente concorda com esse diagnóstico?

**Ruth:** Não. Não acho que ele seja hiperativo, porque ele é até lento demais.

**Pesquisador:** Você acha justo uma pessoa definir a vida de uma criança de oito anos dizendo que ela não chegará ao Ensino Médio?

**Ruth:** Nossa! Não tinha reparado nesse detalhe.

**Pesquisador:** Então, muitos diagnósticos precisam ser problematizados. Quem é a professora do aluno para dizer se ele é ou não alfabetizado? Quem é a pessoa que vai definir se ele passa ou não de ano? Quem trabalhou o aluno, duzentos dias letivos? Você ou ela? Quem estudou para falar de ensino e aprendizagem?

**Ruth:** Sou eu.

**Pesquisador:** Então, você é que é a profissional que pode falar de aprendizagem. Não a psicóloga. Esse laudo mostra o quanto temos colocado certos alunos em situações complexas. Falar que uma criança de oito anos não chegará ao Ensino Médio é cruel. Você tem uma filha e pergunto: 'Como você reagiria se alguém falasse o que ela irá ou não alcançar?'.

**Ruth:** Verdade. A professora sou eu. Eu passo duzentos dias com eles. Sou eu quem conhece os alunos. Então, você tem razão, sou eu que defino algumas coisas e não concordo com essa psicóloga. Precisamos realmente ter cuidado com esses laudos.

Com esse movimento, além de refletir sobre as contribuições que a Pedagogia exercia no desenvolvimento da criança, passamos a analisar o papel do professor no ato de ensinar e aprender. As questões pedagógicas eram questões que ela, Ruth, como profissional da Educação, tinha condições de conduzir, portanto a clínica não deveria definir os rumos da aprendizagem do estudante.

Como forma de alargar a discussão, passamos a estar em sala de aula para observar como Erick era envolvido no currículo escolar. Sentamo-nos ao lado do estudante e passamos a auxiliá-lo na realização de algumas atividades. Percebíamos que ele tinha dificuldade em compreender a letra cursiva, já que utilizava a bastão. O contexto, além de nos ajudar a observar que elementos “mínimos” – como o formato de uma letra – podem ser cruciais para a participação dos alunos no currículo escolar, possibilitava que conversássemos com a docente sobre esse “mínimo detalhe”, com o intuito de refletir que a aprendizagem não é atravessada somente pelos diagnósticos médicos, mas também pelo fazer pedagógico, pois, como alerta Sacristán (2000, p. 64):

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...].

Com o desenvolvimento do estudo, a questão do diagnóstico ia ganhando outras possibilidades de análise. Os professores podiam refletir sobre o papel social da escola e o direito à Educação, necessitando do pressuposto de uma ação planejada. Nesse movimento, trazíamos as discussões sobre a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial para uma rede de discussão mais ampla.

O aluno não era o único ponto dessa discussão. O diagnóstico também não era. Eles se misturavam a outros pontos que se entrelaçam no desafio de garantir participação no currículo escolar no contexto da diversidade humana. O planejamento, as ações articuladas, o envolvimento do professor e a construção de propostas didáticas comprometidas com o desenvolvimento do estudante eram outros pontos que, amarrados, apontavam para novas possibilidades de envolvimento dos alunos no currículo escolar, situações que passávamos a refletir com os professores.

### **5.2.2 A leitura que a escola produzia da pessoa com deficiência como atravessadora do currículo escolar**

Outra situação que atravessava o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar era a leitura que a escola fazia desses sujeitos. Como diz Santos (2006, p. 103), a razão indolente produz cinco formas de não existência. Dentre elas, ganha destaque a monocultura da naturalização das diferenças. Com essa linha de pensamento, todo sujeito que vive fora dos padrões socialmente aceitos é lançado no lado invisível das linhas abissais, até porque, “[...] quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa a quem é superior”.

Era comum ouvir os professores sinalizando que os alunos que supostamente davam conta de acompanhar gradativamente a sequência curricular eram subjetivados como os propensos à aprendizagem. Já aqueles com deficiência eram subjetivados como os estudantes que carregavam a ideia do “só” em seus percursos de constituição estudantil. O que era o “só”? Um monossílabo, mas com um poder de reduzir uma pessoa, a aprendizagem dela e as necessidades que trazia para o cotidiano escolar.

Com o Valentim **só** alfabetização. É **só** isso que ele consegue (THALITA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Trabalhar com o Vitório é muito difícil. Nada do que a gente oferece ele quer fazer. Ele **só** se interessa por carros. **Só** gosta disso (RUTH PROFESSORA).

O Adriano precisa do Braille, então, até agora ele **só** aprendeu alguns pontos, a se locomover melhor na escola, a se alimentar e se comunicar melhor, mas **só** isso (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Olha, com ele **só** atividades que envolvem cores, números e alfabetização. Ele **só** aprende isso. No início do ano tentei, mas como ele **só** dava conta disso, desisti (TEREZA - PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Discutir com a escola a leitura produzida sobre a pessoa com deficiência demandava certa cautela do pesquisador. Essa discussão envolvia o trabalho docente, a articulação da Educação Especial com a sala de aula comum e a concepção de educação inclusiva assumida pela escola, muitas vezes, centrada no acesso e na permanência, mas com poucas possibilidades de acesso ao conhecimento. Em nome da diferença, produzia-se uma leitura minimizada do estudante com algum tipo de comprometimento físico, intelectual ou sensorial.

Dessa forma, reservamos a discussão da leitura que a escola fazia da pessoa com deficiência para as conversas guardadas, pois precisávamos estreitar os laços de confiança com o grupo para problematizarmos essas questões. Pautado em Certeau (1994), estrategicamente, guardamos essa discussão para trazê-la em colisão quando tivéssemos a maioria dos professores reunidos. Desejávamos um momento especial para essa reflexão, uma vez que os docentes não tinham parado para pensar que a palavra – “só” – tão pequena, tinha o poder de definir os rumos das aprendizagens dos estudantes com indicativos à Educação Especial na escola.

Em uma quarta-feira de 22 de setembro de 2010, tivemos a oportunidade de problematizar a questão do “só” com os professores. Era um dia de formação continuada e tivemos a iniciativa de iniciá-la com a canção: “Preta Pretinha”, entoada pelo conjunto “Os Novos Baianos” quando assim dizia: “[...] **Só! Só!** Somente **Só!** Assim vou lhe chamar. Assim você vai ser [...]”.

A temática do encontro chamava a atenção do grupo: a expressão “só”. Inicialmente o grupo não entendera, pois muitos esperavam que discutíssemos, explicitamente, o currículo e a inclusão escolar. Quando se depararam com a situação, assustaram-se, mas, com a apresentação de alguns *slides* contendo falas que expressavam a frequência da utilização da expressão passaram a refletir sobre o tema.

Os professores se olhavam e buscavam identificar os produtores dos discursos e as circunstâncias em que eles foram produzidos. Discorremos como a expressão sinalizava a leitura que a escola fazia dos alunos indicados à Educação Especial, lendo-os como frágeis, pequenos, doentes e limitados e enfatizando como o contexto influenciava a maneira como distribuíamos o conhecimento entre eles, pois assim, subjetivados, precisariam de conhecimentos rasos e simplificados:

Muitas vezes, quando eu digo assim ‘só isso’ é porque eu não fiz outras tentativas. Eu não percebi outras possibilidades. Eu acho que o ‘só’ paralisa, até porque eu tenho que ir além. O ‘só’ é uma comodidade também do professor pensar assim. Mas, para isso, eu tenho que me envolver, eu tenho que me relacionar, eu tenho que estar perto, eu tenho que dar oportunidade, oferecer coisas diferentes, oferecer coisas de outras formas. Nós temos vivido o hábito de limitar, apenas por olhar. Para mudar isso, nós temos que incomodar as pessoas para que elas possam mudar o olhar a respeito dessa questão, discutir mesmo e não aceitar (CELINA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Porque a gente já tinha aquele discurso pronto, já tinha aquela receita: ele ‘só’ faz isso. ‘Só’ isso. ‘Só’ isso para ele, mas não olhamos o potencial dele. O “só” significa dizer que você só vai fazer aquilo. Eu já estou te rotulando, já estou te colocando um rótulo. Você é incapaz. Você é capaz de ‘só’ fazer isso. O resto... O seu crescimento não existe. Você já nasceu com aquele rótulo. Você ‘só’ vai conseguir fazer isso (RAUL – DIRETOR).

O diálogo parecia tocar os professores, fazendo-os levantar várias questões. Alguns disseram perceber a gravidade da situação e o fato de trabalhar com a expressão sem perceber o impacto produzido na escolarização dos alunos. Outros afirmavam que assim se expressavam por desejar sempre mais.

No entanto, concluíam que o olhar diante da deficiência era sempre construído a partir das impossibilidades e das limitações, necessitando o processo de ser

mudado. Mercedes levanta uma situação que provoca o grupo: “[...] Mas se ele é o aluno do ‘só’ e ‘só’ aprende determinada coisa, eu passo a ser a professora do ‘só’ que ‘só’ ensina isso a ele” (MERCEDES – PROFESSORA). Margarida retruca dizendo:

[...] Fiquei lembrando a fala do Alex na última formação dizendo que os alunos têm fome pelo conhecimento e que a escola é como se fosse um restaurante que eles procuram para se saciarem. Então, se o aluno é ‘só’, o conhecimento a ele ofertado é ‘só’, a professora é ‘só’, essa escola também é ‘só’, ou seja, ‘só’ tem isso para oferecer para eles (MARGARIDA – PROFESSORA).

Os professores começaram a refletir que a ideia do “só” era cruel, tanto com os alunos quanto com os educadores, pois invisibilizava as tentativas do grupo e abortava qualquer possibilidade de aprendizagem. Trouxemos passagens sobre o trabalho dos professores e a produção dos alunos para a reflexão.

Lembramos-nos de Adriano, um aluno com cegueira que estudava na escola e que chegara sem noções de locomoção e se alimentando por meio de uma mamadeira. Atualmente, está em processo significativo de apropriação do Braille, de locomoção, de comunicação, reconhecimento das pessoas e de compreensão do que era realizado em sala de aula. Direcionamo-nos para o professorado e perguntamos: o que é “só” nesses contextos?

Eu vejo que você tem razão, porque o Adriano até reconhece a gente. Ele é agarrado com a professora dele que vem trabalhando com ele há mais tempo, mas ele nos reconhece. Ele passa e pergunta: ‘Tia, você é como? Você é quem?’ E, nessa construção de conhecimentos, ele também precisa aprender a História, a Matemática, as Ciências e a Geografia. Acredito que sim, que ele precisa desses conhecimentos da mesma forma que precisa dos conhecimentos para nos reconhecer, porque senão com que função ele vai aprender e usar o Braille. Então, acredito que ele tem que aprender tudo, no tempo dele, no limite dele, mas que não pode ser privado de nada. E o aprendizado dele não é ‘só’, mas a potência dele que temos limitado em nome da deficiência (ELISA – PROFESSORA).

Falávamos para os professores que precisávamos refletir sobre a aprendizagem desse aluno, porque muitos conhecimentos que ele constituía, por não estarem previstos no currículo escolar e não serem um saber hegemonicamente legitimado,

eram subjugados à categoria de senso comum. Muitas experiências que ele constituía eram confundidas com atividades da vida diária (AVD),<sup>18</sup> tão exploradas em instituições especializadas com os alunos com indicativos à Educação Especial. Percebíamos que o processo de construção de conhecimento do aluno não se aproximava dessa perspectiva de trabalho. O aluno chegara à escola com sérias dificuldades de organização de seu pensamento para interagir e se comunicar com seus pares. O discurso dele era um misto de tentativa de comunicação com reproduções de sons ouvidos na rádio e na televisão.

Para ampliar as possibilidades de comunicação do aluno, muitas vezes, presenciamos a professora de deficiência visual sinalizando: “[...] Não entendi o que você está falando. Fala para a tia o que você quer! Se você não se expressar direito, não posso te ajudar. Se você não falar direitinho, como vou descobrir que você quer ir ao banheiro? Ouve a tia está falando. Agora tente fazer o mesmo, dizendo o que você quer”. Em outros momentos a docente dizia: o que tem a ver essa reprodução do que você ouviu na rádio com nossa conversa? Lembra que a tia ensinou que a gente tem que pensar no que vai falar, senão o outro não entende? (NÁDIA – PROFESSORA).

Esse processo era sempre intensificado com o aluno. Com o passar do tempo, víamos mudanças em sua comunicação. Ele expunha ideias e pensamentos. Verbalizava suas vontades e suas pirraças. Pedia para ir ao banheiro. Estava mais clara a construção de seus diálogos. Quando não gostava do que era servido na merenda escolar, dizia: “[...] Não gosto de sopa. Tem gosto ruim”. Nas palavras de Goulart (2006), o aluno se constituía como ser pensante e crítico por meio da linguagem, até porque

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção

---

<sup>18</sup> As Atividades da Vida Diária são ações muito exploradas em instituições especializadas. Busca-se ensinar a pessoa com deficiência situações do cotidiano, como a higiene do próprio corpo e do ambiente em que reside e o manuseio de vestuários, por exemplo. Em nome da deficiência, essas ações eram ensinadas de forma mecânica sem uma relação mais direta com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos.

da singularidade desses sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s) (GOULART, 2006, p. 6).

Como se tratava de um aluno de nove anos que utilizava a mamadeira, fazer uso de utensílios como prato, garfo e colher simbolizava inserir-se na cultura. Nas palavras de Meirieu (2005), significava vincular-se à sociedade. Com esse movimento, podíamos discutir com os professores que esse conjunto de experiências sinalizava que o aluno organizava seu pensamento e que essa atividade era considerada por Vygotsky (1998) como uma função psicológica superior. Assim, essa produção não podia ser relegada ao senso comum, mas entendida como uma produção de conhecimento que abria caminhos para que outros conceitos científicos fossem constituídos pelo discente.

Voltávamos para os professores e perguntávamos: a produção desse aluno é “só”? O grupo estava com a cabeça quente, pois os diálogos não somente colocavam em tela os alunos, mas a ação dos professores de maneira ampliada. Eles tinham adensado um movimento grevista pela falta de valorização do trabalho docente, então, perguntávamos: como o Poder Público valorizará a ação de vocês, se ela se resume no “só”?

O contexto possibilitava aos professores refletirem sobre a pouca participação dos alunos nas aulas coletivas, pois, muitas vezes, em nome da diferença, negávamos o acesso aos conhecimentos que eram trabalhados no contexto da sala de aula comum. Em contrapartida, em nome da igualdade, evidenciávamos intervenções coletivas nos esquecendo de particularidades que faziam parte da constituição humana dos estudantes:

Trouxe a Samantha para ficar aqui com vocês na sala de Educação Especial, porque hoje é prova de História. Ela não consegue fazer nada, então, queria que vocês dessem alguma coisa para ela fazer (MIRIAN - PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Não sei trabalhar com um aluno igual ao Roberto. Ele não fala direito e parece que não entende o que a gente diz. Ele fica na sala de aula e eu toco o barco, porque não sei o que fazer com ele (LILIAN – PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Tensões, provocações e muitas falas. Voltamos a tocar em questões já discutidas nos momentos de diálogo-formação, como a necessidade de a escola criar a sua filosofia educativa, a necessidade de os pedagogos acompanharem os trabalhos realizados, o estreitamento das relações entre os professores de Educação Especial e os de sala de aula comum e a incorporação do pressuposto de que a inclusão escolar privilegia o acesso ao conhecimento na coletividade, portanto precisávamos pensar nos espaços-tempos em que os alunos estavam sendo atendidos.

Eu acredito que é possível casar o conhecimento com a deficiência. Para que isso ocorra, precisamos desmistificar que a Educação Especial veio só para cuidar do menino e não vê que o menino tem a capacidade de aprender [...]. Então eu acredito, sim, que através do [...] do comprometimento de toda a equipe que nós conseguimos ter esse olhar diferente para com os nossos alunos especiais (CLARA – COORDENADORA).

A escola precisa estudar a questão do currículo, ainda mais que nós temos um grande número de alunos especiais. O currículo tem que se adequar à necessidade desses alunos e não esses alunos se adequarem a uma necessidade de currículo. Isso é um trabalho coletivo que tem que envolver todos os profissionais da escola (RUTH – PROFESSORA).

A reflexão sobre o “só” trazia outras possibilidades de participação para os alunos no currículo escolar, pois, já nos primeiros dias, após a discussão, fomos recebido por Thalita que, ao fitar os olhos no pesquisador, escreveu a letra “V” na mão de Valentim – um aluno com síndrome de Down – e pediu que ele nos apresentasse: “[...] Mostra, Valentim, a letrinha do seu nome para o Alex. Fala para ele que letra é essa. Sabe, Alex, ele já sabe que o ‘V’ é a letra do nome dele. Ele conhece as vogais, os números e as cores” (THALITA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

É justamente questões como essas que trazia Certeau (1994) para a construção dessa tese de doutoramento. Com os diálogos-formação, os professores criavam um conjunto de estratégias para policiar o próprio pensamento sobre a escolarização da pessoa com indicativos à Educação Especial. Reconheciam que a maneira como subjetivavam os alunos e as produções desses sujeitos influenciava consideravelmente o envolvimento deles no currículo escolar.

Dessa forma, o próprio pensar docente era policiado, pois os professores tinham que criar táticas e estratégias para romper com os próprios (pré)conceitos que carregavam sobre os alunos para que pensamentos e ações mais positivos fossem constituídos sobre o aluno com deficiência e a escolarização deles na escola de ensino comum.

Esse contexto é percebido no posicionamento de Thalita. Havia ali uma mudança radical de pensamento, uma vez que conhecimentos, por muito tempo, subjetivados como menores, agora eram evidenciados, permitindo que expressões, como “Ele já sabe”, substituíssem a tão rotineira palavra “só”. Brincávamos com a docente dizendo: “Só” isso? Ela sorria e sabia que fazíamos menção às provocações construídas no decorrer da formação.

Eu acho que as pessoas se prendem a esse ‘só’, menosprezando a capacidade de cada aluno. Às vezes, não acreditando que aquele aluno não é só a palavra “Só” que vai indicar o que ele vai aprender. Na verdade, ele vai aprender aquilo, porque aquilo é importante para ele. Ele vai aprender aquilo, porque aquilo está dentro da limitação dele. Então, eu ficava muito chateada mesmo quando eu ouvia essa palavra ‘só’. Por que ‘só’? Não, porque aquilo era muito para aquele aluno. Para aquele ali podia ser, porque ele podia ousar mais. Mas a palavra ‘só’ limita muito a aprendizagem desse aluno e de repente aquilo ali não é ‘só’, mas é ‘bastante’ para ele. Hoje vejo que a palavra ‘só’ estava também relacionada à leitura que fazíamos do aluno, porque quem era ele? Um sujeito limitado. Isso refletia também no professor que passava a ser essa pessoa também limitada. Se o aluno é ‘só’, o professor é ‘só’ isso também? E a escola também passa a ser o ‘só’. É uma cadeia (CLARA – COORDENADORA).

Problematizamos, a partir daí, as implicações do “só” na aprendizagem dos alunos, trazendo Sacristán (2002) para o debate, quando afirma que a má interpretação do trabalho com a diversidade na escola pode produzir ações de exclusão nos processos de ensino.

[...] 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, para sermos coerentes com a realidade de um sistema que torna fictícia qualquer pretensão de uniformidade total (SACRISTÁN, 2002, p. 21).

A utilização da expressão “só” tinha estreita relação com os pressupostos da normalidade/anormalidade, pois, por muito tempo, a própria sociedade foi nos ensinando que a produção de conhecimento está relacionada com um corpo que funciona dentro dos princípios da normalidade.

Dessa forma, quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento. Para darmos outro exemplo de como os princípios da normalidade/anormalidade produziam também a ideia do “só” entre os professores, recorreremos à aluna Glorinha.

Em 2010, fez o 5º ano do Ensino Fundamental, repetindo-o novamente em 2011. Seu diagnóstico informava: “[...] aluna com paralisia cerebral, usuária de cadeira de rodas e com sérios comprometimentos motores e na fala”. Tudo o que era perguntado era respondido, no entanto de forma monossilábica ou com expressões curtas, demandando certo tempo para processar a pergunta e para responder. Tinha muitos espasmos e sempre que era cortejada pelos funcionários da escola se mostrava sorridente.

Como Glorinha se afastava do padrão de normalidade, restava a ela a incorporação de princípios e valores necessários à convivência social – como se o domínio do conhecimento pudesse ser ausentado desse processo – pois percebíamos, nas conversas rotineiras, que o acesso ao currículo escolar era atravessado pela relação: dependendo do comprometimento do estudante, a relação entre ele e o conhecimento tornava-se uma situação absurda. Quando há aproximação com a normalidade, essa relação se torna mais possível:

A Glorinha é muito querida aqui. Mas eu não sei trabalhar com ela. Ela não fala. Não anda. Demora a responder. Não pega no lápis. Não escreve. Como a gente faz? Eu juro que não sei. Não sei se estou certa, mas as crianças mais comprometidas, como envolvê-la no currículo escolar? (RITA – PEDAGOGA).

Tem uma menina no 6º ano que eu tento trabalhar as atividades com ela. Agora, com o Roberto, não dá. Eu não sei o que passa na cabeça dele. Tenho o conteúdo para trabalhar com a turma. Ele não lê, nem escreve. Fica só olhando a gente. Então, fazer o quê. Ele

tem laudo, por isso foi passando de ano (TEREZA – PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Tem aluno que dá para ser trabalhado. Tem menino aqui que é quase normal. A gente consegue fazer alguma coisa com ele, mas têm outros que não dá. Tá muito distante do normal. É mais comprometido. A menina não fala, não anda, não escreve. Demora uns dez minutos para responder o que a gente pergunta. Como envolver essa menina no currículo? Eu não sei nem por onde começar? (LILIAN – PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

As conversas com os professores nos brindavam com esses discursos que fomentavam riquíssimos momentos de diálogo-formação. Como eles estavam recheados da expressão “só”: “só” responde monossilabicamente ou aprende “só” pela observação, porque não consegue escrever, tínhamos um prato cheio para continuarmos problematizando a utilização da expressão com os professores.

Como os professores sempre tocavam nesse assunto, tínhamos a oportunidade de problematizá-lo. Nesse movimento, refletíamos com os professores: para que serve o conhecimento? A quem ele serve? Com quais propósitos são explorados? Por que alguns conhecimentos são considerados relevantes enquanto outros são descartados? Por que as produções de Glorinha se resumem na expressão “só”? Tínhamos a oportunidade de refletir sobre as discussões de Santos (2006) no que se refere à razão indolente e à questão das linhas abissais, pois os conhecimentos produzidos pelos alunos com indicativos à Educação Especial eram lançados para o lado invisível dessas linhas. Criávamos, assim, a oportunidade de problematizar como a lógica da normalidade dificultava envolver os estudantes no currículo escolar.

No transcorrer do tempo, novas possibilidades de subjetivação eram construídas sobre os alunos, pois a problematização produzida com os docentes trazia outros discursos e a tentativa de contemplar as necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula:

A gente vem desde criança com a mente formada que a pessoa especial é muito limitada. Ah! Eu pensava assim: Fulano, que tem tal deficiência, não vai aprender muita coisa. Está na escola só por estar. Eu não pensava que ele estava realmente se expandindo. Quando a gente achava que a criança aprendia tal coisa, para a gente era só aquilo que ele podia aprender. Hoje não. Hoje já é aprende isso e pode está aprendendo mais. Glorinha aprende porque

ela também tem capacidade. Ela tem uma deficiência, mas ela também pode aprender. Todos têm capacidade (JANAÍNA – PROFESSORA).

Eu tenho trabalhado com atividades diferenciadas com os alunos especiais. Eu e Cássia temos adaptado o currículo. Trabalhamos o conteúdo e vamos criando um jeito diferenciado de passar a matéria para eles (MARGARIDA – PROFESSORA).

Nas reflexões sobre a relação entre o currículo e os pressupostos da normalidade/anormalidade, encontramos apoio nas teorizações de Apple (2008), quando afirma ser possível garantir a todos os estudantes acesso a um currículo comum, ou seja, uma proposta de ensino que toma a exigência do conhecimento como um elemento consubstancial, demandando engajamento político dos professores e a assunção de que o ensino precisa ser mais ativo e atrativo para atender às diferentes necessidades que os alunos trazem para o cotidiano escolar.

[...] o currículo [...] requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso e, portanto, demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e estimulante. Nossos professores e administradores de ensino, portanto, seriam obrigados a 'aprofundar seus conhecimentos das matérias acadêmicas e mudar suas concepções sobre o próprio conhecimento'. Os atos de ensinar e aprender teriam de ser vistos como 'mais atrativos e inventivos'. Professores, administradores e alunos teriam de 'tornar-se mais atenciosos, cooperativos e participativos' (APPLE, 2008, p. 65).

Com a problematização das questões cotidianas, percebíamos nos professores mudanças de posturas e olhares sobre a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial. Não era mais possível se apoiar nos diagnósticos nem mesmo postular que, em nome da deficiência, os alunos não aprendiam. O grupo estava inquieto e movido a pensar na necessidade de reorganizar os trabalhos da escola para constituir propostas com os alunos. Os discursos dos profissionais da Escola "Dois em Um" começavam a ser encharcados de preocupações sobre as expectativas dos familiares dos estudantes ao levá-los à escola e o sentido que a aprendizagem exercia na formação de cada um deles.

O grupo, nas palavras de Meirieu (2005, p. 77), movia-se a pensar que "[...] nenhum professor pode desencadear uma aprendizagem mecanicamente. Ele pode, quando muito, criar as condições mais favoráveis para que a liberdade do outro decida se mobilizar". A pesquisa-ação colaborativo-crítica despertava esse sentimento no

grupo que passava a alimentar um pensamento crítico utilizando seu próprio pensar sobre a escolarização da pessoa com indicativos à Educação Especial.

Sendo a escola um espaço permeado por relações de exclusão, continuamos, no transcorrer de todo o processo de pesquisa, discutindo com os professores a expressão “só” e os pressupostos da normalidade/anormalidade. Era importante continuar discutindo com o grupo como interpretávamos a incorporação do “só” na aprendizagem dos alunos, pois podíamos reduzi-los, bem como suas aprendizagens, na expressão, mas, também, agora, como forma de recompensá-los, supervalorizarmos qualquer produção que eles apresentassem a ponto de não nos desafiarmos a pensar: “Se ele conseguiu tal feito, pode ir além. Posso esperar um pouco mais dele”.

Alerta-nos Sacristán (2002) que o trabalho com a diversidade requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos. Dessa forma, a questão é pensar como tornar compatível a igualdade entre todos na educação, reconhecendo a pluralidade de formas de existência que nos colocam como singulares nesse mundo.

Bianchetti e Correia (2011) apontam que vários avanços foram obtidos no campo da Educação Especial, podendo ser destacados o avanço da tecnologia, do conhecimento e da comunicação. Para esses autores, “[...] podemos perceber o quanto já foi feito e o potencial que se vislumbra de superar as ‘naturais/acidentais deficiências’ quando a capacidade criativa de homens e mulheres é colocada em ação”.

Mesmo assim, reconhecem que vivemos um tempo paradoxal, pois, se temos esses avanços, a construção social acerca da normalidade/anormalidade ainda cria impedimentos para que pessoas com comprometimentos físicos, intelectuais ou sensoriais tenham ampliadas suas possibilidades de participação na vida escolar e social. Dessa forma, há de se visitar os olhares, as atitudes e os pensamentos humanos, pois a leitura que fazemos dos “outros”, ou seja, daqueles que não nos espelham, pode se configurar em empecilhos para que a diferença transite no contexto social sem ser vista como anormalidade.

[...] o não enquadramento num padrão previamente estabelecido ainda causa muito sofrimento àqueles que não se encaixam na considerada normalidade; os portadores de necessidades educativas especiais ainda estão à espera do efetivo respeito e atendimento às suas especiais necessidades e lutando por isso; a diferença, em muitos casos, ainda é concebida como deficiência, a despeito dos avanços inegáveis já concretizados; há conquistas no campo da linguagem, sem que necessariamente conheçam tradução na prática social ou, nas palavras de Amaral (1994, p. 55), 'talvez seja, realmente, mais fácil falar sobre do que olhar para' (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 45-46).

Como essa discussão ficou reservada para as conversas guardadas, fomos, estrategicamente, planejando o momento oportuno para problematizá-la com os docentes. Mesmo assim, a ideia do “só” evidenciava que a discussão sobre o currículo escolar e a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial era um processo complexo, pois diferentes relações atravessavam a dinâmica, evidenciando o que fala Sacristán (2000, p. 56): “[...] uma educação básica preparatória para compreender o mundo no qual temos que viver exige um currículo mais complexo do que o tradicional, desenvolvido com outras metodologias”.

### **5.2.3 A solidão vivida pelos professores e a articulação de novos possíveis**

Com o atendimento dos alunos na sala de recursos, a professora de ensino comum realizava um trabalho solitário em sala de aula. Essa situação também ocorria com o espaço de atendimento especializado, até porque havia pouca relação entre esses dois ambientes. Essa situação era agravada pela falta de acompanhamento da equipe pedagógica e de organização de propostas diferenciadas para adequação do currículo às necessidades dos alunos.

Dessa forma, o apoio à sala de aula comum era uma situação sentida pelos professores, pois, segundo os docentes, essa ação não trazia grandes colaborações ao professor regente, reconhecimento das ações especializadas e acesso ao conhecimento para o aluno. O apoio à Educação Especial também era uma necessidade que pulsava na escola:

Eu penso que a Educação Especial tem que estar mais próxima do professor regente de sala de aula. Acho que eles deveriam se aproximar mais. Estar dentro da sala e não retirar o aluno. Tudo bem! Eles tiram em algum momento o aluno, está ótimo, mas o que

acontece com ele lá na salinha de Educação Especial? Eu não sei! E o inverso, o que acontece com ele aqui quando está aqui comigo? Eles não sabem. Acredito que deveria ter mais oportunidade na sala de aula, por que não é inclusão? Que inclusão é essa que eles querem tirar o aluno para lá, levar para a salinha deles, e depois traz e coloca de novo aqui? Aí a atividade que eu estou desenvolvendo com ele aqui fica jogada de lado. O professor pega, leva ele daqui e trabalha ele lá. Corta o que eu estava fazendo com ele. Depois volta de novo com o menino e, quando ele chega, eu já estou dando outra atividade. E aí o aluno também não fica perdido? (RUTH – PROFESSORA).

Eu estou cansada. Estou sozinha. Não tenho planejamento. Tenho todos os alunos para atender. Ninguém acompanha o meu trabalho. Ainda reclamam da falta de apoio. Meu Deus, só se eu me virar em mil (THALITA – PROFESSORA).

Como a situação era amplamente levantada pelo grupo, o contexto permitia que a trouxéssemos para os bate-papos corriqueiros. Dessa forma, questionávamos: vocês já se reuniram para definir como a Educação Especial apoia o trabalho de vocês? O trabalho especializado está na escola porque vocês têm alunos “especiais”. Mediante esse desafio, solicitaram o apoio da Educação Especial. Mas, onde os apoios são necessários? Quem define esse jogo: os professores regentes, os de Educação Especial, os pedagogos, o diretor ou toda a escola?

Esses questionamentos provocavam os professores. Eles passavam a discutir a necessidade de a escola definir qual era a sua proposta inclusiva e como articular a Educação Especial com a sala de aula comum. Procuraram a gestão da escola para discutir essas questões, ficando acordada a solicitação da ampliação do quadro de Educação Especial, bem como uma discussão coletiva para definição desse tipo de serviço na escola:

Os rumos da Educação Especial não podem ser decididos por uma só pessoa. Existe um Conselho de Escola. Quando tem mais de uma pessoa envolvida em **um problema**, ele se resolve da melhor forma, ou seja, todo mundo pensa de uma forma diferente, a gente pega aquilo que é melhor para poder definir, poder caminhar para um ramo. Quando tem um número maior de pessoas pensando num mesmo assunto ou discutindo **um mesmo problema** ou a mesma proposta, você consegue realizar a coisa com mais facilidade e com muito mais sucesso. Então é importante todo mundo está envolvido com a Educação Especial. É preciso saber como a Educação Especial vai apoiar a escola (MERCEDES – PROFESSORA, grifos nossos).

Tenho entendido o que você fala. É interessante ter os professores de Educação Especial, mas também como eles jogam, né. O jogo está aí. Eles vão entrar como? Precisamos definir isso (MONICA – PROFESSORA).

Paralelamente a essas reflexões com a escola, também tínhamos a oportunidade de dialogar com nosso diário de campo. Por que Mercedes dizia que a Educação Especial era um “problema” a ser resolvido pelo coletivo da escola? A Educação Especial, segundo a LDB nº. 9.394/96, é uma modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis para apoiar a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial. O que leva os apoios a serem transformados em problemas? Não estaria a modalidade na escola para contribuir?

Libâneo (2008) sinaliza que a escola precisa ser vista como uma organização viva que também se constitui pela interação entre as pessoas. Dessa forma, para a oferta de ensino e aprendizagem, precisamos trazer para os cotidianos escolares os recursos e apoios necessários. No entanto, precisamos pensar que não basta somente ter esses elementos na escola, mas construir conhecimentos sobre como explorá-los de forma a garantir que o aluno tenha acesso ao currículo, porque é por meio desse instrumento que esse sujeito tem acesso ao conhecimento elaborado, função social da escola. Estava aí uma possibilidade de pensarmos outros rumos para a Educação Especial para deixar de ser analisada como um problema a ser resolvido.

Com o passar dos dias, Raul – diretor escolar – solicitou a localização de novos professores de Educação Especial. Tal procedimento já tinha sido formalizado, mas a Gerência de Educação Especial Inclusiva encontrava dificuldade em contratar profissionais habilitados para a área. Com o atendimento, a escola passava a contar com o trabalho de Sara, uma professora contratada em regime de designação temporária e com formação em Pedagogia e curso de capacitação em Educação Especial. Nádia também retomara suas atividades, e assim foi ampliada a possibilidade de apoio aos professores regentes.

Se a chegada desses profissionais aumentava o apoio à escolarização dos alunos, tensões se desenhavam nesse percurso. Sara se mostrava insatisfeita em trabalhar na escola, pois fora remanejada mediante a inexistência de alunos com indicativos à

Educação Especial na escola em que atuava, cujo trajeto era mais acessível e próxima à residência dela. Era uma situação que precisava ser trabalhada para que ela se sentisse acolhida e contagiada pelas ideias que desenvolvíamos na escola.

Nessa época, também chegara à escola a professora Cássia, efetiva na área de Deficiência Visual. Cássia foi encaminhada para a Escola “Dois em Um” para fazer itinerância. Logo que chegou à escola, expressou suas dificuldades em trabalhar com os alunos pelos poucos conhecimentos sobre o Braille e o Sorobã, e seu desejo em se desvincular dos trabalhos de itinerância. Sinalizava para o diretor: “[...] com esse trabalho a gente não cria vínculo na escola. Já fiquei em quatro escolas em um ano. Era um dia em cada escola e a gente acaba sendo vista como aquela pessoa que não faz parte do grupo”. Com isso, colocou suas intenções em permanecer na unidade colaborando com a coordenação de turnos ou suprimindo as necessidades da sala de aula, quando houvesse a ausência de algum professor, já que Nádia havia retornado, suprimindo as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Raul, em réplica, afirmava que a maior demanda da escola era um apoio aos alunos com deficiência intelectual, explicando que a Secretaria de Educação não sustentaria o fato de ela permanecer na coordenação de turnos ou no apoio à sala de aula nas ausências dos educadores. Com esse contexto, a professora se propôs a colaborar com os alunos com deficiência intelectual, pois podia somar esforços com Thalita e Sara, solucionando, assim, sua vida profissional na unidade. A situação foi aprovada pela Gerência de Educação Especial. No entanto, Cássia afirmava:

Minha formação é em Educação Física. Só preciso de apoio porque não sei trabalhar com essas questões de sala de aula. Na verdade, acho que sempre corri dela. Mas preciso de ajuda, porque vou ser sincera: não sei nem por onde começar. Não sei muito bem trabalhar com uma criança igual a Glorinha, que tem paralisia cerebral em sala de aula. A minha sala de aula sempre foi a quadra de esportes. Não sei fazer esse trabalho pedagógico. Não sei alfabetizar. Na verdade, não sei por onde começar. Trabalhei na Apae, mas era outro tipo de trabalho. À tarde, trabalho como professora de Educação Física em um centro especializado pela Prefeitura Municipal de Vitória, mas é outra perspectiva de trabalho. Não é um trabalho pedagógico, mas multidisciplinar. Não quero mais ficar rodando várias escolas, porque esse trabalho de itinerância cansa. Cada dia em uma escola e a gente acaba não criando

vínculo. Quero tentar esse trabalho na área de DM e vou precisar muito da ajuda de vocês (CÁSSIA – PROFESSORA).

As cartas estavam lançadas. Cássia passou a integrar o grupo que apoiaria os alunos com deficiência intelectual. No entanto, quem veio apoiar deixava claro que precisava ser apoiada. A situação era complexa, pois, como alerta Pimenta (2005), o compromisso assumido pela escola, de garantir que todos os estudantes se envolvam com as tramas do conhecimento, exige que o professor, além de dominar o conhecimento que ensina, disponha de um conjunto articulado de estratégias, recursos e conhecimentos que evidencie para o aluno a relevância social do que ele aprende.

Para Pimenta (2005, p. 44), o desafio que se coloca para a formação do professor é forjar um profissional capaz de articular “[...] os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender”, ou seja, compromissado com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens.

A nosso ver, o especialista em Educação Especial é um profissional que busca levantar informações sobre o estudante. Vai ao encontro de estratégias diferenciadas de ensino para tornar os saberes disponíveis, respeita os tempos, os ritmos e os recursos necessários à aprendizagem. Alia-se a uma perspectiva de trabalho nutrida pela possibilidade e pelo contágio do outro, pois reconhece a necessidade de auxiliar o professor regente tanto na constituição de seus saberes-fazer quanto na elaboração de conhecimentos e pensamentos mais inclusivos.

Por isso, há de se refletir sobre os profissionais que assumem a condição de especialistas em Educação Especial. Podemos cair na cilada de, em nome das limitações produzidas pela deficiência, acreditar que esses estudantes não demandam profissionais com formação adequada para suprir suas necessidades. Precisamos construir um pensamento inverso. Como lidamos com estudantes que demandam atenções diferenciadas, há de se investir em profissionais com conhecimentos científicos e pedagógicos capazes de mediar processos de

aprendizagem que favoreçam a formação de conceitos sobre a participação do humano na vida social.

Com a falta de orientação pedagógica, Thalita e Sara fizeram a opção de criar horários para os alunos serem atendidos na sala de Educação Especial. Cássia assumiu a sala de aula da professora Margarida como seu campo de atuação, até porque, com a falta de formação e experiência na área, foi decidido que apoiaria três alunos: Glorinha, Amanda e Gustavo, todos matriculados na sala de aula da mesma professora. A relação afetiva criada entre Cássia e Margarida (a professora regente) enriqueceu o processo e facilitou o trabalho da docente especializada. No entanto, as duas perspectivas de atendimento aos estudantes criavam polêmica na escola, configurando momentos oportunos de diálogo-formação:

Por que aqui, na escola, os professores têm tratamento diferenciado? Por que só uma sala de aula tem uma professora de Educação Especial só para ela, enquanto nós ficamos sozinhas? Não acho justo. O problema da escola é que a Educação Especial está sem direção. A coisa está solta. Um grupo vai para a salinha da Educação Especial enquanto outros alunos têm uma professora na sala de aula. Vai entender essa confusão. Só não acho justo, porque, se o tratamento é para um, tem que ser para todos (MERCEDES – PROFESSORA).

Essa configuração permitia que indagássemos a necessidade de os professores regentes definirem a maneira como desejariam ser atendidos, de articular as ações da sala de aula comum e as de Educação Especial, de promover o planejamento e organizar uma proposta de ensino que pudesse dar visibilidade aos percursos de aprendizagem dos alunos e às ações que precisavam ser articuladas para envolver os estudantes no currículo comum.

Essas oportunidades dialógicas abriam possibilidades de diálogos-formação, uma vez que refletíamos sobre a necessidade de constituição coletiva da filosofia que nortearia os trabalhos da Educação Especial, pois esse elemento se mostrava como um atravessador na relação estabelecida entre o currículo e a escolarização dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, já que uma escola inclusiva demanda o acompanhamento mais sistemático dos trabalhos

realizados, a articulação dos professores especializados com os de ensino comum e proposições que favoreçam a efetiva aprendizagem dos estudantes:

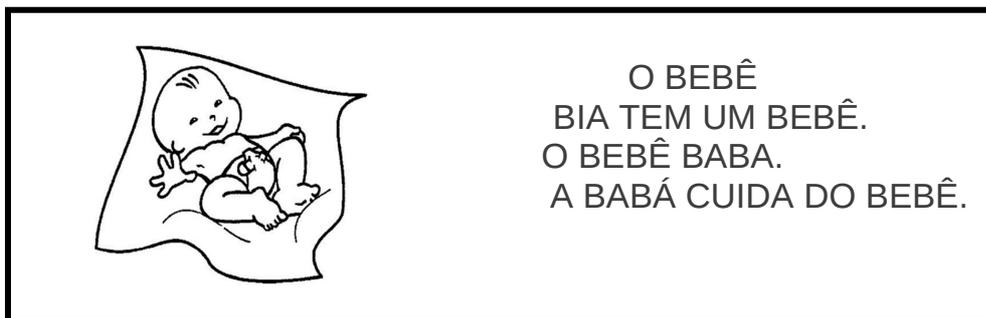
Só quero te dizer uma coisa: Você deixou a minha cabeça fervendo. Você tem razão, a escola precisa pensar sobre como vem trabalhando com os alunos especiais, até porque ela precisa fazer a diferença. Quero pensar com os professores sobre o que você tem debatido sempre comigo: que 'comida' temos dado para matar a fome de conhecimento dos alunos, se temos 'comida' para eles e como podemos produzi-la (RAUL – DIRETOR).

Contextos como esses evidenciavam o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois, para Barbier (2004), os profissionais envolvidos nessa metodologia de investigação, ao se enredarem com os processos de ação, vão aumentando sua capacidade de discernimento sobre a realidade vivida. Nesse movimento, assumem o que o autor denomina de “autorização noética”, ou seja, tornam-se autores de seu desenvolvimento no sentido amplo do termo.

De acordo com Barbier (2004, p. 115), a dinâmica formativa desencadeada pela pesquisa-ação possibilita aos pesquisadores coletivos não somente a atividade de produzir saberes, mas também “[...] de melhor conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações”.

A ampliação do quadro de professores especializados possibilitava que problematizássemos o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras especializadas no espaço-tempo da sala de Educação Especial. Aproveitando uma intervenção realizada com a aluna Alice – com diagnóstico de deficiência intelectual – pudemos refletir sobre o quanto o trabalho pedagógico se centrava nas limitações dos alunos e não em suas potencialidades. Assim que chegamos à sala de Educação Especial, deparamo-nos com a professora trabalhando a seguinte atividade (Figura 2).

Figura 2 – Texto trabalhado pela professora de Educação Especial com uma aluna com deficiência intelectual



Com o texto, Thalita dizia ter o objetivo de ampliar o processo de alfabetização de Alice. A leitura era realizada com muita dificuldade, pois, a cada tentativa de decodificação, já não se recordava o que fora lido anteriormente. Concluída a proposta, perguntamos qual era o planejamento e o objetivo da aula. Thalita falava da preocupação com a alfabetização, julgando tal conhecimento essencial à estudante. Passamos a discutir a teoria de Vygotsky (1998) ao relacionar a linguagem com o desenvolvimento humano.

Essa discussão também ganhava sustentação nas teorizações de Drago (2012), quando postula pela importância do trabalho com as múltiplas linguagens – fotografia, pintura, teatro, música, dentre outros – no processo de desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. Nessa perspectiva de abordagem, a linguagem ganha uma dimensão mais ampla, ultrapassando a mera decodificação de letras, marcada por um processo mecânico e enfadonho, para assumir a característica de formulações que alimentam o imaginário do aluno, ampliando sua capacidade cognitiva e oportunizando acesso a diferentes culturas e conhecimentos.

Nas palavras do autor,

Para que o trabalho pedagógico que tem como foco central o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças com deficiência matriculadas nas salas comuns do Ensino Fundamental precisa se pautar no significado da palavra como parte inalienável da ação docente, pois entendemos que, independentemente de qualquer característica mental, sensorial, física, intelectual é fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para suas vidas (DRAGO, 2012, p. 9).

Com a observação da tentativa de Thalita em trabalhar com Alice, passamos a conversar sobre o desafio que tínhamos em tomar a alfabetização como uma tecnologia de acesso ao mundo da escrita e ao conhecimento, sendo, portanto, necessário, atrelarmos a alfabetização aos diferentes usos feitos da leitura e da escrita no contexto social. Dessa forma, retomamos o texto com a aluna conforme registro no diário de campo do pesquisador:

Pedimos que Alice nos explicasse a história contida no texto. Ela balançava a cabeça negativamente. Sugerimos que fizéssemos, juntos, a leitura do texto. Ela concordou e, ao final, tivemos a ideia de recontar a história. Perguntávamos a ela:

– Esse texto conta a história de quem?

Ela respondia:

– Do bebê.

– De quem é esse bebê?

– Da Bia.

Que legal, mas como você imagina ser Bia?

– Ah! Eu não sei!

– Sabe, sim. Vamos imaginar.

– Bia é loira, tem cabelos lisos e compridos. É branca e bonita, dizia a aluna.

– Mas qual a cor dos olhos de Bia?

– Loiros.

– Loiros? Não existem olhos loiros. Existem olhos pretos, castanhos, verdes, azuis... Problematizávamos.

– Os olhos dela são verdes.

– Ah! Olhos verdes. E como Bia se veste.

– Ela se veste estilo Barby Girl.

– Como é isso?

– Ela se veste toda de rosa.

– Entendi, mas me conta uma coisa. O que a Bia é do bebê?

– É a mãe dele.

– Mas ela não cuida do bebê. Por quê?

– Porque ela trabalha no Sesi.

– Mas trabalha com quê?

– Como professora.

– De pessoas grandes ou pequenas?

– Com crianças pequenas.

– Mas, para Bia trabalhar, o bebê fica com quem?

– Com a babá.

– E como é babá?

– Ela é preta, tem cabelo pichaco, é gorda e usa um avental.

– Mas tem uma coisa que sai da boca do bebê. O que é mesmo?

– Ele baba.

– Mas o que é isso?

– É uma aguinha que a gente tem que secar com a fralda.

Sáímos da sala de recursos em direção ao refeitório e lá prolongamos a reflexão. Pensávamos tal qual ensina Meirieu (2005, p. 147), quando fala que a tarefa do

professor é proporcionar aos alunos os meios para que possam dar sentido à aprendizagem. Assim, o educador é aquele que, “[...] dominando perfeitamente o que deve ensinar, sabe voltar-se aos seus próprios saberes e questioná-los do ponto de vista de sua gênese, e não apenas de seus resultados”.

O contexto nos possibilita refletir com Thalita que Alice era uma pessoa situada na história e que tinha condições para compreender as relações estabelecidas no contexto social, sendo crítica. Tratava-se de uma menina inteligente que tinha até formulado a ideologia capitalista de quem manda e de quem obedece, do preconceito sobre o subemprego e das relações étnico-raciais ainda presentes no contexto social. Por que Bia tinha aquelas características enquanto a babá tinha outras? Como a inserção em determinadas profissões vão influenciando na constituição das subjetividades humanas? Quais são os valores dessa sociedade? Essas foram questões debatidas ao analisarmos as duas experiências vividas pela aluna na leitura daquele texto.

[...] achei mais interessante o modo como trabalhamos o texto pela segunda vez. É aquilo que você tem falado: precisamos vigiar o nosso olhar para saber como temos visto os alunos especiais. Se os olhamos como limitados, limitamos também a nossa prática. Lembrei daquele outro dia que estava com Letícia fazendo a prova de Matemática. Ali eu ajudei pouco, porque me faltou uma prática que tornasse aquilo que a professora cobrava na prova mais fácil para a aluna entender. Podíamos ter adaptado também as atividades. É disso que você tem falado com a gente, né? Eu estou entendendo seu propósito aqui na escola... colocar a gente para pensar (THALITA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Essas ocasiões fortaleciam as possibilidades que tinham os docentes de refletir sobre como lidavam com a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial, buscando, no processo, por maior intimidade de apropriação crítica e epistemológica dos conhecimentos que compunham os currículos escolares, pois, como alerta Meirieu (2005, p. 147), “[...] o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmite, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros”. Possibilitava-nos refletir que a Educação Especial pode ser um agente facilitador do acesso ao currículo escolar, mas, quando nutrida por um olhar centrado na deficiência e na limitação, pode se configurar em um empecilho a esse acesso.

Os diálogos-formação evidenciavam que a pesquisa-ação demanda uma relação de respeito do pesquisador com os sujeitos praticantes do cotidiano, um mergulho profundo em seus movimentos, além de articulações que tomam o fazer “com” como uma ação que cria maiores possibilidades de mudança do que julgamentos aleatórios. Essa metodologia de investigação permitia aos professores entender que não buscávamos lacunas em suas atuações, nem mesmo julgamentos aligeirados sobre o que diziam, pensavam ou agiam, mas novos conhecimentos e posturas sobre o trabalho docente em diálogo com a diferença humana:

O seu trabalho de pesquisa ajuda muito a escola. Porque ajuda a todos a pensar em muitas verdades que estavam prontas. Isso enriqueceu. O trabalho traz para a escola um momento de reflexão, um momento de articulação, de união. Trouxe também um processo para dentro da escola. Que processo é esse? Processo de levar os professores a refletir, a repensar, a olhar a coisa de outra forma. Os professores, a cada dia, estão repensando o que eles fazem. Ele mesmo está se autoavaliando. Nós mesmos temos repensado tudo o que estamos fazendo e temos procurado fazer um estudo disso tudo para ver realmente se aquilo está dando certo. Então, eu acho que a sua pesquisa, nesse momento, trouxe para a escola movimento. Isso só veio enriquecer a escola (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Eu estou achando o movimento de pesquisa riquíssimo. Por causa de instigar, trazer coisas novas, porque as meninas da Educação Especial, o nosso relacionamento é bom. Eu gosto de todas elas, como você vê aqui. Elas trabalham lá na correria delas, a gente aqui na correria nossa, não tinha planejamento junto, momentos que daria para partilhar, fazer com que a gente crescesse. Esses momentos nas escolas são poucos. Agora você aqui, perturbando a gente, futucando todos os dias, está fazendo a gente crescer. Está sendo muito bom. Para mim, está sendo muito bom (LILIAN – PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

Como alertam Santoro e Lisita (2004, p. 6), essa metodologia investigativa tem um papel formador porque “[...] requer uma atitude constante de indagação e de aprendizagem, estimulando a formação de capacidades e atitudes que auxiliam a autonomia intelectual dos sujeitos e a sua cidadania” [...]. Em outras palavras, “[...] estimula também um modo de pensar crítico sobre a realidade, possibilitando compreender que a produção do conhecimento é tarefa social e coletiva”.

#### **5.2.4 O olhar da escola sobre a política municipal: implicações para acesso ao currículo escolar**

Outra situação que aparecia nos discursos dos professores era a insatisfação com a política municipal por trazer uma série de discontinuidades nas questões educacionais. A cada gestão, rompem-se drasticamente com propostas, grupos e iniciativas, fazendo da Educação um constante ir e vir, ou seja, um reiniciar de ações.

Uma ação muito problematizada pelos professores dizia respeito ao funcionamento das salas de recursos multifuncionais. Embora alguns profissionais tivessem participado da formação continuada subsidiada pelo Ministério da Educação – via curso de capacitação e especialização *lato sensu* – e a escola tenha recebido os equipamentos e os materiais para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a Secretaria Municipal de Educação não havia dado o aval para o início desses trabalhos, principalmente pela necessidade de organização do transporte escolar para alguns alunos.

A discussão era apimentada, quando lembrávamos que o município dispunha de cinco ônibus para o traslado dos alunos com indicativos à Educação Especial de suas residências até a escola para participarem do atendimento educacional especializado. Eles não funcionavam ora por falta de pessoal para acompanhar os estudantes ora pela falta de discussão política para a operacionalização dessa ação.

Dentre os alunos que a escola sinalizava a necessidade de transporte para participar do atendimento educacional especializado, destacamos Adriano, o aluno cego que já mencionamos, neste trabalho de doutoramento, na exposição da expressão “só”. Como não havia o serviço no contraturno, o AEE era ofertado no horário de aula comum. Adriano precisava do Braille, mas, no dizer de Vygotsky (1998), demandava também ter seus processos mentais superiores estimulados para a produção de diferentes conceitos. No ano de 2010, ao passarmos pelo corredor, nós o avistávamos em sala de aula, sempre sentado, com os braços dobrados em apoio à cabeça baixa que ficava sobreposta à carteira.

Adriano é cego. É um estudante negro que estuda nessa escola desde o 1º ano e já foi aluno da Unicep. Mora com a avó, pois sua mãe está presa. Eles são evangélicos e muitos assíduos à igreja. Vem de uma família pobre. Acho que ele não tem contato com o pai. A avó cuida bem dele, está sempre limpo e cheiroso. Está em fase de alfabetização em Braille. Vem de uma família evangélica, então, quando chegou aqui, repetia várias orações que ouvia na rádio. Nós mal entendíamos o que ele falava. Tomava tudo na mamadeira, porque era tratado como um bebê. Tinha grande dificuldade de locomoção em virtude da cegueira. Até o período de recreio, ele fica na sala de aula com a professora regente e, muitas vezes, dorme. Depois desse período, vem para a sala de recursos multifuncionais de DV para ser trabalhado por mim. No primeiro horário, tenho que atender os outros alunos e preparar atividades para eles. O AEE para ele vem sendo dado no horário da sala de aula, porque foi a única alternativa que tivemos para ensinar o Braille para ele (NADIA – PROFESSORA DE DEFICIÊNCIA VISUAL).

Sempre que chegávamos à sala de recursos, ele se reportava a nós dizendo: Quem chegou? Quem está aí? Assim que dele nos aproximávamos, ganhávamos um suave toque de suas mãos, um cheiro e, ao final, a contemplação: É o Alex! Os professores diziam que ele sempre queria saber sobre o pesquisador, o porquê de ainda não termos chegado ou de não termos ido produzir os dados do estudo.

Em meio às intervenções com a docente de deficiência visual, Adriano interceptava-a e a convidava para fazer uma oração. Percebíamos que essa era a atividade que ele fazia em casa durante as tardes. Juntos, professora e aluno reproduziam cenas da rádio em que o radialista atende à ligação de uma pessoa desejosa de fazer preces diárias. Imaginavam que se comunicavam pelo telefone, recriando o seguinte cenário, conforme registrado no diário de campo (8 de agosto de 2010).

Plimmmmm (imitava o som do telefone)

**Adriano:** Quem fala?

**A professora respondia:** É a professora Nádia.

Adriano: De onde você fala?

De Ubatuba – **dizia a professora.**

Ubatuba, São Paulo. Bom-dia, irmãos de Ubatuba – retrucava o aluno. Coloque as suas intenções, professora.

A professora nos olhava, franzia a testa, sorria e dizia:

– Quero uma oração pela minha família, pelo Vitório e pelo Alex.

O aluno prontamente entrava no diálogo e dizia: Oremos, irmãos.

Rezava todo o Pai-Nosso, entrava na Ave Maria e fechava com a Salve Rainha. Ao final, reproduzia a campanha de um político muito conhecido no Estado do Espírito Santo, tal qual era anunciada na rádio local.

A passagem também envolvia o pesquisador e problematizávamos com o aluno a situação, dizendo que nunca tínhamos visto uma pessoa evangélica tão ecumênica que se apropriava de orações assumidas por outras vertentes religiosas para nos “evangelizar”. Contextos como esses evidenciavam a necessidade de a escola trabalhar situações para o aluno organizar seu pensamento para melhor se comunicar. Não era o momento daquela oração, ou melhor, da reprodução da oração ouvida na rádio. Os trabalhos realizados pelos professores para que essa organização se efetivasse que não podiam ser reduzidos à expressão “só”. Outra situação que precisava ser discutida era a falta de “sincronicidade” entre as mediações realizadas com o aluno na sala de aula comum e o apoio especializado. Cada professor trabalhava o mesmo sujeito, mas com perspectivas que não se coadunavam:

O Adriano está em fase de alfabetização e preparar material para ele é trabalhoso, porque tudo que vai ser trabalhado tem que ter textura. Cada dia que vou trabalhar com ele tem que ter algo diferente. Então, tenho que ter tempo para isso. Todo dia estou fazendo atividades para ele. Adriano precisa muito do meu apoio, porque ele está em fase de se alfabetizar em Braille e não posso deixá-lo sem atividade. Isso toma tempo e a gente acaba não tendo esse tempo de estar com a professora da sala para um trabalho completar o outro (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Adriano é o meu neguinho cheiroso. A tia não sabe ficar sem ele. Na sala de aula, ele aprende tudo pela audição. Tem horas que dorme, mas acho que é por causa de algum medicamento. Dentro das possibilidades dele, participa das aulas e vai tocando a vida (LUCIA – PROFESSORA REGENTE).

Mesmo ouvindo que a expressão “neguinho cheiroso” era uma forma carinhosa de se reportar ao aluno, muitas vezes sentimos necessidade de conversar sobre a situação com os professores, pois o discurso produz subjetividades e a maneira como somos lidos no contexto social. Adriano era cego, pobre, com a mãe vivendo um conflito judicial, portanto, tínhamos que vigiar nossos pensamentos e ações para, em nome de um gesto carinhoso, não agregar características carregadas de preconceito no processo de constituição do estudante.

Para Pinto (1989, p. 25),

A produção do discurso está intimamente ligada à questão da constituição do sujeito social. Se o social é significado, os indivíduos envolvidos no processo de significação também o são e isto resulta em uma consideração fundamental: os sujeitos sociais não são causas, não são origem do discurso, mas são efeitos discursivos.

Também para Foucault (1986, p. 109): “[...] Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”.

A curiosidade que move o humano nos instigava a descobrir o que acontecia com Adriano em sala de aula. Uma professora dava ênfase ao Braille, enquanto a outra acreditava que a aprendizagem dele passava pela audição. Fomos ouvi-lo, já que era bastante falante e interessado no pesquisador.

**Pesquisador:** Conta-me uma coisa. O que você estuda na sala de aula?

**Adriano:** A professora ensina um monte de coisa pra gente.

**Pesquisador:** E o que você faz lá?

**Adriano:** Durmo, acordo, durmo, acordo, durmo, acordo.

**Pesquisador:** Como é que é! Dorme, acorda, dorme, acorda? E depois, você não estuda?

**Adriano:** Depois eu venho aqui para a Tia Nádía. Para a Educação Especial.

**Pesquisador:** Mas o que é essa tal Educação Especial?

**Adriano:** Você não sabe? É essa sala que vem as pessoas que têm dificuldade em aprender. Aqui ela ensina a Matemática, a História, a Geografia para essas pessoas aprenderem.

Achamos curioso o quadro pintado pelo aluno, pois ele nos trazia várias informações sobre como subjetivava os trabalhos que eram realizados com ele. Primeiro, reconhecia que a professora tinha a função de ensinar. Segundo, que dormia dada a dificuldade em acompanhar o que era ensinado a partir das intervenções padronizadas. Terceiro, tinha internalizado o sentido socialmente construído acerca das salas de recursos, pois, quase sempre, vem sendo utilizadas como um espaço onde são alojados todos aqueles que a sala de aula comum não dá conta de ensinar.

Não era possível deixar passar essa situação sem problematizá-la, mas era preciso esperar o momento oportuno, pois não tínhamos muita abertura com a professora regente para esse diálogo. Dessa forma, essas questões ficaram reservadas para as conversas guardadas. Em contrapartida, podíamos transformá-las em bate-papos corriqueiros com Raul e Nádia. Como o sono do aluno era uma situação sempre levantada pelo grupo, passamos a problematizar a situação com o diretor e a professora de deficiência visual, reproduzindo o que ele havia dito sobre o que acontecia com ele em sala de aula e como via a sala de Educação Especial:

Realmente eu acho que para a escola tem que repensar o currículo escolar. É disso que o Adriano está falando, e você conversa com a gente agora. Um currículo que dê conta de reconhecer a necessidade de cada aluno, a escola precisa pensar que cada criança é única. Então, a escola precisa conhecer qual a clientela que ela tem, para, a partir daí, reformular esse currículo para fazê-lo de uma maneira tal que ele possa está suprindo as necessidades desses alunos. Não é pensar na clientela para fazer um currículo mais pobre, tirando conteúdos e coisa desse tipo, mas ao contrário, ser mais criativo. Dar a esse aluno a condição para que ele possa realmente atingir um objetivo (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Percebíamos que tínhamos colocado o “bichinho da dúvida” no pensamento dos dois. Eles começaram a levantar questões e a duvidar do medicamento que a professora regente insistia em trazer para o debate. Passamos a falar de aprendizagem, pois ele dormia porque não participava dos processos educativos da sala de aula:

Conversei com o meu esposo, essa noite, sobre a minha preocupação com o Adriano. Cheguei até perder o sono. Sou contratada e não sei como fica a minha vida o ano que vem. Quem virá para trabalhar com ele? Será que vai ter o compromisso de fazer alguma coisa por ele? Por isso que minha meta é trabalhar todos os pontos com ele, nesse ano, porque, se eu conseguir isso já fico mais tranquila (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Com os espaços de diálogos-formação fomos nos aproximando de Lúcia, a professora de Adriano. Ela começou a perceber que não estávamos na escola para julgar ações e atitudes, mas para pensar em possibilidades de envolver os alunos com indicativos à Educação no currículo escolar. Procurávamos sempre valorizar as

tentativas do professorado e manter uma relação de respeito para problematizar as questões desafiadoras.

Esse contexto produzia certa aproximação entre o pesquisador e a regente de classe. Com isso, podíamos retirar a maneira como ela se reportava a Adriano das conversas guardadas. Ela, ao fazer menção ao medicamento, era interceptada por nós que dizíamos não perceber nenhuma situação que levasse o aluno a fazer tal uso. Raul, muitas vezes, entrava nas discussões e dizia: “[...] trabalho com Adriano desde o 1º ano e nunca fiquei sabendo que ele faz uso de qualquer remédio. O que nós precisamos é buscar os sentidos da aprendizagem para ele e aproximarmos a sala de aula e a Educação Especial” (RAUL – DIRETOR). Os mitos vinham sendo desestabilizados. Muitas verdades ainda se faziam presentes, mas muitas dúvidas transitavam pelas mentes dos professores.

O currículo para Adriano não podia ficar resumido no Braille e no Sorobã. Também não podia ficar suprimido às prescrições curriculares. Adriano tinha necessidades para além das previstas pelas programações curriculares encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelos livros didáticos. Com isso, falávamos da necessidade de aproximarmos a sala de aula comum e a Educação Especial, pois os conhecimentos trabalhados nesses dois espaços precisavam se aproximar para que uma ação fosse complementar à outra:

O Braille não é nada mais nada menos que as letras cursivas. Ele, além do Braille, precisa dos conteúdos. O que é o Braille para ele? Ele só vai transferir aqueles conteúdos que ele tem mentalmente em escritos. O Braille é a letra, apenas. Mais nada. Então, aprender o Braille é aprender a jogar para o papel o que você tem na cabeça. Então, para garantir o sucesso do trabalho no atendimento especializado, eu preciso garantir o trabalho da sala de aula. Eu acredito nos sujeitos inseridos na sala. Ele tem que estar captando tudo, porque só vai fazer sentido o Braille, se ele puder utilizá-lo para dar sentido ao que aprendeu sobre a história do mundo. É a junção desses dois conhecimentos (RAUL – DIRETOR).

O Braille para ele é conhecimento. É importante para ele. A gente pode dizer que é uma necessidade dele, mas só o Braille não é fundamental. Tem o conhecimento da vida que ele precisa adquirir. O Braille só vai fazer sentido para ele se ele puder usá-lo para dar conta de criar sentidos para os conhecimentos da vida que nós produzimos (JULIA - COORDENADORA).

Com as discussões sobre o envolvimento de Adriano no currículo escolar, fortaleciam as inquietações dos professores sobre a política municipal, precisamente, sobre a não oferta do atendimento educacional especializado e a questão do transporte escolar. Os professores, assim, buscaram dialogar com a Secretaria Municipal de Educação.

Já encerrado o processo de pesquisa, fomos convidado para a inauguração desse espaço. Os ônibus municipais continuavam parados. Professores especializados foram direcionados para a realização do atendimento educacional especializado, agora, no contraturno de matrícula no ensino comum. Embora com tensões atravessando o processo, muitos alunos podiam estar em sala de aula sem dela sair para participar das ações especializadas nas salas de recursos multifuncionais. Adriano ainda não participava do atendimento educacional especializado, no contraturno, mas as negociações não estavam paralisadas.

Segundo Cury (2008), o acesso ao conhecimento sistematizado é condição para a cidadania. Dessa forma, o dever do Estado torna-se imperativo e subordinado ao direito de aprender, o que corresponde ao direito positivo da obrigatoriedade. Para que o acesso ocorra sem privilégios, é fundamental a gratuidade, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, com todos os apoios necessários para a efetivação desse processo.

Para o autor, cabe ao Estado dar condições às escolas para fazer cumprir esse direito. Nesse movimento, é também dever das escolas apoiar-se em uma Pedagogia crítica que prime pela qualidade do ensino ministrado. Nesse movimento, o desafio que se desenha para a sociedade atual é pensar em como substituir políticas fragmentadas por políticas de Estado. Além disso, como produzir ações para que uma Pedagogia que prima pela naturalização do possível ceda lugar para uma Pedagogia comprometida com uma sociedade democrática?

#### **5.2.5 A sexualidade da pessoa com deficiência e a relação família e escola: implicações para envolvimento dos alunos no currículo escolar**

Em nossa mente, não imaginávamos encontrar duas questões que contundentemente atravessariam a relação entre os alunos com indicativos à Educação Especial e o currículo escolar: a sexualidade humana e a relação família-escola. Para explorar esses tópicos, discorremos primeiramente sobre o primeiro assunto e, em seguida, abordamos a relação família e escola.

Com relação à sexualidade dos alunos com indicativos à Educação Especial, pulsava, nos discursos dos professores, a discussão sobre a temática, pois, dependendo de como era subjetivada a sexualidade do estudante, as possibilidades de participação no currículo escolar se tornavam mais distantes. Ideias como: “tenho medo dele”, “ele vai me agarrar” ou “está daquele jeito” se tornavam impeditivos para os docentes mediar processos de cognição com o aluno.

A discussão da sexualidade nos aproximava de dois estudantes na escola. Primeiro de Roberto, um discente com diagnóstico de deficiência intelectual, com aproximadamente 17 anos. Estivera no 6º ano, em 2010, repetindo essa mesma fase no ano subsequente. Ele ainda não era alfabetizado e, segundo os professores, “vivía no mundo da lua”.

Roberto andava meio cambaleante e não recebia nenhum tipo de atendimento educacional especializado fora do horário de aula comum. A questão da sexualidade era uma relação complexa, pois, pelo fato de trazer a deficiência, parecia que tal acontecimento era um fenômeno que não deveria pertencer à sua condição humana. Faltava aos professores refletirem que a sexualidade é uma questão biológica, mas seu “controle” é da ordem do social. Qualquer professor, ao avistar o aluno folheando uma revista, mas que contivesse imagens de mulheres, recolhia-a e colocava em cima dos armários, avisando sempre: “Já disse que não pode! Isso é feio”:

Hoje Roberto está naqueles dias. Ele disse que me viu com o meu esposo. Quando perguntei o que a gente estava fazendo, ele respondeu: ‘Beijando na boca’. Estou com medo dele, porque fica toda hora olhando para gente e daquele jeito. A coisa está difícil. Não pode ver uma revista que tem mulher que fica vidrado. Hoje já tomei umas duas dele. Não deixo que ele fique vendo essas

mulheres na revista, porque a coisa fica pior ainda (THALITA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Já Alice trazia um diagnóstico de deficiência intelectual e fazia uma dobradinha entre o ensino comum e o especial, indo à escola três dias na semana e dois na instituição, sempre no horário matutino. Em certos momentos, não mostrava assiduidade às aulas. Esteve no 5º ano do Ensino Fundamental, sendo aprovada para a etapa posterior. A sobreposição da condição de deficiente sufocava qualquer possibilidade de desejo sexual propício a qualquer ser vivente:

Ela é fogo na roupa. O foco do trabalho com ela vem sendo a alfabetização, porque aí está a maior dificuldade. Nas aulas de História, Ciências e Geografia, é mais fácil adaptar os conteúdos para ela, agora Português e Matemática é mais tenso. É dócil, mas também agitada. Mexe em tudo e é preciso ficar de olho nos materiais dos colegas. Muitas vezes, é preciso sentá-la um pouco distante de mim, caso contrário não consigo dar aula para a turma. Quando fica menstruada, a coisa se complica e está naquela fase da sexualidade aflorada. Chegou aqui esse ano, e todo o trabalho realizado com ela faço sozinha, sem nenhum apoio da parte pedagógica da escola (MERCEDES – PROFESSORA).

A mãe da aluna sempre externava: “[...] Meu medo é de ela engravidar. Aí o mundo vai cair sobre a minha cabeça” (MÃE DE ALICE). Esses diálogos nos possibilitavam problematizar, primeiramente, o revezamento feito entre o ensino comum e o especializado, sendo a situação resolvida mediante acordo firmado entre a mãe e a instituição especializada na qual a estudante estava matriculada.

[...] Já conversei com a assistente social da Apae e disse o que nós conversamos sobre o fato de a Alice está indo para lá no horário que ela deveria estar aqui na escola. Nesse final de semestre, vai ficar difícil mexer no horário dela lá, mas, ano que vem, já está tudo combinado. Ela vem para a escola pela manhã e à tarde faz o atendimento na Apae (MÃE DE ALICE).

Já que a questão da sexualidade sempre vinha à tona, precisávamos polemizá-la, até porque tal situação, muitas vezes, influenciava a oferta de apoio à escolarização dos estudantes naquele ambiente escolar. “[...] Hoje Roberto está tarado. Ele segurou a genitália. Fechou os olhos. Olhou para mim e disse: ‘Gostosa’! Que peitão! Corri dele. Morro de medo. Hoje nem morta o atendo” (SARA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Passamos a discutir o assunto com certa frequência com o grupo, mas as opiniões eram plurais. Certa vez, recebemos um profissional para substituir o professor de Educação Física que estava adoentado. Tratava-se de um homem com boa feição, cabelos lisos, moreno e porte atlético. O corredor da escola se transformara em uma passarela, pois as docentes passaram a transitar para vislumbrar o desconhecido. Percebemos que o contexto nos dava chance de refletir sobre a sexualidade humana, colocando em tela Roberto e Alice.

No período do recreio, o assunto se dava em torno do desconhecido. Voltamos para o grupo e perguntamos por que o professor substituto provocava aquela reação. As professoras externaram suas considerações e indagamos a estranheza provocada quando Roberto e Alice também assim procediam. Aquela roda de conversa constituía um espaço-tempo de diálogo-formação, pois passamos a refletir o quanto a formação docente era frágil ao lidar com a sexualidade humana, principalmente quando atravessada pelas questões da deficiência.

Refletimos que a sexualidade passa por questões biológicas, mas também culturais, e o quanto os conhecimentos sobre o funcionamento do corpo humano eram negados às pessoas com deficiência. Pensamentos, reflexões e muita polêmica. Passamos a discutir os motivos que invisibilizavam a sexualidade dessas pessoas no currículo escolar. Conversamos sobre a necessidade de estudarmos a sexualidade dos estudantes com deficiência, porque isso era currículo.

Com essa conversa, vejo que conhecimento vem de tanta coisa. É difícil de falar, mas o conhecimento é o que a gente vai adquirindo no dia a dia, que vai construindo com as pessoas. Está aí mais uma coisa que não passava pela minha cabeça. A sexualidade é um conhecimento para trabalharmos no currículo. Mas o que a gente sabe sobre a sexualidade da pessoa com deficiência? Até agora achei que era um assunto intocável, mas, com essa conversa, vejo que preciso me atualizar. Fico me perguntando: isso não tem que pertencer ao currículo? (KAMILLA – PROFESSORA).

Maia e Camossa (2002) afirmam que a sexualidade da pessoa com deficiência mental é atravessada por dois mitos: o primeiro é que ela é assexuada; o segundo é que é hipersexuada. Tais mitos desconsideram que as necessidades, desejos e capacidades sexuais dos deficientes mentais são iguais aos das demais pessoas,

embora no trato social essa manifestação possa ser, simbolicamente, registrada como diferente.

As autoras evidenciam que a sociedade atual criou a ideia de que a pessoa com deficiência mental é uma criança, angelical e desprovida de sexo. Em contrapartida, quando a entende como um indivíduo hipersexualizado, relaciona-o com uma aberração, um desvio, ou seja, uma pessoa dotada de uma sexualidade exagerada, agressiva e animalesca.

Reforçam-se, assim, atitudes em relação ao deficiente mental que levam ao isolamento, à segregação e à ignorância sobre os aspectos de sua sexualidade. Em decorrência dessas concepções errôneas, a orientação sexual é negligenciada com relação a essa população. No caso da escola, parece absurda a ideia de tratá-la como um componente curricular.

Quanto à Escola “Dois em Um”, a reflexão sobre a temática construiu novas possibilidades de análise do fenômeno. Dúvidas existiam? Só se forem muitas. Como abordar a questão na escola e com a família? Uma trajetória a ser construída. No entanto, podíamos perceber que a questão não estava centrada no estudante, mas em uma rede complexa de relações. Tínhamos que começar a movê-la e uma via seria por meio da prática pedagógica, ou seja, da ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos no currículo sem tantos obstáculos produzidos pela sexualidade que os atravessava. No processo de produção de dados, tivemos dificuldades em trabalhar a temática como um componente curricular em sala de aula e discuti-la com a família dos alunos, dada a pouca abertura dos professores. Trabalhamos com possíveis. Para o momento da pesquisa, aproveitamos a possibilidade de problematizar o pensamento dos professores.

Uma longa caminhada há de ser percorrida para lidar, de maneira menos emblemática, com a questão da sexualidade humana no contexto escolar. Há dificuldade de tratar a questão de maneira geral. Há maior dificuldade de relacioná-la com a pessoa com deficiência. Como diz Certeau (1994), vivemos em uma sociedade repleta de regras e normas que influenciam a nossa maneira de agir e de pensar. Dessa forma, temos que acompanhar pequenos movimentos e produzir

negociações. Os professores precisavam produzir negociações com seus tabus, pensamentos e conceitos para abordar esse assunto na escola. Precisávamos dar esse tempo para os professores e acreditar que as cartas estavam lançadas para o assunto ser, um dia, levado para a sala de aula.

É necessário produzir outros pensamentos sobre como a sexualidade da pessoa com deficiência influencia a participação desses sujeitos no currículo escolar. Para tanto, é preciso investir na formação dos professores, no desenvolvimento de pesquisas sobre a temática e em diálogos mais fecundos com a família dos estudantes, pois nesses contextos podemos produzir táticas e estratégias que nos ajudem a pensar em explorar um assunto tão necessário, mas, ao mesmo tempo, tão complexo, no cotidiano da escola.

A segunda questão que não imaginávamos encontrar como atravessadora do currículo escolar e a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial era a relação família e escola. Nos cotidianos escolares, temos trabalhado o desejo de atrelar os processos de ensino e aprendizagem à existência de certa estrutura familiar. A ideia de que uma família estruturada é aquela em que há um padrão de harmonia entre seus filiados e com questões afetivas e econômicas estabilizadas é uma situação muito almejada pelos professores.

No caso da Escola “Dois em Um”, a situação não era diferente, pois o conturbado diálogo entre a escola e a família dos alunos dificultava que alguns estudantes com indicativos à Educação Especial fossem envolvidos no currículo escolar. Dentre os alunos que viviam essa situação, elegemos o caso de Diana e de Vitória.

Começamos por Diana. Assim que nos foi apresentada, sinalizou: “[...] Você sabia que eu sou epilética? Tomo remédio! Tenho problemas na cabeça. Tenho crises. Aí quando a crise vem, caio no chão, fico babando e toda mijada. Eu estou menos malvada, mas não aprendo na escola” (DIANA). Achávamos curioso como ela falava de sua condição e se apropriava desses discursos para se recusar a estar em sala de aula e cumprir as atividades propostas.

Ela estudava na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental, repetindo o 5º ano, em 2011. Lia, escrevia e, por certo período, obtivera bons resultados. Seu diagnóstico atestava deficiência intelectual. Olhando-a caminhar, observamos que ela estava sempre trêmula e com os olhos cabisbaixos. Tinha um aspecto sonolento, voz fraca e baixa. Seus cabelos eram ralos e estava magra. Quando nela fitávamos os olhos, tínhamos a sensação de ver uma “idosa”, com dificuldades de caminhar, falar e se sustentar de pé:

[...] Diana já foi minha aluna aqui, nessa escola. A Diana de hoje não é a Diana de antigamente. Ela sempre foi uma garota cheia de vontades, mas nunca a vi desse jeito. No início desse ano, me aproximei dos alunos que estavam na fila. Olhei para ela e pensei: ‘Nossa! Aluna nova!’. Quando olhei melhor, era ela. Não a reconheci. Ela tinha um tufo de cabelo assim e a menina está praticamente careca. Está magra, abatida, trêmula. E aqueles olhos sempre para baixo! Fiquei assustada ao revê-la! (JANAINA – PROFESSORA).

A condição que Diana trazia para o contexto escolar fomentou, muitas vezes, espaços de diálogo-formação, por possibilitar aos docentes refletirem que tínhamos formulado, em nossas mentes, um sujeito com as características propícias à aprendizagem e toda situação que desestabilizava essas condições, simbolizava que dele se afastava a possibilidade de aprender.

Olhando a estudante, era possível pensar: por que as possibilidades parecem transitórias enquanto as dificuldades, registros eternos? Diana tivera bom rendimento na escola, dizia a professora, no entanto, por situações existenciais, passava por um problema de doença que precisava ser subjetivado como uma fase e não uma situação que perduraria para sempre. Além dessas situações, a composição familiar da aluna se afastava drasticamente do socialmente valorizado, creditando os docentes o insucesso da aluna à falta de acompanhamento familiar ou à inserção em um ambiente que não estimulava a sua aprendizagem.

[...] Diana não é minha filha biológica. Ela é minha sobrinha. Filha de minha irmã, que tem deficiência mental. Quando eu estava casada, eu e meu ex-esposo resolvemos tomar conta dela. Aí o meu casamento acabou e ele se mudou para a Bahia. Fiquei com ela sozinha, mas estou entrando na Justiça para ele dar a pensão alimentícia. Não fiz antes, porque não tinha o endereço dele. Ele

ficou sumido por uns três anos e nunca perguntou pela garota, mas agora consegui e vou colocar a justiça atrás dele (MÃE DE DIANA).

A situação familiar de Diana trazia implicações em sua participação no currículo escolar, pois a professora regente mostrava-se insatisfeita com o envolvimento da aluna nas aulas, dizendo-nos sempre: “[...] Diana foi minha aluna e hoje ela não quer nada com nada. Esse ano, de qualquer maneira, ela passa. Não fico mais um ano com ela” (JANAINA – PROFESSORA).

Esse discurso constituía um espaço-tempo de diálogo-formação entre o pesquisador e a professora de Educação Especial que, diante do nosso “E agora, José?”, respondia: “[...] Vamos olhar o lado positivo da coisa. O pior seria se ela tivesse decidido reprovar a menina. Já que determinou a aprovação, vou dizer: ‘Já que ela vai passar, vamos ensiná-la para alcançarmos essa meta’” (CELINA - PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Discursos como o da professora de Educação Especial demonstram como o cotidiano escolar é repleto de táticas de sobrevivência. O movimento produzido pela docente significa, no dizer de Certeau (1994), produzir a reinvenção do cotidiano. Ela não podia bater de frente com a professora, mas podia agir estrategicamente, pois, como fala o autor, o agir é uma astúcia que navega entre regras e joga com as tradições que não temos como negar. No entanto, por meio de um jogo tático utiliza esses elementos a seu favor, criando novas possibilidades de ação em contextos que parecem estabilizados.

Dessa forma, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem da aluna, era preciso estreitar os laços entre a família e a escola. Os professores sinalizavam que a “mãe” da estudante era brava, não atendia aos telefonemas e externava para a escola: “[...] não quero mais ser chamada aqui. Ela não tem nenhum problema. Vocês que inventam” (MÃE DE DIANA).

No entanto, tentativas precisam ser feitas. Novos diálogos-formação se desenhavam e um conjunto de estratégias foi sublinhado para um diálogo mais fecundo com a responsável pela estudante, pois, além da preocupação pedagógica, a saúde de

Diana demandava a atenção do grupo, conforme registro no diário de campo (13 de abril de 2011) do pesquisador deste estudo:

Já estamos em 2011 e os desafios continuam. Acabamos de fazer uma reunião com a equipe pedagógica e as professoras de Educação Especial. Vamos ter uma conversa com a família de Diana. Resolvemos pedir ajuda aos profissionais do órgão central de Educação Especial que dispõe de uma equipe multiprofissional.<sup>19</sup> O grupo prontamente nos atendeu e agendou um encontro com os responsáveis pela aluna na escola. Começamos o diálogo falando dos avanços da aluna e das potencialidades que ela apresentava. Víamos que a “mãe” aos poucos ia se soltando. Disse-nos que a estudante sofria de tireoide e que os medicamentos tomados provocavam sonolência e desânimo. Contou-nos sua relação familiar com a discente e chorou um pouco. Terminamos o encontro com vários combinados. Diana passaria a ser assistida pela equipe multiprofissional, estando esses serviços extensivos à “mãe”. Combinamos que ela estaria mais presente na escola e que um diálogo mais fecundo seria feito com o médico da aluna para reflexão sobre os impactos do medicamento na aprendizagem dela. Os combinados precisavam sempre ser retomados, pois sempre que a responsável por Diana se ausentava, o acordo precisava ser lembrado. Essas ações são um constante ir e vir na escola. Sempre que a aluna e a “mãe” se ausentavam, a equipe multiprofissional entrava em contato com a unidade de ensino. Em alguns momentos os telefonemas não eram atendidos. Bilhetes eram encaminhados. Com várias insistências, Diana e sua mãe eram assistidas pela equipe multiprofissional, enquanto na escola, Celina – professora de Educação Especial – ia compondo um conjunto de táticas e estratégias para envolver a professora regente no desenvolvimento acadêmico da aluna e aproveitando o discurso da docente sobre a aprovação da aluna para sinalizar que era necessário envolvê-la no currículo escolar.

Outro caso atravessado pela relação família-escola era a de Vitório. O aluno era considerado o sujeito mais complexo pela escola. Assim que apresentamos nossa intenção de estudos, todos os docentes expressaram o desejo de nos contar o quanto ele era difícil e de como tinham medo de um dia tê-lo como aluno. Nas palavras da professora Ruth que com ele trabalhou no ano de 2010, o aluno nos foi assim apresentado:

Vitório é o aluno mais complicado dessa escola. Ele tem fala truncada e é o mais agitado de todos os alunos especiais. Foge, bate nos colegas, joga os materiais deles pela janela. Antes de eu chegar aqui, passaram três professoras na sala de aula dele. As pessoas chegavam e a escola já anunciava quem era ele. Aí o povo corria. Só eu que fiquei. Fui a quarta professora da turma. Já chorei muito e passei muitas noites em claro pensando nele. Ele tem um laudo que diz sobre esquizoafetividade. Ele é de veneta. Parece que é bipolar, porque, ao passo que se mostra agitado, bagunceiro, gritando e chorando, senta no colo da gente e te dá um beijo. Ele tem oito anos e o tempo dele é bastante curto, pois perde o interesse pelas atividades de uma hora para outra. Foge da sala de

---

<sup>19</sup> O município de Vila Velha, por muitos anos, contara com um Centro de Referência para Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo extinto em 2011 e substituído por uma equipe multiprofissional.

aula e, na Educação Física, joga areia nos colegas. Já pulou na piscina três vezes esse ano, precisando a coordenadora, em uma dessas vezes, pular junto para socorrê-lo. Ele sai daqui e vai para uma casa que a família chama de creche. Acho que não é creche. É uma casa que tem uma pessoa que cuida de crianças. Ele tem pouco contato familiar. Acho que ele é muito carente, por isso beija tanto. Já falei com a mãe dele que ela precisa parar de trabalhar para dar mais atenção ao filho dela, porque ele é muito carente de família, mas parece que ela não quer ouvir (RUTH – PROFESSORA).

Algumas questões podíamos constatar no transcorrer do processo de observação. Ele realmente era um misto de agitação e de carinho. Corria até ficar esbaforido e ter os cadarços dos tênis desamarrados. Vinha até nós e apontava para eles em sinal de ajuda. Abaixávamo-nos e executávamos a ação e, repentinamente, ganhávamos um beijo na face e o dizer: “Meu pai!”.

No período de recreio, procurávamos aproveitar esse momento para também produzir os dados da pesquisa. Percebíamos que Vitório se misturava com a multidão de estudantes e desaparecia diante de nossos olhos. Nele colocávamos uma camiseta de cor diferente para identificá-lo, pois a preocupação era a piscina pela qual ele tinha grande “atração”. Muitas vezes, observávamos o aluno correndo, tentando se esquivar daqueles que podiam levá-lo para a sala de aula. Quando um de nós se aproximava, fazia pirraça, mas, quando convencido, retribuía com um beijo.

Vitório era considerado tão complexo pelo grupo que precisávamos ter o cuidado de não transformá-lo em nosso objeto de investigação. O objetivo não era tomar esse ou aquele aluno como sujeitos do estudo, mas o cotidiano com as suas diferentes interfaces. No entanto, Vitório sobressaltava aos olhos dos professores, até porque, por mais contraditório que fosse, era ele a potência que movia a escola, fazendo-a sentar, estudar, refletir e reelaborar sua proposta de intervenção.

Estamos certos de que Vitório é um desafio. Ele é complexo demais. Agora, como ensinar um corpo que não para? Mas, também, precisamos pensar que ele é um menino que rompe com muitas perspectivas em relação a esse corpo. Por que isso? Porque esperamos que ele não aprendesse, uma vez que é agitado. Ele parece não se concentrar, então, muitos professores vão dizer que ele teria dificuldade de atenção. Mas como ele consegue reconhecer todas as letras do alfabeto e relacioná-las com a escrita de vários objetos? Muitos alunos da sala dele não fazem essa conexão. Sumariamente, sua agitação não possibilitaria esse aprendizado. Ele nos ensina que um corpo agitado pode aprender. Ele é a

potência dessa escola, porque coloca os professores para pensar. Vejo nele essa potência (DIÁRIO DE CAMPO de 23-8-2010).

Ele não sentava e tinha muita dificuldade em se concentrar no cotidiano da sala de aula. Isso criava a ideia de que não prestava atenção ao que era ensinado, portanto não aprendia. No entanto, a coisa não passava por esse raciocínio. Na Educação Especial, quem o acompanhava era a professora Sara, que sempre se dizia em apuros. Certa vez, em uma das intervenções, encontrei-o pintando alguns desenhos relacionados com as letras do alfabeto. Enquanto coloria, dizia o nome das cores e das letras, associando-as a objetos que traziam essas iniciais.

Na atividade, existia o desenho de um pato. Ele o pintava e dizia: “P” de papai, de panela, de pano, de pirulito, de pipa. Assim procedia com as letras dos desenhos da atividade. Olhou para a parede e mostrou o alfabeto, confeccionado em EVA<sup>20</sup> e com cores diferentes, relacionando-o com a escrita das palavras e informando o nome das cores. Perguntado sobre os numerais, respondeu, corretamente, sem pestanejar.

Fiquei surpreso com os conhecimentos de Vitório. Estava ali uma oportunidade de diálogo-formação que não podia esperar. Aproveitamos o ensejo para discutir com a professora a importância do planejamento das aulas e a mudança de olhar sobre o aluno, porque, dentre todos os estudantes com deficiência, era o que tinha melhor desenvolvimento, mesmo assim, as atividades eram soltas e sem objetivos a serem alcançados. Falamos sobre o apoio à sala de aula e sobre a necessidade de indagação acerca da inexistência dos planejamentos. Ela dizia ter cobrado, mas retrucávamos dizendo que não o suficiente, pois eles ainda não existiam. Refletimos que uma intervenção não planejada despotencializa a ação pedagógica e não contribui com a aprendizagem do aluno. Aproveitamos para discutir que a situação de Vitório não se resumia à deficiência, porque ele era um sujeito rico em aprendizagem. Como explicar aquela produção de conhecimento? Muitos alunos que com ele estudavam e não tinham nenhum tipo de comprometimento ainda não faziam aquelas associações. Ele nos mostrava que a deficiência não era um impeditivo à aprendizagem e que a mediação docente podia fazer uma reviravolta na vida dos estudantes (DIÁRIO DE CAMPO, 16-6-2010).

Dessa forma, como pudemos capturar na fala da professora ao apresentar o aluno, existia a sinalização: “[...] Já falei com a mãe dele que ela precisa parar de trabalhar para dar mais atenção ao filho dela, porque ele é muito carente de família, mas parece que ela não quer ouvir”. A relação família-escola era muito complexa a ponto de ser sinalizada como um impeditivo à aprendizagem dos alunos. Além disso,

---

<sup>20</sup> Folha de borracha que os professores utilizam para a confecção de material pedagógico.

levava alguns professores a dizer que desejavam não trabalhar com determinados estudantes, pois a família não dava o apoio necessário.

Por isso, tal qual agimos com a leitura que a escola fazia da pessoa com deficiência, deixando-a para as conversas guardadas, estrategicamente, fomos reservando a discussão sobre a relação família-escola para maior problematização, quando tivéssemos os professores reunidos em momento coletivo, embora sempre procurássemos conversar sobre o assunto com os professores, já que ele era sempre motivo de pauta e de polêmica entre o grupo.

Em 15 de junho de 2011, fizemos um momento de diálogo-formação coletivo para discussão da temática. Era dia de formação continuada e organizamos com o diretor e as pedagogas um espaço para esse diálogo. Para o encontro coletivo, foi convidado um professor da Universidade Federal do Espírito Santo por desenvolver pesquisas na área. Foi um encontro tenso, pois, já na sala dos professores, os discursos eram produzidos: “[...] Eu não entendi o porquê desse tema para a gente. Já sabemos tudo da família dos alunos. Quem precisa escutar isso são os pais que cada dia se mostram mais ausentes” (TEREZA - PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Fomos para o encontro e os pensamentos acerca da falta de apoio familiar ganhavam força. “A família tem depositado o compromisso dela na escola” ou “Hoje as relações estão mudadas, porque aluno manda em professor e ele não pode fazer nada”. Em poucos minutos de diálogo, uma docente dizia não concordar com as questões trazidas pelo professor visitante, produzindo certo desconforto no encontro.

Era preciso intervir. Taticamente, lembramos os professores de uma reunião feita com os pais para apresentação do calendário de reposição das aulas suprimidas pelo movimento grevista. Na reunião, os pais sinalizaram o desejo de ter participado da paralisação, questionando o porquê de não serem envolvidos nas reivindicações do grupo, conforme registro no diário de campo deste pesquisador.

A equipe de gestão da escola convidou os pais para uma reunião para negociação da reposição das aulas. Os pais mostraram-se chateados por não terem sido convocados a adensar o movimento grevista, dizendo que podiam ter colaborado. Consideraram complicada a reposição aos sábados, pois isso comprometeria as atividades que

desenvolviam nos finais de semana. No período da “operação tartaruga”, foi realizado um campeonato de futebol e os pais perguntavam à pedagoga sobre as aulas aos sábados, e ela sinalizava que não seria um dia muito importante, porque não seria dada matéria nova nem falta em quem não comparecesse. Os pais mostraram-se insatisfeitos dizendo: “Meu menino chegava em casa suado de tanto jogar bola. Ele não teve aula direito na época da tartaruga e agora você me diz que os sábados não serão sérios? E o conteúdo? O que ele vai aprender nesse ano?” (DIÁRIO DE CAMPO, 10-09-2010).

Perguntamos para o grupo: os pais dos alunos são ausentes? Vocês os têm envolvido nas ações da escola? Quando eles foram ouvidos? O grupo se mostrava inflamado. Resgatamos também relatos da mãe de Vitório que, em conversa com uma das pedagogas e a professora Ruth, que atuara com o aluno no ano letivo de 2010, assim sinalizava:

[...] Vocês querem apoio, mas não me sinto bem nesta escola, porque toda vez que entro aqui vocês me lembram que tive que enterrar uma criança perfeita, que eu tinha idealizado, e amar meu filho que veio com deficiência. Meu sonho sempre foi ser mãe. Tive três abortos espontâneos e, na quarta vez que engravidei, foi de Vitório. Ele nasceu de seis meses e o médico disse que ele tinha leucomalácia. Entregou-me Vitório igual um pacotinho e disse: ‘Você vai levar para casa uma caixinha de surpresa. Vai abri-la aos poucos para aprender a lidar com ela’. Vocês falam que não tem formação. Eu também não tive formação para ser mãe de uma criança com deficiência, mas vocês ainda estão em vantagem, porque fizeram uma formação para serem professoras. E eu? Eu aprendo com ele diariamente e queria muito ser convidada para estar aqui para falar das questões dele, mas também do que ele aprendeu. Situação que eu nunca vivi. Quando meu esposo vem aqui, olho para ele e digo: ‘Você esteve na escola do Vitório, né? O homem está carregado e com um semblante de cansaço. Vocês precisam pensar sobre isso’ (MÃE DE VITÓRIO).

A potência do discurso da mãe provocava o grupo. O fato de a mãe do estudante trabalhar no comércio e o pai como vigilante criava a ideia de que ele tinha pouco contato familiar, sendo sugerido que ela providenciasse o auxílio-benefício para diminuir sua carga horária de trabalho e estar mais próxima à criança, mas a responsável sempre dizia:

[...] A gente trabalha e ganha pouco. Pagamos aluguel e temos que manter as despesas diárias. Lá em casa, tem um armário com várias caixas de medicamentos fechadas. A escola nos chama e levamos Vitório ao neurologista. Ele passa um medicamento e a coisa não se resolve. A gente procura outro que passa outro remédio, mas a anterior não tinha terminado e fica de lado. O professor reclama que ganha mal, mas pode até ter dois empregos.

E a gente que vive do comércio? Pago psicólogo, neurologista e psiquiatra para ele. Agora arrumei uma psicopedagoga. Tudo isso com o pouco que a gente ganha, e vocês falam que a gente não dá apoio. Não entendo o que vocês chamam de apoio (MÃE DE VITÓRIO).

O grupo se calava. Os olhos ficavam presos em um vazio em sinal de reflexão. Relembramos também a situação de Roberto, o aluno que a escola julgava ter sexualidade aflorada dizendo: “[...] Ouvei dizer que Roberto tem a família que nós almejamos. É só ligar para a mãe dele que ela está aqui. Frequenta todas as reuniões e dá o apoio que a escola valoriza, mas qual a nossa oferta de trabalho para ele?” (ALEX – PESQUISADOR).

Rememorar a reunião de pais, o discurso da mãe de Vitório e a situação familiar de Roberto fez com que o grupo mais inflamado ficasse pensativo. Com isso, percebemos que as discussões ganhavam outro tom de debate. Uma professora passou a relatar sua experiência com os pais dos alunos, dizendo: “[...] Na realidade, dos meus alunos que tenho dificuldade em trabalhar tenho total apoio familiar. Tenho até vergonha de falar com a família deles. A família tem que apoiar, mas a tarefa de ensinar é da escola”.

Adensando o discurso, outra corroborava: “[...] Entramos aqui pensando que sabíamos tudo da relação família-escola. Vejo que temos que estudar o assunto. Estou incomodada com a fala da mãe de Vitório. Os pais falam, mas não sabemos ouvi-los. Só trabalhamos com nossos julgamentos. Precisamos criar um espaço para trazer os pais para a escola” (ELLEN – PROFESSORA DE HISTÓRIA/2011). Os docentes finalizaram o encontro com várias proposições para uma melhor relação com os familiares dos estudantes.

Dentre os encaminhamentos, o grupo acordou a necessidade de uma conversa com a família de Vitório. Consideravam a urgência de a escola se aproximar de seus familiares, dada a importância atribuída aos discursos da mãe do aluno. O encontro foi agendado e, na data marcada, a equipe pedagógica e os profissionais que lidavam diretamente com o discente puderam vivenciar uma experiência interessante para o trato das questões que atravessavam o envolvimento do aluno no currículo escolar.

Hoje recebemos a mãe e o pai de Vitório para uma reunião. Clara e Julia – as pedagogas da escola - foram conduzindo o encontro falando das aprendizagens dele. Nesse período, já não contávamos mais com os trabalhos das antigas pedagogas – Stella e Rita – que foram remanejadas para outras escolas da rede. Mostraram o caderno com as atividades elaboradas e passaram a contar as aventuras dele na escola. Falaram dos muitos beijos que recebiam e de alguns desafios que ainda se presentificavam. Externaram do vínculo criado com a nova professora e lembraram como os colegas se mobilizavam para inseri-lo no grupo. O grupo teve a ideia de a professora de Educação Especial acompanhar os familiares na consulta ao neurologista para falar dos avanços dele e de como se comportava no grupo. Tudo foi falado na reunião, desde os avanços dele até a necessidade de trabalhá-lo na quadra de areia, pois jogava terra nas pessoas. Também falamos de algumas resistências em obedecer às orientações dos professores. Os pais puderam relatar como foi a gravidez e o parto de Vitório e das pesquisas que realizavam sobre o diagnóstico de esquizoafetividade e leucomalácia. Ao final, saíram da reunião, sinalizando: “O encontro foi bom. Foi leve. A gente tem encontrado mais prazer em estar na escola. Juntos, veremos os avanços na aprendizagem de Vitório” (DIÁRIO DE CAMPO, 04-04-2011).

As discussões sobre a relação família e escola nos aproximavam das teorizações de Sobrinho (2009). Para o autor, a escola pode constituir ações para o estreitamento das relações que estabelecem com os pais dos alunos. Para tanto, precisa assumir que o processo de escolarização é uma tarefa da escola, pois esse é o objetivo que a move.

Como alerta Sobrinho (2009), os encontros com os pais dos alunos configuram-se em espaços favoráveis ao diálogo, à troca de experiências e às discussões. Possibilitam aos responsáveis pelos discentes refletirem sobre o processo de escolarização de seus filhos, compreendendo melhor as atividades, os programas propostos pela escola e a política de atendimento aos alunos com indicativos à Educação Especial.

O diálogo-formação constituído com a Escola “Dois em Um” possibilitava aos professores pensar que possibilidades existiam para o estreitamento da relação entre a escola e a família. Uma professora sinalizava: “Que tal um café da manhã com os pais!”. Outra retrucava: “Podemos fazer momentos de formação com os pais e a escola”.

### **5.2.6 Os diálogos-formação coletivos sobre o currículo e a Educação Especial**

Com nossas entradas na escola e a problematização das questões que incomodavam os professores, fomos estreitando a nossa relação com o grupo. Na

sala dos professores, éramos recebido com abraços e muitos sorrisos. Todos brincavam que Vitória era nosso filho pelo fato de ele nos chamar de pai. Tínhamos algumas conversas guardadas que precisavam ir para a arena de debate.

Para tanto, em 16 de junho de 2010, embalado pelo som do grupo Titãs promovemos um encontro para discussão do currículo escolar e a Educação Especial. Iniciamos o momento com a canção de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito:

### **Comida**

Bebida é água!  
Comida é pasto!  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?...

A gente não quer só comida  
A gente quer comida  
Diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída  
Para qualquer parte...

A gente não quer só comida  
A gente quer bebida  
Diversão, balé  
A gente não quer só comida  
A gente quer a vida  
Como a vida quer...  
[...]

Diversão e arte  
Para qualquer parte  
Diversão, balé  
Como a vida quer  
Desejo, necessidade, vontade  
Necessidade, desejo, eh!  
Necessidade, vontade, eh!  
Necessidade [...].

Depois que todos cantaram, perguntamos aos professores: Você tem fome de quê? Você tem sede de quê? O grupo podia falar de seus desejos e necessidades. Temos fome e sede de dinheiro, de paz, de sermos valorizados, de descansar, de estar com nossos filhos, de beijar na boca, de amar e ser amado e de tirar férias, diziam os professores.

Nessa época, ainda estávamos em greve, e os professores tinham resolvido promover um movimento denominado “tartaruga invertida”, ou seja, as aulas começariam às sete horas e se encerrariam às nove horas e vinte minutos, objetivando “reavivar” a comunidade escolar sobre os pressupostos da paralisação. O diretor organizou a escola, convidou os professores e combinou que eles deixariam os alunos com atividade, e eles seriam acompanhados pelo pessoal da secretaria e por ele enquanto estivessem em formação.

Iniciamos os diálogos com três professores, mas, ao final, contabilizávamos nove. Esse cenário possibilitava que trouxéssemos para o grupo a reflexão de que os alunos com indicativos à Educação Especial tinham fome pelo conhecimento, no entanto era preciso definir algumas situações que atravessavam o processo:

#### ***5.2.6.1 A quem pertence a filosofia da Educação Especial?***

Já que os alunos com indicativos à Educação Especial tinham “fome” de conhecimento, a questão era pensar: como temos nos organizado para saciar essa necessidade? Nossa intenção era provocar o grupo. Voltamos à música para o grupo refletir sobre a importância do conhecimento no desenvolvimento humano e as necessidades levadas pelos alunos para a sala de aula:

O conhecimento para mim é uma coisa ilimitada, infinita, que você vai ter até o dia que você morrer. Enquanto você viver, vai buscá-lo. Ele serve para te ajudar na sua vida, na sua sobrevivência, porque a pessoa que não conhece nada ela não vive. Ela fica alheia, à margem dos outros, do mundo, das coisas que a cercam. Entendeu? Uma pessoa, uma criança que é deficiente, que não é passado nenhum tipo de vivência, de conhecimento para ela, ela vai viver à margem do mundo. Nunca vai poder dizer que viveu realmente (KAMILLA – PROFESSORA).

Conhecimento para mim... Conhecimento, ninguém nasce sabendo. A gente conhece as coisas no dia a dia. Conhecimento é convivência, é buscar. Isso para mim é conhecimento. Serve para a gente conviver no dia a dia. Para a gente tentar resolver uma coisa ou não. Para nos conhecermos a nós mesmos. Para mim, conhecimento é isso. É uma palavra tão simples, mas ao mesmo tempo é tão difícil a gente ficar falando dela, né? (ANDREA – COORDENADORA DE TURNOS/2011).

Trouxemos algumas observações que retratavam as tentativas dos professores para que os alunos se apropriassem dos conhecimentos construídos no ambiente escolar. No entanto, era preciso a escola se articular para definir ações que dessem maior visibilidade e potência às iniciativas, além de fomentar coletivamente a filosofia educativa que estruturaria o processo de escolarização dos alunos naquele ambiente escolar.

Ruth interveio reconhecendo a importância do conhecimento e do lugar que exercia como mediadora do processo, relatando as dificuldades vividas com Vitório, o quanto se sentia sozinha, pois o estudante era complicado e com poucas possibilidades de intervenção.

Ruth era uma professora amiga, mas tida como uma "onça". Os professores a chamavam de "Ruthonça". Ela realmente se responsabilizava por uma criança complexa que não parava, caía na piscina, mordida e nos beijava, simultaneamente. Mas não podíamos colocar toda aquela complexidade sobre o aluno, pois a falta de organização dos trabalhos era um dificultador do processo. No entanto, não era momento de bater de frente, pois isso poderia fechar o diálogo. Era necessário estabelecer um bate-papo, no intuito de problematizar que a dificuldade não estava somente sobre o aluno. Voltamos para a professora e relembramos a situação do laudo médico de Erick que dizia da necessidade de ele ser alfabetizado, reprovado e não chegando ao Ensino Médio. Perguntamos ao grupo quem sabia daquela informação e todos ficaram atônitos. Já que Vitório era colocado em tela, dissemos das possibilidades de aprendizagem que nos mostrava, pois já conhecia todo o alfabeto, fazia relação das letras com o nome das palavras, dava conta das questões numéricas, das cores e da escrita do nome dele. Indagávamos: quem aqui sabe dessa informação? Silêncio no recinto. Dizíamos que esse movimento não dialogava com os prognósticos construídos sobre os alunos com hiperatividade, pois eles nos dizem que os corpos agitados, tendencialmente, terão dificuldade em se concentrar e aprender. Como Vitório aprendeu? Olhávamos para Ruth e polemizávamos: Você diz que ele não dá possibilidades de intervenção, mas como você o ensinou? Você precisa nos contar? Quem do grupo sabe dessas questões? Está aí um problema: não sabemos o que nossos colegas inventam para ensinar os alunos. Somente as professoras de Educação Especial afirmavam saber dessa situação e perguntamos: mas ano que vem, quem estiver com Vitório saberá dessa construção? Vamos começar por onde? Então, minha gente, a questão é bem mais ampla e não pode ser resumida às questões desse aluno (DIÁRIO DE CAMPO, 16-6-2010).

O professor de Educação Física, interveio e também fez a sua apreciação sobre o aluno.

Falando do Vitório, vejo o quanto ele cresceu nas aulas de Educação Física. Ele não conhecia a bola, agora, já conhece. Ele não só conhece a bola, mas sabe que a bola pode ser chutada, arremessada ou rebatida [...]. Pensei em fechar a quadra para ele não jogar areia nos colegas, mas vi que ele precisa aprender a estar naquele espaço sem agredir as pessoas. Isso é conhecimento para ele. Então, quando

a criança vem para cá, vai aprendendo aos poucos, mas o professor precisa sempre querer mais [...]. Eu não sei avaliar até que ponto ele pode chegar. Então, eu traço a meta básica, o que ele ultrapassar, para mim, é lucro. Mas, eu vejo que todos eles conseguem adquirir conhecimento e o que nós precisamos é entender que o que é pouco para nós é o possível dele dar naquele momento. Não posso limitar pelo meu olhar. Tenho que dar corda para ver até onde ele vai (SAULO – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Esses diálogos desestabilizavam a professora que passava a olhar para si e perceber que nela havia uma potência. Ela sorria e confirmava para as colegas a aprendizagem do aluno. Sua voz austera ganhava uma tonalidade mais suave. Percebia que não negávamos as tensões existentes, mas que era possível observar as tentativas e buscar, coletivamente, vias para que algumas dificuldades fossem superadas:

Até certo momento, eu parecia que ia enlouquecer com ele, porque, no início, eu olhava para ele e queria que ele fosse igual aos outros. E depois de duas ou três semanas que vi você trabalhando com ele, eu vi que tinha que trabalhar de forma diferenciada e tentei dar o meu máximo. Com essas conversas com você, eu vi essa necessidade, entendeu? Por isso que uma pessoa de fora, vindo para trabalhar com a escola ajuda muito o professor a lidar com os desafios que ele enfrenta. A pessoa vê várias coisas que, às vezes, no dia a dia, nós não vemos. Como vai problematizando isso com a escola vai fazendo-nos ver que precisamos também mudar. Não só o aluno muda, mas o professor também, porque a maneira como eu olhava o Vitório refletia na forma como ele aprendia, no que eu ensinava para ele e como validava a aprendizagem dele. Ele tem uma rotina de aprendizagem mais lenta e que a própria sociedade não valoriza, porque, nessa vida, tudo tem que ter lucro, então, essas conversas me ajudaram a pensar nessas coisas e hoje vejo que ele ampliou a aprendizagem, porque eu também ampliei a minha compreensão sobre a aprendizagem dele (RUTH – PROFESSORA).

O contexto possibilitava ao grupo perceber que estávamos em busca dos movimentos, ou seja, daquilo que eles tinham de melhor e que a problematização de algumas questões podia trazer outras possibilidades de ação e de colaboração. Discutimos que o trabalho docente conjugado à diferença humana era uma situação desafiadora, e as ações isoladas dificultavam mais o processo, provocando solidão, cansaço e falta de clareza dos objetivos a serem atingidos.

Problematizamos que as tentativas do grupo podiam ganhar maior potência, se assumidas como um compromisso de toda a escola. O grupo nos ouvia dizer que a

Educação Especial não se circunscrevia em torno de um grupo limitado de profissionais, mas de uma proposta coletiva, já que a Educação, na diferença, era um direito repleto de desafios.

Em 30 de junho de 2010, demos continuidade à discussão. Trouxemos para o diálogo algumas questões que precisavam ser pensadas, estando, dentre elas, o fato de as professoras de Educação Especial terem se juntado ao grupo e, até aquele momento, não terem recebido nenhum tipo de informação acerca do trabalho que realizariam. Comparando o ato de ensinar com um jogo, perguntamos ao grupo: Essas professoras foram convocadas por vocês para um jogo? Quais as regras? Como ele será jogado? Qual o planejamento? Quais as estratégias e as táticas?

Acho que a questão é pensar: o que a escola tem para esses alunos? Porque isso não está planejado dentro da escola. Tem professor de Educação Especial, tem o professor da sala de aula que está ali para aprender a lidar com esse aluno [...] tem uma escola construída já pensando na presença desse aluno, com rampas, banheiros adaptados e coisa e tal. Mas falta, na escola, um planejamento para direcionar esse trabalho. Então, isso tem a ver com a formação? Também, mas o que a gente precisa é pensar como colocar em prática essa teoria que fundamenta a Educação Especial. Para isso, a escola precisa assumir a Educação Especial [...] A escola não tem planejado a Educação Especial [...]. Acho que, a partir dessa conversa, essa tem que ser a meta (SAULO – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA).

Trabalho em uma escola da Prefeitura de Vitória e lá, digo, na minha escola, tem 30 alunos especiais e nós trabalhamos com eles. Então, mesmo sem esse direcionamento, nós temos lidado, bem ou mal, com eles, mas vejo que, se a escola parar para organizar todo esse trabalho, a situação vai ficar mais tranquila, porque será um projeto da escola e não de um professor isolado (OTÁVIO – PROFESSOR DE MÚSICA).

Convidamos os professores a imaginarem a escola como uma construção. Solicitamos que o grupo se visse como operários. Como se tratava de uma grande construção, vários apoios eram necessários, no entanto era preciso definir onde eles entrariam. Falamos das possibilidades do trabalho colaborativo, uma vez que podia trazer melhores resultados, e a definição das metas a serem alcançadas com os alunos em processo de inclusão escolar.

As cartas estavam lançadas e as alternativas existiam. A constituição de duas perspectivas de intervenção na Educação Especial facilitava a discussão, pois Margarida dizia para o grupo sobre as possibilidades que vinha constituindo com os alunos a partir do apoio de Cássia:

Olha, o apoio em sala de aula tem me ajudado muito. Enquanto os alunos fazem as atividades, a professora de Educação Especial vai dando um apoio a eles. Ai pego a meninada especial e vou fazendo as minhas tentativas. Trabalhar com a Educação Especial é um desafio, mas acho que, com o apoio, é mais possível (MARGARIDA – PROFESSORA).

O grupo tinha suas inquietações sobre o fato de uma única sala de aula receber apoio da Educação Especial. Voltamos a refletir sobre a necessidade de a escola traçar sua filosofia educativa para definição dos apoios, pois, em uma escola inclusiva, os conhecimentos são produzidos na coletividade.

Refletimos que a atuação das professoras de Educação Especial em sala de aula demandaria planejamento. Nervos à “flor da pele”, as professoras especializadas puderem externar as dificuldades em atuar no âmbito da Educação Especial, pois também se sentiam sozinhas, sem espaço para planejamento, recreio ou interlocução com os demais educadores. As docentes de sala de aula puderam perceber que a solidão não era um sentimento peculiar da sala de aula comum, mas, também, se abatia sobre a Educação Especial.

O diálogo com o grupo evidenciava o caráter formativo da pesquisa-ação, pois a metodologia instigava a pensar sobre seus fazeres. As reflexões não eram abstratas. Não eram problematizações distantes do vivido pela escola. Era o que o grupo dispunha. Dessa forma, sinalizavam os docentes:

[...] O legal dessa pesquisa é essa reflexão. A escola tem tudo, só falta colocar as coisas nos lugares (RAUL – DIRETOR).

[...] Com a pesquisa, a gente pôde analisar o que nós queremos. A discussão da Educação Especial ficou mais ampla. Antes falávamos só dos alunos. Agora, vemos que a coisa é mais ampla. Gostei dessa proposta de pesquisa (ELISA – PROFESSORA).

Recorrendo mais uma vez a Santos (2006), entendíamos que os diálogos-formação traziam movimentos para a escola. Saíamos dos pressupostos do “sim” e do “não” e caminhávamos em direção ao “ainda-não”. Como fala o autor, os profissionais ligados às Ciências Sociais têm dificuldade em trabalhar com pistas e sinais, por primarem por resultados fechados. Muitas vezes, a razão indolente busca nos convencer de que ou temos determinado elemento ou não temos condições de tê-lo. A sociologia das ausências e a das emergências permitiam à escola romper com esse pressuposto. Possibilitava pensar na ideia de processualidade, ou seja, na existência do “ainda-não”:

Nós precisamos articular os trabalhos aqui na escola. Fiquei muito sozinha e me sinto cansada. Mas o que vem ao caso é que precisamos juntar a sala de aula com a Educação Especial. É isso que você vem dizendo. Eu estou entendendo (RUTH – PROFESSORA).

A gente vai chegar lá. Nessa discussão não posso negar que o Vitório dá trabalho, mas acho que, com as discussões da pesquisa, a gente tem visto que o problema não é só ele. Somos nós também. Nosso trabalho, por ser desarticulado, dificulta mais a situação. Acho que o foco não pode ficar nele, mas em toda a escola (SARA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Era possível produzir articulações entre a Educação Especial e a sala de aula comum, se dizíamos não tê-la. Era possível um acompanhamento mais sistematizado das ações, já que esse era o desejo do grupo. Era possível trabalhar coletivamente, já que subjetividades rebeldes moviam o pensamento dos professores, pois, como alerta Santos (2006), para a atuação em contextos que demandam transformação, precisamos dispor de duas correntes de racionalidade: a corrente fria, que toma consciência dos obstáculos e das condições da transformação; e a corrente quente, que nutre a vontade de agir, de transformar e de vencer os obstáculos. Como diz o autor, “[...] a corrente fria impede-nos de condicionar. A corrente quente, por sua vez, impede-nos de nos desiludirmos facilmente; a vontade do desafio sustenta o desafio da vontade” (SANTOS, 2006, p. 119).

Discutimos o quanto, historicamente, o trabalho docente no âmbito da Educação Especial valorizou as dificuldades desses estudantes, suprimindo quaisquer

possibilidades de trazer à tona as necessidades ou potencialidades que tinham. Ganhava destaque a necessidade de a escola criar sua identidade para que qualquer profissional que nela fosse atuar pudesse conhecer os pressupostos adotados para a garantia de acesso aos conhecimentos acumulados no transcorrer da história:

É preciso ter uma sincronicidade no pensamento [...]. Até para os professores que estão chegando falar: 'Não, não é isso o que eu quero, não. Vou sair fora dessa escola!'. O outro já pode dizer: 'Que legal, né? É nessa escola que eu quero trabalhar. Não quero sair mais daqui'. Então, para as pessoas que chegarem à escola ter uma identidade, porque há um fluxo de professores de Educação Especial muito grande e com isso você não consegue construir uma identidade. A escola precisa ter uma identidade [...]. Um corpo que tem identidade. Tem pensamento. Tem linguagem. E quem chegar para trabalhar aqui ele vai ter que falar a mesma língua e, se ele não falar, ele vai ser motivo de exclusão, de desintegração do corpo (MARGARIDA – PROFESSORA).

Polemizamos as dúvidas acerca da avaliação e o direcionamento dado ao processo pelas professoras especializadas que davam a cartada final sobre o avanço ou a retenção dos estudantes, refletindo o quanto a ação era injusta com os professores regentes que faziam as suas tentativas de escolarizar os estudantes. Mercedes toma a palavra e sinaliza:

[...] nossa cabeça está fervendo. Depois dessa discussão me pergunto se temos clareza sobre o que ensinamos para falarmos em avaliação. Será que as dúvidas sobre a avaliação não estão relacionadas à falta de clareza sobre o que ensinamos a eles? (MERCEDES – PROFESSORA).

Pensar os sentidos da aprendizagem, como nos alertava Mercedes, era um movimento que convocava o grupo a refletir sobre a quem pertencia a filosofia da Educação Especial, pois tal situação não podia estar alocada às ações das professoras especializadas, até mesmo porque elas eram contratadas e, nos anos subsequentes, quem definiria esses trabalhos? Refletimos que a inexistência de uma filosofia coletiva sobre os rumos da Educação Especial possibilitara a constituição de duas formas de atendimento, ou seja, uma em sala de aula – vivida por Cássia e Margarida – e outra na sala de Educação Especial, já que fora essa perspectiva adotada pelas demais professoras especializadas. Dissemos que

podíamos olhar os pontos positivos da situação, uma vez que tínhamos desenhadas duas alternativas de trabalho, e o grupo podia se perguntar: qual delas queremos? Onde se dará o apoio? Por que temos apoio e nos sentimos sozinhas?

Retomamos com o grupo o momento em que as professoras de Educação Especial tiveram de se ausentar da escola, logo no início da pesquisa. Selma e Helena por motivos de doença, Celina pelo fato de passar a atuar na Secretaria de Educação e Nádia por problemas familiares. Restaram à escola as intervenções de Thalita. Dissemos como o grupo se viu à deriva quando as professoras de Educação Especial foram afastadas de suas atividades profissionais. Era preciso dizer que proposta fundamentaria os trabalhos da Educação Especial, demandando o processo de reflexões mais pontuais sobre os trabalhos a serem realizados, as tensões presentificadas e a dinâmica que nortearia o processo a partir da análise das situações vividas em sala de aula. Esse diálogo abriu precedentes para a reflexão do segundo tópico discutido na reunião.

#### **5.2.6.2 A função social da escola diante dos processos de inclusão escolar**

Construir a filosofia que nortearia os trabalhos com a Educação Especial se justificava pelo fato de a escola necessitar eticamente garantir que os estudantes tivessem acesso aos conhecimentos necessários à sua participação na vida social.

Na manhã de 21-7-2010, tivemos a oportunidade de organizar outro espaço de formação coletiva. Começamos o encontro questionando a participação dos alunos na produção do conhecimento a partir da comparação da escola com um restaurante. A questão a ser pensada era: qual o papel dessa escola para que a fome dos alunos seja saciada? Buscamos as contribuições de Meirieu (2002), quando postula que abrir a escola para todos é a essência dessa instituição, e do pensamento de Sacristán (2000), ao afirmar que uma escola sem conteúdos é uma proposta irreal de educação.

[...] uma escola 'sem conteúdos' culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse, que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos

indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Polemizamos o quanto a instituição escolar vem sendo subjetivada como espaço-tempo de socialização para os estudantes indicados para a Educação Especial e o lugar de conhecimento para os alunos ditos “normais”. O grupo começava a pensar e externar a necessidade de a escola repensar seus fins e objetivos para minimizar os processos de exclusão tão presentes no contexto social:

Nós precisamos sempre refletir sobre como nós lidamos com o conhecimento. Eu acho que é fundamental. A nossa matéria-prima é o conhecimento. A forma como se ensina é o que nós estamos procurando achar. É o que estamos procurando, mas o conhecimento é a nossa base. É a mesma coisa que você falar assim: ‘Você está em uma fábrica de sapatos e a matéria-prima dela é o couro – você faz sapatos, mas não usa o couro, não’. Não tem como! É preciso que a fábrica saiba tudo sobre o couro. É a matéria-prima dela. Nós precisamos saber mais sobre o conhecimento. Ele é o nosso instrumento de trabalho. É preciso que a escola discuta, sim, o conhecimento diante da diferença humana, porque ninguém aprende da mesma forma (MARGARIDA – PROFESSORA).

O diálogo trazia muitas inquietações. O grupo estava pensativo. Refletíamos sobre o quanto as lógicas capitalistas naturalizavam a não aprendizagem na escola. Uma professora se lembrou das teorizações de Bourdieu falando sobre como o capital cultural diferenciava as pessoas e que a necessidade de repensarmos os sentidos da aprendizagem não se concentrava somente nas relações estabelecidas com os alunos indicados à Educação Especial, mas para todos os estudantes indistintamente:

Eu acho que temos que pensar na aprendizagem de forma mais ampla, porque vejo que não podemos nos limitar aos alunos especiais. Falo isso porque tenho uma pergunta que me acompanha por muito tempo: como ensinar os alunos? Eu vejo que essa é sempre a questão principal de nosso trabalho: como ensinar os alunos, porque a gente ensina, ensina e eles não aprendem. Então, essa situação não é só para os alunos especiais, mas para todos. Podemos chegar nos alunos especiais, mas essa questão é bem mais ampla (TEREZA – PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A fala da professora passava a provocar o grupo e aumentar o espaço de debate. Os professores colocavam “lenha na fogueira” sobre o papel social da escola nesse

momento de inclusão escolar. Dizia a professora Rebeca, que trabalhara com Valentim – aluno com síndrome de Down – naquele ano escolar:

Não sei se posso falar muito porque sou contratada, mas, desde que entrei aqui, na escola, vejo que o que precisamos é pensar sobre isso. Que meta queremos alcançar? Quais os objetivos dessa escola? O foco do Alex é a Educação Especial, mas ela está dentro da Educação de forma mais ampla, e essas discussões podem ajudar a escola a refletir sobre outras questões que são desafiadoras e estão aqui dentro (REBECA – PROFESSORA).

Questões emergiam, pois a professora de Língua Portuguesa externava a urgência de ampliação dos conhecimentos docentes acerca dos processos avaliativos, outras corroboravam o pensamento de Rebeca sobre as metas e os objetivos para a escolarização dos alunos. Falas, pensamentos, testas franzidas e cabeças fervendo. Com essa dinâmica, amarrávamos as ideias que fundamentavam o encontro: é preciso definir a filosofia educativa para a escola ser assumida como espaço de conhecimento para todos.

O momento possibilitava várias reflexões, pois levava o grupo a problematizar seus próprios encaminhamentos para a Educação Especial e a necessidade de produzir novos arranjos para a escola cumprir sua tarefa como inclusiva. Os professores podiam pensar que a construção de uma filosofia educativa, proposta pela coletividade da escola, para envolver os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, trazia maiores indícios do que fazer, planejar, articular as colaborações e acompanhar o processo, nada linear, de construção do conhecimento pelos alunos, ampliando a expectativa do grupo.

Nesse movimento, os professores podiam analisar o quanto, na escola, existia um conjunto de instrumentos e recursos que podiam ser utilizados de maneira tal que contemplassem as suas necessidades didáticas e as dos alunos na produção do conhecimento. A questão não era construir um arsenal de conhecimentos para promover a inclusão dos alunos no currículo escolar, mas produzir conhecimentos alternativos que tornassem o que a escola dispunha em elementos facilitadores desse acesso.

### **5.2.6.3 O currículo e os processos de inclusão escolar**

Em 15 de setembro de 2010, fizemos mais um encontro coletivo com os professores. Chegávamos ao ponto máximo dos diálogos-formação, ou seja, como organizávamos, distribuíamos e validávamos os conhecimentos diante das diferenças humanas. A pesquisa nos ajudava a compreender o currículo como um elemento complexo, constituído por conhecimentos, emoções, valores, pensamentos, práticas e processos de avaliação que se juntavam no cotidiano escolar. Refletimos sobre as diferentes possibilidades de abordarmos o currículo escolar, mas, para uma reflexão mais didática, tomaríamos as teorizações de Goodson (1995), ao defini-lo como uma pista de corrida, apresentando a figura que se segue para o grupo (Figura 3).

Figura 3 – Imagem de uma pista de corrida utilizada para o diálogo-formação sobre currículo e Educação Especial



Convidamos os presentes para fechar os olhos e se imaginarem na pista. Eles seguiriam as regras impostas pelo pesquisador para realizar o percurso. Dissemos que adotaríamos apenas uma única estratégia, ou seja, todos correriam no mesmo ritmo, cadência, compasso, até que anunciássemos o momento de parar. O grupo sorria e dizia não conseguir aguentar e já se sentir cansado. Começamos a reflexão problematizando as possíveis consequências dessa orientação, afirmando para os professores que alguns fariam o trajeto, outros desistiriam, uns o fariam pela metade, tendo um grupo que tentaria burlar e outro sem condições mínimas de iniciar a caminhada. Com a dinâmica, perguntamos que relação havia entre a situação e a maneira como lidávamos com o conhecimento em sala de aula. Semblantes pensativos, certo silêncio e, ao final, várias reflexões:

A escola precisa parar para pensar a questão do currículo. Por quê? Na escola há um currículo a ser seguido e os nossos meninos. Temos o currículo, só que esses meninos não têm conseguido dar sentido a muita coisa desse currículo. É necessário esse currículo

ser discutido, ser preparado, ser adaptado para que esse aluno possa atingir a meta, porque senão fica solto, e o próprio professor fica solto, porque eles não são iguais, cada um é um. Então, pelo fato de eles não serem iguais, o currículo tem que ser pensado na diferença. Isso é uma preocupação que o professor precisa ter, porque, se o currículo fica solto, ele fica solto também (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Acho importante a escola fazer essa discussão sobre o currículo, porque ele tem que se adaptar à necessidade de cada aluno. Cada um é um ser diferente e nós temos que repensar a questão do currículo para fazer essas adaptações [...]. Eu acho que o currículo tem que ser mudado, porque é um currículo que não vê as diferenças de cada aluno, porque, mesmo no caso dos alunos 'ditos normais', ele não atende, porque os alunos são diferentes. Então eu acho que o trabalho tem que ser diferenciado. Acho que tem que ser analisado de outra forma. Você vê que cada clientela é diferente, então, acho que um dos grandes 'nós' da educação é pensar como o currículo vem lidando com as diferenças e como vem provocando diferenças (JULIA – COORDENADORA).

Voltamos novamente para a imagem e convidamos o grupo a se posicionar mais uma vez na pista. A partir de então, perguntamos para uma docente: para você fazer a caminhada, o que é necessário? A professora respondeu: Se eu puder caminhar no meu ritmo, é possível concluí-la. Outra sinalizava: Gosto de caminhar batendo papo com as colegas, porque o tempo passa e a gente não se dá conta. Posso caminhar com ela? Respondemos prontamente que sim. Quem precisará de uma bicicleta? Uma professora levanta a mão e afirmamos a possibilidade de atendê-la. Quem tem um carro? Várias levantaram as mãos. Vocês podem utilizá-lo. Convidamos as professoras a imaginar que um cego se juntava ao grupo. Que estratégias vocês criarão para ele caminhar conosco? O grupo diz: Se ele dispuser de um cão-guia, a caminhada pode ser feita. Posso dar carona para ele. Ele pode andar conosco, porque podemos guiá-lo. E se tivermos uma pessoa com dificuldades de locomoção? Como ele caminhará? Pode usar uma cadeira de rodas, diziam as professoras. E assim as possibilidades iam emergindo.

Com essa dinâmica, relacionamos o currículo com a escolarização dos alunos indicados à Educação Especial, pois a inexistência de estratégias diferenciadas de ensino acabava encurtando o processo, ou seja, o currículo. Perguntamos ao grupo: o que deveria ser alterado, as práticas pedagógicas ou o caminho? As práticas

pedagógicas, sinalizavam os professores. Se as pessoas tiverem acesso aos recursos necessários, farão a caminhada, respondeu outro professor.

Passamos a refletir sobre como o currículo escolar estava resumido às ideias dos livros didáticos, seguindo sequências rígidas de conteúdos com pouca relação com os alunos. Voltamos a questionar: quem chega primeiro, à escola: os conhecimentos ou os alunos? Os professores sinalizavam que os conhecimentos são selecionados, muitas vezes, no início do ano letivo, elaborando, os docentes, seus planos de ensino, sem mesmo conhecer o percurso de aprendizagem dos estudantes. “Já escolhemos o livro didático esse ano e isso mostra que o que será trabalhado chegou antes de muitos alunos que só entrarão na escola ano que vem”, disse uma docente:

Quando vejo essa ideia de caminho, penso que ele precisa ser visto como um elemento que tem início, meio e fim, portanto, precisa de um planejamento, de uma intenção. Precisa ser feito, mas com um alvo a ser alcançado. Temos trabalhado sem esse algo. Sem essa meta. Nós trabalhamos com os alunos especiais, mas tenho a sensação que não sei para onde estou indo. Acho que é realmente interessante pensar nisso que estamos conversando nesse encontro (KAMILLA – PROFESSORA).

Você tem razão, muitas vezes, seguimos o livro didático fazendo dele o currículo da escola. O próprio sistema também colabora com essa ideia porque já diz o que precisa ser ensinado para o aluno naquela série. E o que acontece com o aluno que está em outro tempo e não se enquadra nessa situação? Ele fica fora, mas isso não quer dizer que não trabalhamos nada com ele. Só que o que ele aprendeu não é aquilo que o sistema valoriza. E aí ele fica fora (RITA – PEDAGOGA).

Fechamos o encontro aproveitando as preocupações do grupo que sinalizava a necessidade de aprendermos como conjugar as necessidades coletivas e individuais dos estudantes no currículo escolar, pensar em articular estratégias diferenciadas de ensino e aprender a validar conhecimentos, mas em diálogo com a trajetória de cada estudante na caminhada rumo ao saber.

O contexto formativo possibilitava-nos entender que a elaboração de um currículo deverá prever o interesse daqueles a quem se destina, para que nele se reconheçam e entendam o sentido daquilo que estão estudando. Nessa perspectiva,

Stenhouse (1984, p. 29) registra que “[...] um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um produto educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”.

Nesse sentido, para falarmos de currículo em diálogo com as diferenças humanas, é importante que saíamos da ideia de que uma proposta curricular só pode ser entendida como uma relação de conteúdos programáticos padronizados com a finalidade de atender a um saber sistematizado universal. É também interessante entendê-lo na perspectiva das ações e das relações que acontecem em âmbito interno e externo da sala de aula e que influenciam na aprendizagem dos estudantes. Além disso, é relevante compreender que todos os aspectos existentes nas situações vivenciadas na prática escolar, ou seja, materiais, metodologia, cultura, tecnologias, estilos de ensino, características e histórias pessoais e clima institucional, fazem parte do currículo.

[...] a estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes [...]. O currículo se expressa em usos práticos que, além disso, tem outros determinantes e uma história (SACRISTÁN, 2000, p. 201-202).

Finalizando, o currículo escolar em interface com a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial contempla a diversidade, a descontinuidade e a diferença. O processo de ensinar vai além das paredes da sala de aula, e o professor é o profissional que pode contribuir para a transformação das relações desiguais de acesso ao conhecimento, rompendo com as fronteiras culturais que separam os saberes e as ações pedagógicas para torná-las acessíveis aos alunos.

Esses momentos formativos possibilitaram aos profissionais da Escola “Dois em Um” reconhecer que a luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua a todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Dessa forma, é preciso pensar em “[...] um currículo centrado na formação geral e continuada dos sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética” (LIBÂNEO, 2008, p. 51).

### 5.3 TERCEIRO MOMENTO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS PARA O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Essas maneiras de fazer constituem mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (CERTEAU, 2004, p. 41).

Como nos alerta o pensamento de Certeau (2004), que inicia este diálogo, as maneiras de praticar o cotidiano se constituem por meio de práticas plurais, pois o ser humano, mesmo submetido a um espaço permeado por lógicas excludentes, necessita tentar subverter esses processos para reinventar a vida.

Com os espaços de diálogo-formação, os profissionais da Escola “Dois em Um” constituíram três situações favoráveis para o envolvimento dos alunos no currículo escolar. São justamente essas situações que passaremos a discorrer neste terceiro momento do estudo: a organização do trabalho pedagógico, a coordenação dos espaços de diálogo-formação e a constituição de práticas para o envolvimento dos alunos nas programações curriculares.

#### **5.3.1 A organização do trabalho pedagógico**

Para falar da organização do trabalho pedagógico, além das possibilidades trazidas pelos espaços de diálogo-formação, não podemos deixar de ressaltar uma situação que foi de extrema importância para essa ação. Como relatamos no primeiro momento deste estudo, a Escola “Dois em Um” contava, no ano de 2010, com o trabalho de duas pedagogas contratadas em regime de designação temporária.

Com a proximidade do encerramento do ano letivo, fomos informado de que os contratos seriam finalizados. As profissionais que exerciam a coordenação de turnos eram concursadas como pedagogas e, segundo as orientações da Secretaria

Municipal de Educação, deveriam assumir suas atribuições de origem, inscrevendo-se no concurso de remoção.

Em conversa com o diretor escolar, estudamos a possibilidade de dialogar com o órgão central para tê-las como pedagogas na escola, já que elas a tinham escolhido como posto de trabalho. Com o aval da solicitação, Clara e Júlia assumiram a função de pedagogas no ano letivo de 2011. Com essa mudança, no ano anterior passamos a envolver Clara e Julia em discussões sobre a necessidade de sistematização e acompanhamento dos trabalhos da Educação Especial.

Elas já estavam envolvidas nas discussões produzidas pela pesquisa. Assim, aproveitamos algumas passagens que o próprio cotidiano produzia para implicá-las, cada vez mais, com a necessidade de envolver os alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, conforme situação vivida na sala de aula da professora Margarida.

Margarida chegou à sala dos professores empurrando a cadeira de Glorinha. Olhou para todos os lados à procura do pesquisador. Assim que nos avistou disse: “Olha, tenho que fazer algo por Glorinha. Hoje a turma me perguntou por que ela vem à escola e eu expliquei que era para ficar com o grupo. Sei que não é por isso. Sei também que convenci os alunos, mas não me convenci. Então, dividi o quadro em três partes e, em duas, passei atividades para a turma e pedi que Cássia os acompanhasse. Aproximei a cadeira dela do quadro e, enquanto passava as atividades, percebi que ela era visual e tive a ideia de alfabetizá-la por aí. Depois do recreio, queria que você me acompanhasse à sala de aula”. Dado o sinal, para lá fomos. Os alunos continuaram com os exercícios com o auxílio de Cássia. A professora iniciou um diálogo com Glorinha dizendo: “Sabe o que descobri? Que eu e você temos muitas coisas em comum. Primeiro, somos loiras e poderosas. Glorinha sorria. Segundo: que somos mulheres lindas, por isso sou sua professora e você minha aluna. Terceiro, que nos gostamos tanto que muitas letras do meu nome têm no seu”. Foi ao quadro e escreveu MARGARIDA e, abaixo, GLORINHA. Foi mostrando os nomes das letras para a aluna, solicitando que ela as repetisse, sendo o pedido prontamente atendido. Ao final, recapitulou a intervenção com a estudante e, ao apontar a letra “A”, pediu que a discente a reconhecesse. Ela disse que se tratava da letra “B”. Margarida fez ar de assustada e disse: “B”? Glorinha sorriu e disse “A”. Margarida brincou com o pesquisador dizendo: “Olha, Alex, a Glorinha está enganando a professora! Você não pode me enganar para aprender! Se você me enganar, vou colocar na caderneta e vai ter castigo”. A aluna sorria e, dessa forma, a professora ia buscando pelas tentativas para alfabetizar a estudante naquele final de ano letivo (DIÁRIO DE CAMPO, 18-11-2011).

Falamos para as pedagogas: É isso que os professores estão pedindo... condições para trabalhar com os alunos. Precisam ser incentivados. Precisam ser desafiados. Os alunos desafiaram Margarida e ela se movimentou. Essa é a principal tarefa de

vocês. A partir daí, fomentamos vários espaços de diálogo-formação para refletirmos sobre o impacto das ações do pedagogo nas atividades da escola nesse momento de inclusão escolar.

No mês de janeiro, ficamos sabendo que as pedagogas haviam encerrado as férias para reorganizar os trabalhos da escola. Passadas duas semanas de aula, retomamos o movimento de pesquisa, pois desejávamos dar um tempo para percebermos os direcionamentos adotados, principalmente os encaminhamentos para a Educação Especial. Quando chegamos à escola, perguntamos à Thalita quais eram as orientações para 2011, e ela prontamente respondeu:

[...] Esse ano, o trabalho será em sala de aula. Essa é a orientação das pedagogas. Elas providenciaram um caderno para colocarmos as atividades trabalhadas com os alunos. Temos uma pasta também com os planos e as fichas de avaliação. O caderno, no final do dia, será entregue para elas. Fizeram também os nossos horários de atendimento que será na classe, junto com as professoras regentes. Dividiram os professores através de salas de referência. Eu fiquei com duas salas de referência. Elas querem saber de tudo e já marcaram uma reunião para traçarmos a proposta de trabalho com os alunos especiais. Agora nós temos também planejamento igual aos outros professores. Um planejamento é entre o professor de Educação Especial, o da sala de aula e as pedagogas. Esse ano vai ser diferente (THALITA – PROFESSORA).

Dito e feito, as pedagogas assumiram a coordenação da Educação Especial e horários foram montados para os professores atuarem nas salas de aula comum, sendo, para tanto, garantido o planejamento, conforme explicitado por Thalita. Nos planejamentos entre a professora regente e a de Educação Especial, as pedagogas levantavam ideias e faziam provocações. Ficou definido um período para reconhecimento das necessidades dos alunos a serem incorporadas ao currículo escolar. Desse processo, emergiram planos de trabalhos que elencavam os conteúdos específicos, mas em diálogo com os coletivos explorados com toda a turma:

Eu e Thalita estamos ótimas. Nós temos horário de planejamento. Ela vem, senta na sala, trabalha junto comigo, sempre pergunta o que eu estou trabalhando, olha, futuca, a gente está com uma parceria bem legal (ELISA - PROFESSORA).

As professoras nunca tinham deixado de trabalhar. Elas faziam o trabalho delas na forma delas, mas elas não tinham muito foco na Educação Especial. Eu já ouvi até falar do nosso trabalho, como, por exemplo, o caso dessa professora que chegou agora, a Marina. 'Nossa, tem caderninho? Tem horário? À tarde sou eu que faço meu horário'. Esse caderno, a gente não tem, a gente é quem faz o horário. A gente tem que dar conta, a gente que tem que se virar. Isso acontecia aqui até o ano passado. E a tendência, Alex, a tendência é só melhorar. A gente está no primeiro ano de trabalho como pedagoga. Então, aos poucos, a gente vai se aprimorando. A gente vai ver onde está pecando, qual a deficiência, qual não é, para gente poder está aprimorando esse atendimento ao aluno especial (CLARA – PEDAGOGA 2011).

As dificuldades em promover a aproximação da Educação Especial com a sala de aula eram plurais, pois a falta de traquejo para trabalhar e planejar coletivamente dificultava o processo, mas, quando as intervenções eram necessárias, as pedagogas remodelavam os horários, chamavam as docentes para um diálogo e retomavam a ideia da inclusão escolar, constituindo-se na coletividade da turma:

Há uma boa troca entre os professores. Agora, temos professores com certa dificuldade. Às vezes, a gente tem que se envolver na relação entre o professor da Educação Especial e o professor regente. Eles estão caminhando, na forma que a gente, vamos dizer assim, determinou. O professor de Educação Especial com o professor regente fazendo o planejamento certinho. Hoje mesmo está marcado um planejamento para a gente está conversando com a professora do Vitória. A gente joga no diálogo. Não adiante fugir do problema, senão o problema vai vir e te pega (CLARA – PEDAGOGA 2011).

Os maiores desafios, em um primeiro momento, foi fazer um horário para que tivesse o planejamento, em conjunto, entre o professor regente e o de Educação Especial. Esse foi o primeiro desafio. Depois, em seguida, vem orientá-los nesse processo. Estar sentando com os dois professores. Sentando e fazendo esse trabalho sempre em conjunto. Adaptação de material. Adaptação de avaliação. Então, esses são os desafios que a gente enfrenta (JULIA – PEDAGOGA 2011).

Os diálogos com os pais dos alunos se tornaram mais frequentes. Eles eram convidados a ajudar a escola a organizar a festa junina, a discutir sobre o processo de aprendizagem dos alunos, a pensar em alternativas sobre a disciplina e encaminhamentos para o melhor funcionamento da escola. Questões sobre a necessidade de reelaboração do Projeto Político-Pedagógico era uma ideia sempre revisitada. O diálogo entre a sala de aula comum e a Educação Especial era

assumido como parte da filosofia da escola, pois assim sinalizava para o professorado: “[...] qualquer professor de Educação Especial que chegar saberá como é desenvolvido o nosso trabalho”.

Nas palavras de Libâneo (2008), as pedagogas, ao buscarem exercer suas atribuições de forma a favorecer o acesso dos alunos com indicativos à Educação Especial, iam se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina a prática refletida. Para o autor,

Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 41).

A nosso ver, elas, mesmo reconhecendo os desafios de assumir a função de pedagogo na escola, com tantas situações que buscavam descredibilizar as ações desse profissional, as pedagogas estavam certas de que podiam fazer a diferença... para si, como profissionais da Educação; para a escola, que buscava se fazer inclusiva; para os professores, que demandavam construir novas ideias e ações; e para os alunos que precisavam romper com os rótulos sociais impostos pela deficiência.

### **5.3.2 A coordenação dos espaços de diálogo-formação**

Como relatamos no transcorrer de toda esta pesquisa, não trabalhamos com uma única perspectiva de diálogo-formação. Buscando entender a escola como um cotidiano vivo, passamos a reconhecê-la como um espaço de aprendizado para os alunos e de formação para seus profissionais.

No final do ano letivo de 2010, para a constituição dos espaços de diálogo-formação coletivos, as “futuras” pedagogas e o dirigente escolar promoveram, com os professores, um levantamento de questões que precisavam ser discutidas na escola. A partir daí produziram um calendário para os encontros para o ano letivo de 2011.

Apresentaremos, a seguir, um dos momentos acompanhados pelo pesquisador: em 3 de dezembro de 2010, tivemos um encontro para a discussão da temática “Avaliação”. O processo foi coordenado pelo dirigente escolar. Formamos dois grupos: o primeiro defenderia uma perspectiva de avaliação punitiva e calcada em resultados quantitativos; o segundo assumiria a defesa da promoção automática. Para tanto, foram distribuídos dois textos que retratavam dois perfis de escola.

Os professores julgavam inapropriadas as duas propostas, no entanto a tarefa era defendê-las exaustivamente. Estivemos nos dois grupos, mas nos concentramos no primeiro, uma vez que a questão de Vitório vinha em colisão, porque a professora sinalizava a dificuldade em avaliá-lo. Olhamos para ela e perguntamos se a informação procedia ou, ainda, se sofria a crise do “só”, porque havíamos presenciado movimentos significativos na prática dela, necessitando que se perguntasse quais eram os fins e os objetivos das intervenções para relacioná-las com os processos de avaliação.

Novamente, a docente mudava seu semblante e tom de voz e dizia aos colegas:

Eu fiz um caderninho para ele e as atividades que passo ele faz tudo direitinho. Tem uma atividade que é para ele relacionar os números com as quantidades. Mostro para ele dizendo: ‘Aqui, Vitório’. Ele passa o dedinho por cima e faz tudo [...]. Eu só me sinto sozinha [...]. Para eu trabalhar com a Educação Especial, só me falta um diploma [...]. Semana passada, ele foi para a salinha da Educação Especial, mas ele chega lá e já quer voltar. Ele gosta é de ficar na sala de aula. Então, faço até chantagem com ele, dizendo que, se ele não obedecer e aprontar, vou pedir à coordenadora para levá-lo para lá. Semana passada, ele aprontou, então, pedi que ela o levasse. Ficou lá um pouquinho, fugiu e veio para a sala de aula. Quando ele chegou, me perguntou se podia ficar. Eu disse que ele podia ficar, mas só se obedecesse. Meu coração corta, porque ele gosta de ficar na sala de aula, mas eu preciso de ajuda. Estou sozinha mesmo. Eu não sei falar que ele não pode entrar. Dá um aperto no peito e aí eu deixo, mas estou fazendo essa chantagem com ele (RUTH – PROFESSORA).

Diálogos como esses iam trazendo outras possibilidades de Ruth ser subjetivada pelos colegas de trabalho, até porque, embora considerada “durona”, ganhava um ar mais delicado, tanto na maneira de se expressar como de tratar as questões vivenciadas com Vitório. Algumas vezes, era recebida pelos professores com

discursos como: “[...] Nossa, como você está mudada. Está mais serena. Na verdade, antes eu não era muito simpática a você, mas, agora, sabe que estou gostando muito de você” (THALITA – PROFESSORA).

No transcorrer do diálogo-formação, refletimos que a avaliação é um dos maiores desafios para a inclusão de alunos com deficiência, dada a falta de clareza de como escolarizá-los. Os professores puderam falar das conquistas de alguns alunos e de como buscavam atender às necessidades deles. Voltamos a discutir as dúvidas acerca da avaliação e eles sinalizavam que o percurso diferenciado de aprendizagem dos alunos, o que eles aprendiam e como aprendiam eram elementos invisibilizados pelo currículo prescrito, portanto, tinham, os professores, dificuldades em oficializar essas “aprendizagens” no cotidiano escolar.

O contexto remontava à discussão sobre o currículo escolar, pois, se o tomássemos como uma listagem de conteúdos sem correlacioná-lo com as necessidades dos estudantes, realmente a avaliação ficaria prejudicada. Em contrapartida, se supervalorizássemos as particularidades desses sujeitos e dificultássemos o diálogo deles com a produção coletiva da sala de aula, produziríamos exclusão.

[...]. Eu acho que você tem que entender a escola como um lugar de troca de conhecimento [...]. Não deveria ter essa relação de importância de um conhecimento sobre o outro [...]. Qual a importância disso para a vida dela? [...] A escrita é importante, mas, [...] quando ela falava uma frase se expressando, sem ninguém provocar: ‘EU QUERO IR AO BANHEIRO’. Quer dizer, com toda a dificuldade dela, ela se expressava. Isso para mim é aprendizado. Ela aprendeu que tem que pedir a alguém para levá-la, para fazer, para trocar. ‘EU NÃO QUERO ESSA MERENDA’, então, isso é currículo para ela (MARGARIDA – PROFESSORA).

No caso do aluno cego: a bengala está aqui. Ele enxerga com a bengala. A bengala é o caminho para ele, mas, se ele tiver um bom aproveitamento, um bom professor que dê esse caminho para ele, essa bengala aqui não vai ser mais o único ponto. Ele vai além dessa bengala. Ele vai chegar lá longe. Agora, o que é necessário? É necessário que o professor esteja ciente daquilo que está fazendo. Agora temos que pensar o que é conhecimento. O conhecimento não é só o A, o B, não é só ler, mas também não é só a bengala, mas também aprender a ler e a escrever. É juntar essas duas coisas (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Esse espaço de formação evidenciava a potência na pesquisa-ação nos cotidianos escolares. Para Franco (2005, p. 7), “[...] numa pesquisa-ação espera-se a construção de atitudes voltadas à disponibilidade, à cooperação, ao envolvimento”. Com a coordenação dos espaços de diálogo-formação, esses eram os movimentos assumidos pela gestão da escola. A discussão da temática “Avaliação” inquietava os professores que passavam a levantar as questões: por que alguns conhecimentos são válidos e outros não? Como validamos os conhecimentos diante da diferença humana? Como, em nome das especificidades, não negamos a coletividade e vice-versa?

Pela via da pesquisa-ação, podíamos, nas palavras de Silva (2009, p, 197), refletir que “[...] aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre os indivíduos e os grupos sociais – isso é precisamente o poder”.

Além dos espaços de diálogo-formação coletivos, era possível adotar os desafios de lidar com as diferenças humanas como espaço de aprendizagem e de construção de novas possibilidades de ação, conforme passagem vivida pelo diretor e as professoras Margarida e Cássia no final do ano letivo de 2010.

Quando cheguei à escola, Margarida e Cássia queriam falar comigo, pois se diziam decepcionadas. Haviam decidido reter, por mais um ano, Glorinha, já que Margarida havia encontrado pistas para alfabetizá-la. Com essa situação, muitas vezes, nos perguntamos: ‘Seria uma atitude de reprovação ou uma nova oportunidade que a professora se dava para trabalhar com a aluna, já que tinha descoberto caminhos para alfabetizá-la?’. Nesse contexto, outra estudante passaria pelo mesmo processo – Amanda – mas pelo fato de não ter atingido os objetivos propostos pelas docentes. Com isso, foram convidadas, por Raul, a participar de uma reunião com a pedagoga Stella, a professora de História – que também atuava na turma – e o pai de Amanda, pois ele não concordava com a retenção da estudante. Margarida dissera que o grupo havia discutido as questões, mas, como não entraram em consenso, fora sugerida uma votação para decisão do impasse. Dessa forma, somente Margarida e Cássia aderiram à ideia da retenção. As professoras estavam com os nervos “à flor da pele”, dizendo-se desvalorizadas e descrentes. Procurei o diretor que também desejava conversar comigo sobre o assunto. Perguntou-me se eu considerava a atitude dele errada, no entanto devolvi a pergunta: Não estou aqui defendendo a retenção dos alunos, mas você convocará os pais dos estudantes sem deficiência e que ficaram reprovados para votarmos se eles passarão ou não de ano? Ele se mostrava pensativo. Aproveitamos para dizer que aquela ação despotencializava a ação das professoras. Sugeri que ele retomasse o diálogo, já que estavam insatisfeitas com a decisão e a problematizasse por outros caminhos. Ele balançava a cabeça afirmativamente dizendo: Você tem razão, elas trabalharam com os meninos, portanto são elas que definem os rumos da aprendizagem deles. Margarida e Cássia foram convidadas para outro diálogo e

externaram como se sentiram. O diretor pediu desculpas e solicitou que elas expusessem novamente os motivos da retenção. Era uma situação complexa, pois não advogávamos pela retenção das alunas, mas não podíamos colocar no jogo pessoas com poucas implicações no processo ou mesmo acreditar que a aprendizagem seria decidida em um jogo de “par ou ímpar”, ou seja, seria tão cruel a aprovação como a retenção, se decidida por uma votação e não pela via da reflexão-crítica das proposições feitas e dos objetivos atingidos (DIÁRIO DE CAMPO, 5-12-2010).

Esse episódio permitia que o diretor adotasse o conflito como um espaço de diálogo-formação, chamando novamente o grupo para o debate e externando que o não avanço dos alunos não se constituía nos pressupostos da retenção dos alunos e sim em favor da continuidade de uma proposta de trabalho que as professoras vinham desenvolvendo com eles, considerando que eles traziam trajetórias diferenciadas de escolarização. Promovidos os ajustes necessários para o encaminhamento da situação criada, assim externava o dirigente escolar:

O trabalho de pesquisa veio levantar a poeira, levantar o tapete. Colocou as pessoas para se reavaliar, repensar e fazer mudanças na escola. O trabalho de pesquisa ele vê isso, porque é um olhar de fora que faz o pessoal de dentro refletir. Isso para mim é função do trabalho de pesquisa. Ele veio para fazer novas reflexões. Fazer a escola sair da mesmice (RAUL – DIRETOR).

Conversando sobre a situação com a professora de deficiência visual, ela também fazia a seguinte avaliação:

O seu trabalho de pesquisa ajudou muito a escola. Ajudou muito! Porque ajudou a todos a pensar em muitas verdades que estavam prontas. Isso enriqueceu. O trabalho trouxe para a escola um momento de reflexão, um momento de articulação, de união. Trouxe também um processo para dentro da escola. Que processo é esse? Processo de levar os professores a refletir, a repensar, a olhar a coisa de outra forma. Os professores, a cada dia, estão repensando o que eles fazem. Ele mesmo está se autoavaliando. Nós mesmos temos repensado tudo o que estamos fazendo e temos procurado fazer um estudo disso tudo para ver realmente se aquilo está dando certo. Então, eu acho que a sua pesquisa, nesse momento, trouxe para a escola movimento. Isso só veio enriquecer a escola (NÁDIA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Se achávamos que a situação estava resolvida, a coisa não caminhava nessa direção. Se o desejo de Margarida era continuar a alfabetização de Glorinha e seguir atuando com os outros alunos “retidos”, impasses se juntavam ao processo. Na divisão das turmas para o ano subsequente, a cultura da escola privilegiava

primeiramente os docentes mais antigos. Com isso, a professora não pôde permanecer com a aluna.

Glorinha ficou retida, pois a decisão já havia sido tomada. Margarida, sendo uma das professoras mais novas da escola, teve que escolher uma turma de 3º ano, impossibilitando a continuidade dos trabalhos com a aluna que estava no 5º ano. No entanto, o diretor reuniu as professoras Janaína e Mônica que escolheram essa turma (5º ano) e foi contundente ao afirmar que a retenção da estudante se justificava pela oportunidade que Margarida desejava se dá para tentar alfabetizar a discente. Portanto, no ano letivo de 2011, a questão era intensificar as possibilidades de envolvê-la no currículo comum, promovendo ações para que o processo de alfabetização também se efetivasse. As tentativas dessas professoras serão relatadas nas próximas páginas deste texto, quando discutiremos a artefania das práticas pedagógicas para a participação dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar.

Naquele momento, mais uma vez o diretor podia conduzir outro espaço de diálogo-formação com as professoras Janaína e Mônica que atuavam com esses alunos, dizendo: “[...] Vocês ficarão com as turmas. Repensaremos esse critério de escolha para o próximo ano. Quero ver trabalho. A nossa meta é falar em aprendizagem”.

Refletindo sobre as colocações do diretor, com ele concordávamos, pois a escola é um espaço de aprendizagem. A importância dos aprendizados dos conhecimentos escolares reside no fato de proporcionar mudanças, transformações nos sujeitos, bem como em seu contexto social imediato e mais amplo. O acesso ao conhecimento deve permitir que os alunos partam de seus referenciais pessoais e sociais, entendendo-os, assumindo-os de modo a ampliar seu universo cultural.

Para tanto, cabe pensar o currículo como uma ponte entre a teoria e a ação, concretizada por meio do ensino que se realiza em resposta a uma necessidade que é a de pensar, planejar, organizar ações que levem o aluno a aprender (VEIGA, 2009).

### **5.3.3 O currículo em ação: os fazeres da escola para a aprendizagem dos alunos**

Pela via dos espaços de diálogo-formação, os profissionais da Escola “Dois em Um” podiam lançar um olhar reflexivo-crítico sobre seus fazeres e pensamentos a ponto de motivá-los a reorganizar os trabalhos da Educação Especial e coordenar os momentos de formação continuada. Além disso, passaram a pensar em alternativas para problematizar o currículo escolar e criar alternativas pedagógicas para que os alunos tivessem ampliadas suas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, traremos algumas tentativas da escola – elaboração de projetos pedagógicos, organização de cadernos com atividades para os alunos e a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas – para envolver os discentes com indicativos à Educação Especial nas redes de conhecimentos construídas no cotidiano da escola e da sala de aula comum, por meio do currículo escolar.

#### **a) Os Projetos Pedagógicos**

O primeiro projeto destacado é o “Semeando Vidas”, desenvolvido pela professora Margarida, no ano de 2010, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. O projeto nasceu de uma aula expositiva e dialogada sobre os diferentes tipos de solo. A professora propôs que os alunos levassem várias amostras para a sala de aula. Assim, puderam comparar os materiais e concluir que havia três tipos de solo: arenoso, argiloso e orgânico.

Um fato inusitado chamava a atenção do grupo, uma vez que uma das amostras continha várias sementes, estando, alguma delas, em fase de germinação. Os estudantes se propuseram a investigar a origem do fato, descobrindo que a terra colhida ficava próxima a uma goiabeira e a queda dos frutos dava continuidade ao ciclo de germinação. A partir daí, tiveram a iniciativa de produzir uma horta para acompanhar o processo no espaço da escola, conforme registro no diário de campo deste estudo:

Depois da aula sobre os tipos de solo, os alunos elegeram um cantinho da escola para a horta. Mapearam o lugar e levaram as amostras de solo. Fizeram semeaduras utilizando

garrafas de refrigerantes, realizaram os primeiros semeios e esperaram a germinação. Limparam o espaço e confeccionaram os canteiros, levando materiais de casa, como pás, enxadas e rastelos. Com os estudos sobre os tipos de solo, fizeram “composteiras” com material orgânico e adubaram os canteiros. A professora aproveitou o ensejo para conversar sobre o desenvolvimento sustentável, reciclagem, confecção de composteiras para casas e apartamentos relacionando com as dimensões delas ao número de habitantes das moradias. Explicou que materiais como carnes não poderiam ser utilizados, mas restos de alimentos, como cascas, sementes, folhas, pó de café e cascas de ovos eram bem-vindos. Fizeram a transposição das mudas e passaram a cuidar da horta. Era interessante ver as professoras envolvendo Glorinha na atividade. Elas a retiravam da cadeira e a colocavam em contato com a terra. Diziam aos alunos da necessidade de picar o material em pequenos pedaços e cobrir a composteira com folhas e terra. Eles achavam curioso o fato de uma pessoa produzir, em média, 15 quilos de lixo orgânico em um mês, que pode ser transformado em dez quilos de terra adubada e ser vendido a R\$ 10,00. Surgia uma excelente possibilidade de um trabalho interdisciplinar entre Ciências e Matemática. Vendo o envolvimento dos alunos com o projeto, o pai de uma aluna fez a doação de vários materiais que enriqueciam o projeto. Mesmo sendo um sufoco transitar com as rodas da cadeira repleta de lama, a professora sempre procurava envolver Glorinha nas atividades propostas. A qualquer informação sobre a horta, ela respondia sem pestanejar. Com a aproximação do “Dia da Árvore”, o grupo teve a ideia de visitar um horto para conhecer outras experiências sobre a produção de plantas. Margarida providenciou o ônibus, no entanto, como levar Glorinha e a cadeira de rodas? A professora não abriu mão da participação da aluna, o motorista ajudou o recurso e lá se foram em busca desse conhecimento. Os alunos perguntaram, indagaram e saciaram as suas curiosidades. Cada aluno recebeu uma muda para ser doada. Muitas fotografias registraram o momento. Em sala de aula, a professora corroborou o compromisso da doação da planta, e os alunos foram incentivados a acompanhar os plantios. A horta se transformara no cantinho predileto das crianças, pois tanto no horário de entrada, quanto no recreio e saída, eles por lá transitavam para acompanhar o crescimento das plantas, retirar ervas daninhas e irrigar. Eles falavam com muito entusiasmo do trabalho. Para finalizar, resolveram fazer um DVD com as passagens mais relevantes, orientações sobre compostagem e reciclagem e depoimento dos alunos, inclusive dos indicados para a Educação Especial, sobre o plantio das mudas e dos conhecimentos construídos naquela intervenção. Depois de muito trabalho, o material ficou pronto e a culminância se dava com a celebração de professores, alunos e pais que se reuniram para assistir ao DVD “Semeando vidas: buscando novas possibilidades para ensinar em tempos de inclusão escolar”. Glorinha, toda vez que tinha sua imagem projetada, sorria e se mexia na cadeira em sinal de dever cumprido (DIÁRIO DE CAMPO, 25-10-2010).

O segundo é o “Projeto Alimentação Saudável”. A iniciativa trouxe grandes contribuições para evidenciar as tentativas da escola para promover o envolvimento dos alunos no currículo escolar. O projeto foi desenvolvido pelos estudantes do 5º ano com a professora Mercedes. Ela, ao perceber que os estudantes consumiam produtos industrializados negando, muitas vezes, a alimentação saudável ofertada pela escola, teve a ideia de desenvolver o projeto. Os alunos participaram de atividades de pesquisa, debates, palestras e da realização de um apetitoso café da manhã constituído somente por produtos naturais:

Mercedes nos relatou que o projeto nasceu de uma observação feita entre os alunos que consumiam, nas primeiras horas do dia, *chips*, refrigerantes, balas e chicletes. Assim, ela teve a ideia de desenvolver o projeto “Alimentação Saudável”. Por meio de aulas expositivas e dialogadas, foi trabalhando a temática com os alunos. Em determinada fase do projeto, eles realizaram pesquisas sobre as vitaminas presentes nos alimentos. Alice e Graziella – estudantes com deficiência intelectual – participaram ativamente da atividade, motivadas pela professora. Na sala de Educação Especial foram apoiadas na realização das pesquisas, pois cada estudante apresentaria a importância de algumas vitaminas presentes nos alimentos. As alunas, apoiadas pela docente de Educação Especial, pesquisaram em livros de Ciências e no computador da sala de recursos que contava com internet. Fizeram cartazes envolvendo o assunto investigado, as questões trabalhadas pela regente de classe e pela professora de Educação Especial. Em sala de aula puderam apresentar seus estudos para a turma. Inicialmente, diziam-se envergonhadas, mas com o incentivo da professora, puderam explicar a importância das vitaminas “A” e “B” e os alimentos que traziam essas vitaminas. Os demais alunos também fizeram a exposição de seus estudos. Com o advento da morte do cantor Michael Jackson, foi explorado o tema automedicação. Uma colega da professora que fizera cirurgia bariátrica relatou como ocorre o procedimento, e os motivos que a levaram a recorrer ao recurso, evidenciando que, por muitos anos, convivera com uma alimentação desregulada, consumindo muitos alimentos gordurosos, açúcares e produtos industrializados. Em outro momento, a nutricionista da Secretaria Municipal de Educação foi convidada para explicar aos alunos como era elaborado o cardápio das escolas. O pesquisador não ficou ileso às discussões, pois ficamos com a tarefa de organizar uma palestra sobre os impactos da alimentação não balanceada no corpo humano. Para finalizar, promovemos um café da manhã com diferentes produtos naturais, tendo a professora possibilidade de recapitular todos os conteúdos trabalhados com os alunos no projeto (DIÁRIO DE CAMPO, 17-11-10).

Como podemos perceber nos registros do diário de campo do pesquisador, a professora de Educação Especial apoiava as alunas Alice e Graziella na realização de pesquisas, na sala de recursos, para que elas não se mostrassem em desvantagem, em sala de aula comum, ao participarem do currículo escolar. Esse contexto nos aproximava do pensamento de Silva (2005), quando afirma que o currículo é marcado por relações de poder que produzem diferenças entre as pessoas. A tentativa da professora de Educação Especial era diminuir algumas diferenças de aprendizagem entre as alunas com indicativos à Educação Especial e os demais alunos. Por isso, se fosse preciso antecipar algum conteúdo para as alunas já chegarem sabendo, essa era uma estratégia possível e assumida como potencializadora da aprendizagem que ocorria na sala de aula comum.

Com essas iniciativas, o professorado buscava por sua potência, fazia muitas tentativas, comentava os feitos e continuava refletindo sobre os desafios que precisavam ser superados para que o currículo escolar contemplasse as necessidades coletivas e individuais dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Os diálogos-formação continuavam movendo a escola. Colocavam-na em condições de buscar por aberturas no currículo escolar para que as especificidades dos alunos com indicativos à Educação Especial pudessem nele estar inseridas. Possibilitava aos professores refletirem que, para o trabalho com o currículo, é preciso ultrapassar a visão meramente técnica do “como fazer” e caminhar em direção ao “por que fazê-lo de tal modo” e “a quem esse fazer interessa” (SILVA, 2005).

Além disso, favorecia a compreensão de que o desenvolvimento humano se dá entre pares e na diferença. Essa última é o motor da aprendizagem, pois, se fôssemos iguais e trilhássemos os mesmos percursos cognitivos, pouco evoluiríamos em termos de conhecimento e de aprendizagem, pois é no “conflito” e no choque entre pensamentos que aguçamos nosso desejo de pesquisar e promover a descoberta de novos saberes e experiências.

[...] sempre se aprende apenas com os outros. É preciso estar ‘com os mesmos’ para se sentir considerado em suas especificidades, porém mesmo ‘com os mesmos’, só se aprende ‘com os outros’ ou, mais exatamente, porque ‘os mesmos’, em um âmbito considerado, também são ‘outros’ em um outro domínio... Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa sente-se confortável em suas certezas, admira-se como Narciso no espelho do outro, até cair, logo depois, na rivalidade mimética dos ‘irmãos inimigos’ (MEIRIEU, 2005, p. 124).

Nesse sentido, as artes de fazer de alunos e professores dão vida ao currículo nos cotidianos escolares. As práticas pedagógicas vão desenhando trilhas, nunca prontas e finalizadas, para o aprendiz dar sentido àquilo que lhe é ensinado. Na artesanaria das práticas, percebe-se a criatividade do professor e seu envolvimento com a aprendizagem do aluno. Como alerta Meirieu (2002), o pedagogo está em constante busca pela artesanaria de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão do discente no círculo do humano. Para tanto, precisa desenvolver certa obstinação didática, ou seja, a incansável busca por novas-outras maneiras de ensinar.

Os alunos nem sempre chegam dispostos a aprender. Muitos são resistentes ao projeto educativo do professor, conforme nos continua alertando Meirieu (2002). A tarefa não é desistir, mas tomar esses sujeitos como desafios que movem a ação docente e não a paralisam. O momento pedagógico é o clímax do fazer docente,

pois nele o professor vê a potência de seu fazer, uma vez que percebe no estudante mudanças de posturas, de pensamentos e uma relação mais dialética com o conhecimento. É um processo de construção que precisa ser vivido com todos os alunos. Não somente com os “eleitos” à aprendizagem, mas com todos. Demanda planejamento, articulação pedagógica, avaliação constante e ações coletivas tanto na execução de tarefas como em seu compartilhamento.

No processo de arteficialização de projetos pedagógicos, para colocar em ação o currículo ali praticado, professores e alunos podiam compreender que o currículo, o conhecimento e o ensino são construções humanas, sujeitas às transformações que vão se delineando de forma a atender à complexidade e às novas demandas da sociedade. Educar e ensinar se articulam num processo em movimento e seu conteúdo não se reveste de caráter asséptico e neutro.

Para finalizar os movimentos produzidos pela escola, por meio do desenvolvimento de projetos pedagógicos, apresentaremos o “Projeto Coral” desenvolvido com os alunos indicados à Educação Especial. Os ensaios ocorriam às sextas-feiras, entre sete e oito horas, trazendo vários subsídios para refletirmos sobre as iniciativas adotadas para a escolarização dos alunos na unidade de ensino. O projeto, além de se configurar em uma tentativa da escola para ampliar as atividades dos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, abria caminhos para produzirmos outros espaços de diálogo-formação, uma vez que questionávamos a possibilidade de alunos sem deficiência serem envolvidos, pois uma boa ação pedagógica é bem-vinda para a aprendizagem de todos os alunos.

Hoje é dia de ensaio do Projeto de Música, e o grupo está reunido no refeitório da escola. Vi que nele estava inserido uma adolescente (tida como deficiente) que sempre era levada pelo namorado à escola. Problematizei com os professores sobre aquela situação: como ela se sentia naquele grupo? O que dizer para o namorado, já que o grupo era composto somente por pessoas com deficiência? Como era subjetivada pelo seu companheiro? Dali surgiam momentos de formação-diálogo, uma vez que tínhamos a possibilidade de pensar como uma ação projetada para a Educação Especial podia enriquecer a aprendizagem de outros alunos e não criar rótulos nas pessoas que dele participavam. Ter outros integrantes no projeto criava mais harmonia para as canções entoadas, agregava sujeitos com interesse pela questão musical, podendo despertar o desejo do estudante de estar na escola. As proposições eram feitas e as provocações mexiam com as ideias dos professores, pois alguns eram resistentes, mas a maioria advogava pela ampliação dos trabalhos. Além dessas questões, os ensaios nos possibilitavam discutir a potencialidade dos alunos e o sentido do conhecimento. Adriano tinha sempre muito interesse pelos instrumentos de

percussão, enquanto Dinho, um aluno com Síndrome de Moebius, com baixa visão e usuário de órteses nas pernas, interpretava as canções entoadas com muitas expressões e gestos. Refletíamos com os professores: “Olha como ele sabe interpretar! Temos aí uma manifestação de conhecimento!”. Podemos explorar as múltiplas linguagens na escola! O estudante se ajoelhava, fazia caras e bocas, expressão com as mãos, sinalizando cada passagem das músicas entoadas. Do grupo de música, emergiram muitas reflexões, pois, se tínhamos necessidade de abolirmos as ideias do “só”, os momentos de ensaio se configuravam em momentos oportunos de formação continuada, uma vez que eram irrigados por problematizações, criatividade e trabalho pedagógico sistematizado (DIÁRIO DE CAMPO, 19-3-2011).

Com os espaços de diálogo-formação, o grupo passava a refletir sobre a possibilidade de constituir outras possibilidades de análise das questões praticadas no cotidiano escolar. A ampliação do projeto de música permitia que alunos sem deficiência tivessem oportunidades de trabalhar colaborativamente com os alunos com indicativos à Educação Especial. Com isso podiam superar preconceitos e aprender a lidar com as diferenças mais significativas presentes no espaço da escola.

Podiam vivenciar a experiência de praticar o currículo em ação, isto é, sair da ideia de que uma proposta curricular só pode ser entendida como uma relação de conteúdos programáticos padronizados com a finalidade de atender a um saber sistematizado universal. Significavam o currículo como um movimento que se desenrola dentro e fora da sala de aula, entendendo que todos os aspectos existentes nas situações vivenciadas na prática escolar – materiais, metodologia, cultura, tecnologias, estilos de aprendizagem, características e histórias pessoais, clima institucional – constituem o currículo.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes [...]. O currículo se expressa em seus usos práticos, que, além disso, têm outros determinantes e uma história (SACRISTÁN, 2000, p. 201-202).

Em síntese, com os novos direcionamentos para o projeto de música, alunos e professores podiam refletir que o conhecimento é a questão central do currículo, logo não há uma única forma de aprender e ensinar. A questão é pensar que alternativas temos para trabalhá-lo e que perspectiva de sujeito formamos a partir dele.

## b) A organização de cadernos e atividades para os alunos

Se o desafio proposto era assumir o currículo escolar como um instrumento que conduz o conhecimento na escola, a questão era pensar como articular ações para que ele fosse um direito de todos os alunos. Dessa forma, um dos meios que a escola encontrava para resolver essa questão foi promover a organização de atividades e cadernos para os alunos com indicativos à Educação Especial.

A primeira experiência se dava entre a professora Ruth e o aluno Vitório. As reclamações sobre o comportamento do aluno eram plurais. No entanto, o fato de ele externar os conhecimentos que produzia e a participação dela nos diálogo-formação parecia remexer com as regras desse jogo.

Certo dia, ao chegarmos à escola, interceptou-nos um estudante com o seguinte recado: “[...] Alex, a tia Ruth pediu para você ir à sala de aula”. Para lá nos direcionamos, certo de que Vitório havia aprontado. A professora nos aguardava na porta da sala dela, com um caderno nas mãos e, assim que dela nos aproximamos, sinalizou: “[...] Olha aqui o caderno que fiz para o Vitório. Preparei a aula e adaptei as atividades para ele. Ele fez tudo. Está vendo como ele é sem-vergonha. Quando quer, faz tudo” (RUTH – PROFESSORA).

A situação era delicada e precisava ser problematizada, no entanto o diálogo com a professora tinha de ser cauteloso. A diferença estava na estratégia utilizada que dava ao aluno condições de participar do que era ensinado. Não sentimos ser o momento de argumentação, pois o importante era a tentativa realizada e a resposta trazida pelo aluno. Guardamos o momento para as conversas-guardadas. Quando ela novamente tocou no assunto, tivemos essa oportunidade. Entramos na conversa com o seguinte diálogo:

**Alex:** Lembra do dia em que você me mostrou aquele caderno?

**Ruth:** Lembro.

**Alex:** Fui para casa pensando o quanto você tem aprendido a lidar com ele e o quanto temos que aprender com você, porque não sei se eu teria toda aquela sacação.

**Ruth:** Mas do que você está falando?

**Alex:** Da sacação que você teve em fazer o caderno. Naquele dia, você fez a diferença na aprendizagem de Vitório. Ali ele não foi a figura mais importante, mas, sim, você. Você conseguiu olhar atentamente para ele e descobrir algo que o envolvesse. Partiu das possibilidades dele e o envolveu na aula. Então, mesmo ele sendo complexo, você tem descoberto pistas que o conduzem nessa caminhada rumo ao saber. Acho que precisa pensar bem nisso e socializar essas informações com a escola.

**Ruth:** Realmente ele é difícil, mas uma coisa eu não posso negar: quando a gente trabalha algo dentro das possibilidades dele, a coisa acontece.

O diálogo mudava o eixo da conversa, pois se, inicialmente, o foco estava na dificuldade de Vitório, agora as atenções se voltavam para a potência da ação da professora. Ela mudava o tom da fala concordando que, embora ele fosse complexo, dia após dia dava indícios de como se desenvolvia, conhecendo as pessoas, sendo carinhoso e realizando as atividades propostas dentro das possibilidades dele.

Com o passar o tempo, o caderno tornava-se o termômetro da aprendizagem do aluno para os pais dele. Toda consulta médica era acompanhada pelo caderno, pois era o recurso que seus familiares tinham para provar que ele era capaz de aprender.

Ele agora tem um caderno. Todo dia nós olhamos para ver se a professora está trabalhando com ele. As atividades estão ali. A gente guarda o caderno, porque precisa mostrar para o médico como ele está desenvolvendo. Tínhamos pensado em tirar o Vitório daqui da escola, mas agora tem um trabalho com ele e é isso que a gente queria. Agora ele tem até caderno e dever de casa (PAI DE VITÓRIO).

Se o caderno de Vitório trazia a possibilidade de a professora com ele trabalhar, desafios se misturavam ao processo. No Conselho de Classe final de 2010, Ruth afirmou que não trabalharia com o aluno no próximo ano. O grupo decidiu evitar que uma professora recém-chegada ficasse com essa tarefa. Dessa forma, Margarida assumiria essa atribuição.

No início do ano, Vitório se via perdido com aquela organização. Os vínculos fortes com Ruth a colocava como referência para ele. Ela não o tinha mais como aluno. A turma de Margarida não era a do aluno no ano anterior. O espaço físico também não

era o mesmo. Muitas vezes, ele corria em direção à Ruth que não dava “bola” para ele. Também se recusava a ficar com Margarida. Corria para o ambiente da sala de aula do ano anterior e não reconhecia o grupo, mas via possibilidades de acolhimento entre os colegas que estavam com uma professora recém-chegada.

A ausência de uma professora para mediar a aprendizagem do aluno, levava-o a “perder” tempo em suas aprendizagens. Como fala Ferraço (2007, p. 75),

[...] em nossas análises, o currículo não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias, mas como diz Sacristán [...], pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados.

A dificuldade em resolver a situação do aluno transformava o currículo em uma “ausência”, pois até solucionar a situação, ele ficava sem nenhum tipo de intervenção pedagógica sistematizada:

Hoje fiquei pensando na decisão de Ruth e vi que ali não cabiam julgamentos. Ela sofria vendo Vitório naquela situação, porque é mãe, é professora, é uma mulher sensível. Mesmo assim, em alguns momentos, pestanejava em trabalhar com ele por mais um ano, vendo-se indecisa. Ela reconhecia os vínculos fortes que os prendia, mas era apostar na ajuda da escola, no entanto, e se essa colaboração não viesse? Tive a sensação que esses eram pensamentos que povoavam a mente da professora que nos dizia que, ao chegar a sua casa, chorava compulsivamente ao lembrar-se do estudante. Para minimizar a dor, creio eu, julgava ter contribuído com a aprendizagem dele, deixando que outras contribuições se agregassem ao processo. E assim Vitório inicia outro ano letivo, tendo que restabelecer vínculos afetivos, situação, quase sempre, desconsiderada pelos currículos escolares, pois há lugar para os afetos nos currículos prescritos? A afetividade é um elemento integrante do currículo? Essas foram questões em que jamais pensaríamos se não estivéssemos naquele cotidiano escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 15-2-2011).

A escola tinha pensado em tudo, no entanto se esqueceu de perguntar a Vitório sobre como avaliava as iniciativas adotadas. Ele, um sujeito situado na história, resolveu a situação, pois se recusou a sair da sala da nova professora – Luciana – uma docente recém-chegada que passaria a atuar com seus colegas do ano anterior. Inicialmente, pairava a questão: quem será a professora de Vitório? Depois de uma reunião para avaliarmos as situações vividas, Luciana assumiu os trabalhos com o aluno e, por mais incrível que pareça, um forte vínculo foi construído entre eles:

Ele tem dia que me deixa uma pilha, mas sou apaixonada por ele. Dia desses, a mãe dele me disse que ele viu um bilhete que mandei para ela pregado na geladeira e apontou o meu nome e disse: “Tia Luciana”. Nossa, Alex, quando ela me falou chorei muito. Ali entendi que ele tinha decidido esse jogo. Ele me escolheu para ser a professora dele. Ele me reconhece como a professora dele e isso para mim é uma vitória. Eu sou mãe e sei como é difícil. Ele agita a sala, mas ele me surpreende sempre. Está uma gracinha e a cada dia fico mais ligada a ele (LUCIANA - PROFESSORA).

A organização de um caderno e atividades para Vitório também foram ações desenvolvidas por Luciana. A professora passou a adaptar os conteúdos para Vitório. Colocava-o sentado próximo à mesa dela, incentivando-o a realizar as atividades propostas. De uma hora para outra, mostrava-se cansado da rotina da sala de aula, necessitando dar uma volta pelo ambiente. Sempre era auxiliado pelos colegas de turma que se mostravam solícitos em ler um gibi ou mostrar os brinquedos que haviam levado para entretê-lo. A colaboração se fazia presente entre a professora e a classe para que Vitório continuasse surpreendendo a todos com seu jeito “diferente” de aprender:

Eu achava que o Vitório conhecia os números de 1 a 10. Ele deu um *show* com a gente. A Luciana me deu uma atividade para trabalhar com ele e quando eu fui ver, percebi que ele conhece de 0 a 20, de 20 a 30, de 30 a 40. Ele conhece os números e, mesmo que ele não saiba escrever, ele conhece os números até 1.000. Ele foi lá ao quadro e fez. Então, eu acho assim, a gente tem que aproveitar a oportunidade que ele está dando e trabalhar em cima disso. Não é porque ele é especial, que ele não tem capacidade de aprender as coisas. Tem sim. É porque, na verdade, a gente não conhece o aluno. A partir do momento que vamos conhecendo o aluno, vamos criando jeitos de ensiná-lo. Isso para mim que é flexibilização. A gente tem que começar para ver até onde ele vai (SARA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Com a mudança de professor, as preocupações familiares se tornaram latentes. No início do ano letivo, o diretor solicitara ao pai do estudante o caderno para apresentar à nova professora. O pai, incomodado com a situação, dizia: “[...] Mas você quer o caderno para quê? Tem certeza que não vai perdê-lo. Não estou me sentindo à vontade de deixá-lo com você” (PAI DE VITÓRIO). Depois de muita insistência, o caderno foi deixado, mas, ao final daquela manhã, o responsável pelo discente já aguardava para levá-lo novamente para sua casa.

A família do aluno sempre estava atenta e procurava saber sobre o caderno. Luciana, certa vez, procurou-nos, chateada, sentindo-se pressionada pelos pais do estudante pelo fato de não ter anexado as atividades no caderno. Estávamos na sala dos professores e a situação produzia um espaço-tempo de diálogo-formação. Voltamo-nos para a professora e formamos o diálogo:

**Alex:** Sabe por que os pais dele precisam desse caderno?

**Luciana:** Por quê?

**Alex:** Porque o caderno é a prova que eles têm para mostrar que Vitório tem um vínculo com essa sociedade. Esse vínculo passa pelo conhecimento e esse caderno expressa como ele se vincula.

**Luciana:** Nossa, Alex, eu não tinha parado para pensar nisso?

**Alex:** E sabe quem produz esse vínculo? Você! Hoje você tem um significado muito grande para a formação de Vitório e para a família dele, porque você é a autoridade que mostra que ele não é uma pessoa marcada somente pela deficiência, mas um sujeito que aprende e que dá sentido à produção humana.

**Luciana:** Nossa, depois dessa conversa fiquei até arrepiada, porque a gente não para para pensar na responsabilidade que temos na formação do outro.

Ouvindo a conversa, Mônica, a professora do 5º ano, intervém, dizendo:

Eu também gosto de guardar os cadernos dos alunos especiais. Eu tinha vários materiais trabalhados com eles. Depois que eu trabalhei com o Dinho, aquele que tem síndrome de Moebius, no outro ano, a Sandra trabalhou com ele, aí eu dei todos os cadernos que eu tinha trabalhado com ele, durante o ano, para ela ter uma base do que eu já tinha trabalhado durante aquele ano. Ela deu o caderno, sabe, para a mãe dele, no final do ano, para ela levar para casa. Eu fiquei brava, porque eu gosto de guardar, para provar o que eu fiz, para mostrar que eu não fiquei à toa (MONICA - PROFESSORA).

Conversamos com as professoras sobre a importância atribuída ao conhecimento para a promoção do vínculo social. Vitório era subjetivado como um sujeito desconectado, então, pela via do caderno, a família dele podia mostrar que ele se conectava com o mundo. Refletimos sobre o quão era difícil para os pais dele ouvirem, de seus familiares, dos profissionais da escola, dos membros da igreja da qual participavam e dos vizinhos, que Vitório era uma criança problemática. No

entanto, com o caderno, era possível desconstruir muitos pensamentos, pois ele aprendia, por conseguinte, fazia parte do contexto social.

Trouxemos Meirieu (2002) para o diálogo para discutirmos sobre a importância do vínculo social e a tarefa do professor em promovê-lo. Assim argumenta o autor:

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

Esse movimento abria caminhos para problematizarmos com as professoras de Educação Especial a abertura dada pelos professores regentes para envolver os alunos nos conteúdos explorados e ampliar a aproximação da sala de aula comum e o apoio especializado. Para aguçar as possibilidades trazidas pela colaboração, desenvolvemos algumas intervenções com a professora de Língua Portuguesa para discussão de temáticas como aids e gravidez na adolescência nas turmas do 6º ano que tinham alunos com indicativos à Educação Especial. Ao final do trabalho, assim sinalizava a educadora:

Há dias que estou me sentindo incomodada e passei a noite inteira tentando descobrir a aflição que me abatia. Descobri que é a inclusão dos alunos especiais na escola. Mas depois desse trabalho com você aqui no 6º ano, vi que a coisa não é como eu pensava. Ano que vem vai ser melhor. Vamos começar esse tipo de trabalho desde o início do ano. Nós vamos conseguir fazer um trabalho melhor. Vou falar isso com as pedagogas. Quero as meninas da Educação Especial na sala de aula comigo. Chega de trabalho solitário. Usando as suas palavras, o negócio será, agora, a colaboração (TEREZA – PROFESSORA).

Esse movimento possibilitava a escola vivenciar novas experiências com os alunos, pois chegava à conclusão de que a ação pedagógica ficava mais contextualizada tendo o professor mais possibilidades de atender às especificidades dos estudantes com indicativos à Educação Especial. Com a professora de História, a situação não

era diferente, pois trabalhamos juntos na discussão sobre *bullying* com os estudantes dessas turmas. A professora, muitas vezes, trazia o tema para a sala dos professores, dizendo das atividades programadas para Roberto, da utilização do livro didático e do caderno que também tinha confeccionado para ele.

Hoje a professora de História relatou, na sala dos professores, as tentativas feitas para envolver Roberto em sua aula. Disse-nos que explorava os conteúdos acerca de “Troia” e que o aluno queria saber o que era “Troia”, sinalizando: “Troia”, “Troia”, “Troia”. Explicou que se tratava de um cavalo de madeira com muitas pessoas dentro e que o recurso fora utilizado para as pessoas se esconderem para invadir as cidades inimigas, pois estavam em guerra. Ele, do jeito dele, entendeu, e eu consegui trabalhar com ele na minha aula, dizia a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 27-10-2010).

Situações como essas se configuravam em espaços-tempos de formação diálogo com os professores de Educação Especial, pois as brechas estavam abertas, necessitando cada uma delas aproveitar as circunstâncias para trabalhar coletivamente com os professores e ajudá-los a perceber o quanto os alunos tinham capacidade de aprender o que era ensinado.

A situação se configurava em uma tensão, porque, se tínhamos oportunidades de aproximar a Educação Especial da sala de aula comum, a situação demandava certa sagacidade dos professores especializados que, muitas vezes, precisavam ser alertados das oportunidades, já que tinham diferentes perspectivas de formação – umas com questões mais frágeis, outras com mais consistência – que influenciavam substancialmente o processo.

### **c) As práticas pedagógicas para acesso ao currículo escolar**

No ano de 2011, voltamos a contar com os trabalhos de Celina, a professora que foi remanejada para a Secretaria Municipal de Educação. Como a escola tinha duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, as professoras regentes que nelas trabalhavam resolveram dividir as disciplinas de forma a atuar nesses dois espaços.

Uma docente se responsabilizava pelo currículo de Geografia, Matemática e Artes, enquanto a outra assumia Português e Ciências. Os conteúdos de História eram trabalhados por uma especialista na área que complementava carga horária nessas

turmas. Nesse contexto, várias práticas pedagógicas emergiram entre a professora Celina e as docentes responsáveis por essa disciplina.

Fui para a turma do 5º ano e lá me encontrei com Celina apoiando os trabalhos realizados com Glorinha e Diana em uma aula de Ciências, sendo o planejamento direcionado para o conteúdo “Matas Ciliares”. Celina sempre andava pela escola com um maço de cartolinas e canetinhas. A professora regente passou o texto no quadro, explicou para os alunos que passaram a resolver as atividades. Enquanto isso ocorria, Celina desenhava a aula da professora. Olhei para Celina e perguntei: “E agora?”. Ela respondeu: “Calma?”. Sentou-se ao lado de Glorinha e explicou o conteúdo novamente, utilizando desenhos produzidos em e, ao final, indagou: “O que são matas ciliares?”. A aluna respondeu: “Terra”. “Tem certeza?”. “É água”, sinalizou a estudante. Olhamos para Celina e dissemos: “Ela não entendeu!”. A professora sorria e pedia que tivéssemos calma, pois tinha uma carta na manga. Apoiou-se novamente nos desenhos confeccionados e foi trazendo outros elementos para a intervenção. Como a discente é apaixonada por príncipes e princesas, retomou o conteúdo com uma contação de história em que uma princesa, residente em uma mata, obtivera autorização da rainha para fazer um passeio por entre as árvores. “Depois de muito caminhar, sentiu-se cansada e deitou-se perto de um rio com muitas árvores ao seu redor. A princesa tivera a ideia de chamar aquele agrupamento de arbustos, de matas ciliares, pois eles lembravam os cílios que protegem os olhos, portanto, as matas protegiam as águas dos desmoronamentos de terras no leito dos rios. A princesa dormia, enquanto sua mão tocava as águas dos rios que eram repletas de peixes, sendo bem cristalina, mas fora acordada por um peixinho que bicava seu dedo [Nesse instante, a professora fazia o gesto no dedo de Glorinha e ela sorria]. Caída a noite, a princesa voltou para o castelo, mas passados alguns dias, resolveu fazer o passeio novamente, mas, quando lá chegou, todas as árvores que protegiam os rios foram cortadas e caminhões levavam os troncos para as serrarias. Os rios ficaram desprotegidos e aconteceu o ‘assoreamento’, ou seja, as terras caíram no leito do rio e as águas foram secando, os peixes morrendo e o meio ambiente ficou muito triste”. Ao final da intervenção, a professora voltou a perguntar à estudante: “O que são matas ciliares?”. Ela respondeu, depois de alguns espasmos: “Árvores perto do rio”. Celina fez um sinal positivo para mim. “E o assoreamento, o que é?”. “A terra cai na água”, respondeu a aluna. “E os peixes?”. “Morreram”. O processo foi realizado com Diana, com outras estratégias, já que ela demandava outro tipo de apoio para absorver aquele componente curricular (DIÁRIO DE CAMPO, 20-4-2011).

Ações como essas possibilitavam aos docentes produzir conhecimentos sobre o currículo, precisamente dentro das discussões sobre a adequação/flexibilização curricular, uma vez que, se tal perspectiva vem sendo compreendida como um esvaziamento de conhecimentos/conteúdos, o grupo podia sinalizar outros olhares para o fenômeno:

Adaptar o currículo seria dar condições para que a criança pudesse estar entendendo o mesmo conteúdo que fosse passado para os demais ‘ditos normais’. Igual a gente faz aqui [...], com a Glorinha. Ela sabe sobre os continentes, ela sabe sobre os oceanos, mais o que foi dado para ela foi de maneira diferente, não foi da mesma forma (MÔNICA – PROFESSORA).

Falo de um currículo diferenciado assim: que ele tenha uma rotina diferenciada de todos os alunos, porque o Vitório, por exemplo, ele não quer todo dia a mesma coisa, ele é uma criança que se concentra pouco, mas ele aprende. Só que ele não gosta da rotina, das mesmas atividades. Então, tenho que pegar o conteúdo da turma e trabalhar de outra forma com ele, como, por exemplo, trabalhar com recorte e colagem. Ele gosta disso, mais não poderia ser todos os dias, porque ele enjoa, então é atividade diferenciada, rotina diferente. Eu acho assim, que isso seria um currículo diferenciado (RUTH – PROFESSORA).

Adaptação curricular para mim, hoje... É o que eu faço hoje. É pegar aquela matéria, o currículo do menino e adaptar para um nível de compreensão, de forma que eu possa chamar a atenção do aluno, de alguma maneira, utilizando um determinado material, um determinado recurso ou uma determinada forma de ensinar, tudo isso para que eu possa atrair a atenção dele, para ele entender e assimilar aquele currículo. Às vezes, você quer trabalhar 'A água', mas o aluno não está interessado. Então, o que eu posso fazer para adaptar essa aula de forma que ele venha se interessar por esse conteúdo. Seria um cartaz? Um desenho? Uma foto? Um vídeo? Isso é adaptação. Não é você simplesmente enxugar o currículo. Ele não só vai dar conta dessas três questões aqui, as demais ele não vai dá. Por que ele não vai dá? Porque não foi interessante para ele ou porque o professor não criou uma estratégia de apresentação daquele currículo para ele? (CELINA – PROFESSORA).

Esse movimento possibilitava os professores aproximarem-se das palavras de Apple (2008), que afirma que um currículo comum não significa pensar em algo uniforme e homogêneo ou algo a que todos nos adaptemos sem nenhuma problematização. Ao contrário, é buscar por um conhecimento enriquecedor e comprometido com a formulação dos conceitos e valores necessários à convivência social e ao desenvolvimento humano.

Nas outras salas de aula, os professores reinventavam seus saberes-fazer para lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, tomando o conhecimento como um elemento necessário a todos, demandando, no entanto, estratégias diferenciadas para lidar com sujeitos singulares, constituídos em uma história social e particular de existência.

É igual o exemplo do Ítalo. Ele mentia, roubava, porque os conceitos éticos que ele trazia eram totalmente deturpados. Deturpados no que a gente deseja! Quando fui ver o diagnóstico, estava lá: hiperatividade e déficit de concentração. Então eu trouxe lápis. Eu trouxe borracha. Eu encapei caderno. Eu encapei livro. Coloquei etiqueta bonitinha, igual a todo mundo. Aí ele foi melhorando. Um

dia, ele me falou: 'Margarida, lá, na minha outra escola, era uma confusão danada. O menino vendia drogas dentro da sala'. Então, pensei: 'Esse menino é bom demais!'. Peguei a caixa do teclado do computador, botei embaixo da mesa dele e arrumei brinquedinhos [...]. É uma necessidade dele, manusear sempre [...]. Ele dá conta do dever. Ele dá conta de entender o que eu estou falando e dá conta da caixinha. Não é maravilhoso isso? Então, ele olha para mim e fala: 'Margarida, cadê minha caixa?'. Enfio lá debaixo da mesa e ele fica igual um rato. Monta, desmonta. De vez em quando, eu tento pegá-lo de supetão para ver se ele está atento: 'Ítalo, você concorda com isso que eu estou explicando?'. Ele responde e dá exemplos ainda. Potencializa a aula (MARGARIDA – PROFESSORA).

Tenho algo para te falar do Dinho. Esse trimestre, ele alcançou as metas que tínhamos traçado [...]. Ele recebeu um prêmio por isso [...]. Tem muita gente que discorda da premiação [...], mas eu acho que vale a pena a pessoa entender que, se foi bem, merece [...] ser reconhecido. Então ele entendeu que ele foi reconhecido. Que ele aprendeu. Que ele respondeu o que eu queria que ele fizesse. No fundo, eu também estava me dando aquela medalha, porque, se eu não tivesse feito um trabalho legal com ele, ele não teria retribuído da maneira que retribuiu. Uma coisa liga a outra. Se eu não tivesse trabalhado bem com ele, ele não teria feito as atividades e, no final, ele não teria sido premiado, não teria sido reconhecido (MÔNICA – PROFESSORA).

E Adriano, o aluno com cegueira que dormia no transcorrer das aulas? Não mais presenciamos Adriano dormindo, pois sempre estava envolto nas atividades desenvolvidas. A lógica da aprendizagem passando somente pela audição ganhava outros apoios, como a adequação de atividades para a sala de aula e a alfabetização em Braille, que se desenvolvia de maneira significativa:

Vejo muitos movimentos interessantes nessa fase da pesquisa na escola. Nádia, além de realizar o AEE com Adriano no mesmo horário de aula, dadas as condições possíveis para desenvolver essas intervenções, passava a estar em sala de aula com a professora regente. Montavam as aulas – tendo, em alguns casos, a mediação das pedagogas, dada a necessidade de minimizar algumas dificuldades de comunicação – preparando material para Adriano em alto-relevo. Certa vez, encontramos toda a turma de Adriano na sala de recursos multifuncionais sentada no chão e em círculo, pois as professoras, colaborativamente, promoviam uma roda de leitura nesse espaço. Outra vez, em uma aula sobre trânsito, foi possível Adriano ter seus “quinze minutos de fama” ao assumir a função de professor e explicar para a turma como era o trânsito para uma pessoa cega (DIÁRIO DE CAMPO, 17-6-2011).

Os professores, atentos às necessidades dos alunos, pegavam práticas pedagógicas “emprestadas” com os outros docentes que buscavam reinventar saberes e fazeres para dar ao ato de ensinar um tom mais criativo:

Celina trabalhara colaborativamente com Simone a representação dos continentes utilizando o mapa- mundi, mas era preciso explorar o conteúdo de maneira mais contextual com Glorinha. Terminada a aula, fomos para o planejamento e passamos a discutir a intervenção. Precisávamos retomar o conteúdo com a turma e com a aluna. A professora de Educação Especial olhou para mim e disse: “Tive uma ideia!”. Vamos trabalhar de maneira mais concreta. Que tal levarmos algo que os alunos entendam o que falamos de continente e de oceanos. Foi até a cozinha, pegou uma bacia e encheu de água. Pegou cinco potes, acrescentou terra e dispôs os copos na bacia. Assim, contextualizou que as terras eram os continentes e a água o oceano. Na aula seguinte, levou a experiência. Sinalizou para Glorinha que a água simbolizava os oceanos e que o Atlântico era o que banhava o nosso continente e, conseqüentemente, aquele no qual a aluna se banhava, pois frequentava, assiduamente, as praias do município. Simone observava a intervenção dizendo que o recurso deveria ser trabalhado com todos os alunos, pois dessa forma ficava mais tranquila a compreensão. Assim procedeu com as duas turmas em que atuava. Em outro momento, outro assunto a ser explorado seria o sistema solar. A professora introduzira o assunto, mas era preciso trazê-lo com outras estratégias para os alunos indicados à Educação Especial. Fomos para o recreio, e Julia (a pedagoga) informou que a professora de Ciências faria uma experiência com os estudantes do 6º ano. Fomos verificar e, quando lá chegamos, encontramos as luzes apagadas e as janelas cobertas com um manto preto para bloquear a luminosidade. No centro da sala, estava a professora, ao redor os alunos e na mesa uma armação de arame contendo duas bolas de isopor – uma grande e outra pequena – que simbolizavam o Planeta Terra e a lua. Com o auxílio de uma vela, assim que as bolas eram movimentadas, era possível perceber a incidência da luz em uma parte da esfera enquanto a outra ficava escura. Com essa dinâmica, eram trabalhados conceitos como a formação dos dias e das noites, as estações do ano, os anos bissextos e assim por diante. Celina, atenta à necessidade de trabalhar o mesmo conteúdo com os alunos do 5º ano, principalmente com os indicados à Educação Especial, sinalizou: “É disso que a gente precisa. Vamos pegar ‘emprestado’ essa ideia e levar para a outra sala de aula”. Assim, se o Projeto de Música era um movimento nascido da Educação Especial que podia potencializar os demais alunos da escola, uma prática da sala de aula, como a experiência relatada, podia ser uma ótima estratégia para que a Educação Especial cumprisse seu compromisso de apoiar os professores e os alunos na dinâmica do ensinar e do aprender (DIÁRIO DE CAMPO, 5-5-2011).

Muitas outras ações se efetivavam, como um projeto sobre Monteiro Lobato que fazia Mônica – a outra professora do 5º ano – sinalizar: “[...] Já vejo a Glorinha vestida de Emília” (MÔNICA – PROFESSORA). Em vários momentos, percebemos Sara colaborando com Diana na execução de trabalhos, também externando: “[...] É trabalho para nota e para ela não ficar em desvantagem, porque já sei que a família não vai colaborar, estamos fazendo juntas” (SARA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL). Com a sistematização dos trabalhos da Educação

Especial, a sala de aula ganhava potência, pois alunos e professores aprendiam, em comunhão, a lidar com a diferença humana:

Ano passado, a gente ficava perdida. Não sabíamos o que dizer para o professor da Educação Especial. Eu não sabia dizer o que era para ela fazer. O que eu posso pedir para ela e o que eu não posso pedir para ela? Nem ela sabia e nem eu. Hoje já começa diferente. Já está mais direcionado. Eu sei o que eu posso pedir para elas, até onde elas podem ir e até onde eu posso ir. Agora eu sei que ela é meu apoio, e não somente alguém que vai pegar o menino por alguns minutos e trabalhar uma coisa totalmente alheia ao meu trabalho. Hoje, você pega um caderno da Dinho, por Dinho também trabalhou o sítio. Não tinha isso, entendeu? Eu trabalhei História, eu trabalhei Geografia. Todo conteúdo que eu trabalhei, a professora de Educação Especial estava junto. Eu falava para ela: 'Você trabalha isso'. Ela trabalhava. 'Agora, faz dessa maneira'. E ela fazia. Antes não tinha isso, entendeu? Não tinha essa troca, esse amarrado. Agora eu estou sentindo as coisas mais amarradas. As coisas estão começando a ganhar mais significado, tudo aquilo que era totalmente perdido antes (MÔNICA – PROFESSORA).

Esse movimento possibilitava o grupo refletir que a política pública precisa, primeiramente, lançar um olhar prospectivo para a sala de aula comum, se deseja descobrir as ações complementares ou suplementares ao currículo escolar no trato das questões da Educação Especial. O envolvimento dos estudantes no currículo comum da sala de aula trazia pistas para intervenções nas salas de recursos multifuncionais, uma vez que, se tínhamos mais facilidade em compreender que Adriano demandaria a alfabetização em Braille nos momentos de AEE, o que pensar nos casos de Glorinha que tinha deficiência intelectual?

A alfabetização, conhecimento comum a todo estudante ao ingressar na Educação Básica, passava a ser uma demanda específica, principalmente, pelo fato de os alunos avançarem nas séries, mas com poucas afinidades com a leitura e a escrita, portanto ela se configurava em uma possibilidade de intervenção complementar ao currículo, situação sentida a partir da potência desprendida na sala de aula comum.

Além das ações pedagógicas sistematizadas para o envolvimento dos alunos nos conteúdos curriculares, os momentos de avaliação também passavam a ser realizados na sala de aula comum, adaptando o processo para os alunos dentro das possibilidades que eles tinham. Um fato curioso chamava nossa atenção, pois

Glorinha despertava o desejo de escrever. Para tanto, Celina utilizava o lápis cera envolto em EVA – para torná-lo mais grosso – que, ao ser preso à mão da estudante com um elástico, permitia que a docente colaborasse com seu processo de escrita.

A professora promovia a leitura das questões, e a aluna respondia verbalmente, apoiada para o registro das informações, evidenciando, sempre, a educadora: “[...] Mas, se eu não fizer isso tudo com ela, ela diz que eu sou preguiçosa e, se eu não pegar na mão dela para ela responder à avaliação ou às atividades, ela chega à casa dela e diz que não fez nada. Que quem fez tudo fui eu e não ela e que eu sou preguiçosa. É mole!” (CELINA – PROFESSORA).

As possibilidades de inclusão das necessidades dos alunos no currículo escolar se tornavam mais possíveis, mas não podíamos esquecer que todo esse movimento se constituía em uma rede de ensino complexa, com muitas políticas de governo. O movimento de pesquisa atuara com professores dispostos a realizar tentativas, no entanto, descrentes no trato com a política municipal, que contabilizava a passagem de quatro profissionais na coordenação da Secretaria Municipal de Educação, em um período de dois anos e meio, e de três na Educação Especial nesse mesmo período.

Outra experiência interessante eram as práticas pedagógicas constituídas pela professora regente Elisa e Thalita, a docente de Educação Especial, para envolver Joãozinho, um estudante com paralisia cerebral, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2011. Ele chegava em uma escola com muitas tentativas, muitos desejos de mudança e com o intuito de fazer-se inclusiva pela assunção do currículo, um instrumento capaz de ser construído e problematizado:

É interessante perceber como as ações colaborativas apontam para outros horizontes. Por muito tempo observei Thalita trabalhando com textos simplificados com os alunos, uma vez que assim os subjetivava. O trabalho com a alfabetização, por muito tempo, ficou reduzido ao reconhecimento das letras e das sílabas. Vejo a docente trabalhando com Joãozinho e a professora Elisa. Elas aproveitam os textos da sala de aula para ler com o aluno e, a partir daí, elaboram as suas atividades de alfabetização. Dia desses, percebi que elas buscam trabalhar letras de músicas infantis para a leitura e a interpretação. Cantam com o aluno e fazem a leitura do material. Em um dos momentos de observação, Thalita sentou-se ao lado do aluno e apresentou uma música que tinha como tema “Os cachorrinhos”. Cantou com Joãozinho e juntos fizeram a leitura do texto. Ela aproveitou para trabalhar quantidades numéricas e depois o reconhecimento de letras, sílabas e palavras contidas no texto.

Promoveu a interpretação verbal e escrita com o aluno, mediando o processo. Pedia sempre para ele expressar os vocábulos, pois tinha certa dificuldade na comunicação. Ao final, solicitou que ele colorisse a atividade, explorando as cores. Ele tinha atrofia na mão direita, utilizada para a escrita, necessitando ser alfabetizado “duas vezes”: a primeira para a leitura convencionalmente e a segunda para o manuseio da mão esquerda que era a sem comprometimentos. Tudo era colocado no caderno elaborado pelas pedagogas (DIÁRIO DE CAMPO, 17-6-2011).

A articulação das professoras para explorar as múltiplas linguagens na sala de aula comum, no dizer de Drago (2012), significava sair de um trabalho frio com o conhecimento e caminhar em direção a tentativas que levassem o aluno a aprimorar sua capacidade interpretativa, utilizando a sua capacidade crítica e criativa.

Como alerta Sacristán (2000), as atividades ou tarefas didáticas vão mais além de ser um recurso para mediar as aprendizagens cognitivas nos alunos. Elas são uma fonte de múltiplos e diversos aprendizados intelectuais, afetivos e sociais. As ações produzidas por Thalita e a professora regente caminhavam na direção de constituir um arsenal de alternativas para inserir o aluno no currículo desenvolvido no cotidiano da sala de aula comum.

Faziam dois movimentos interessantes: primeiro, reconheciam a necessidade de o aluno acessar os conhecimentos comuns aos demais alunos; segundo, percebiam que era preciso constituir alternativas pedagógicas diferenciadas para que esse processo ocorresse. O trabalho em sala de aula possibilitava que as docentes trocassem ideias, fortalecessem suas ações e constituíssem um plano de trabalho para reconhecer as necessidades do aluno, como mediá-las e acompanhá-las pelos processos de avaliação da aprendizagem.

Com isso, as professoras, ao lidarem com as questões trazidas pelo aluno, ampliavam as suas possibilidades de aprendizagem, por meio de metodologias de ensino diferenciadas, rompendo com prognósticos que sinalizam que pessoas com deficiência têm dificuldade de aprender. Ensinavam-nos, assim, ser possível “[...] assumir uma permanente atitude de abertura a toda e qualquer possibilidade de leitura e entendimento de uma dada situação, sem, necessariamente, nos conformarmos a ela” (FERRAÇO, 2010, p. 135), ou seja, abrir-se a novas

possibilidades de trabalho docente mediante a diferença humana, sem se fechar nos rótulos que privilegiam as impossibilidades.

#### 5.4 O FECHAMENTO DA PESQUISA NO COTIDIANO DA ESCOLA “DOIS EM UM”

Com esses movimentos, íamos fechando nosso movimento de pesquisa. Aguardamos a realização do Conselho de Classe do primeiro trimestre de 2011 para essa empreitada, pois queríamos vislumbrar como seria tratada a aprendizagem dos alunos naquele momento de avaliação. Para nossa felicidade, as pedagogas conduziam as reflexões, podendo os professores externar como envolviam os alunos na dinâmica das salas de aula, como reinventavam as suas ações pedagógicas para a inserção das necessidades dos alunos no currículo escolar, pela via do trabalho colaborativo, e como subjetivavam o currículo escolar diante do compromisso social de escolarizar todos os estudantes:

Para trabalharmos com os alunos nesse trimestre foi interessante a reflexão sobre o currículo. O currículo tem que ser vivo. O aluno tem que se sentir parte do currículo. Muitas vezes, o currículo é dono dele. Ele é que tem que ser dono do currículo. Ele é quem tem que agir sobre o currículo [...]. Eu sou o sujeito da aprendizagem. Não é a folha que me tem. Não é o lápis que me tem, mas sou eu quem tenho a folha e o lápis. Então, o aluno tem que está agindo sobre o currículo.. Ele tem que está inserido, porque aí faz sentido. Muitas vezes, o conhecimento já vai pronto e, às vezes, aquela não é a necessidade do aluno. Não é o ponto de partida para aquele momento. Pode até ser um ponto de chegada, mas se ele chega pronto, já chega determinado. Então o currículo tem que ser construído. Para mim, só assim vamos conseguir dar sentido a ele (CELINA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Quando você tem o currículo frio, você pode cair na prescrição e não permitir que a coisa flua. Agora, quando você pensa no currículo em nível mais aberto, é outra coisa. É o caso do Gustavo. A gente fez um trabalho de degustação na horta. Aí, eu arranquei uma folha da hortelã e entreguei nas mãos dele. Ele deu um grito e eu falei: ‘O que é que foi, menino?’. Aí ele falou: ‘Margarida, eu não sabia que existia pé de *Friggells!*’. Isso não tem preço para mim, entendeu? Olha o currículo que esse menino está construindo. Aí depois nós fomos para a embalagem do *Friggells* para ver onde estava a hortelã. Então, ele fez uma relação da realidade que ele estava vivendo com o conhecimento que é social. Aí nós trabalhamos, depois, código de barras. Trabalhamos aquelas caveirinhas que vêm no envelope de semente. Isso está no currículo? Isso é currículo? Para mim é, porque em quantos lugares ele vai encontrar aquela placa com aquela caveira e vai relacionar ao conhecimento que ele

produziu. Agora, quem inventou o currículo ia colocar aquele símbolo da embalagem de semente para a gente poder estudar? (MARGARIDA – PROFESSORA).

Fechamos o Conselho de Classe falando de formação continuada, pois os diálogos construídos nos fizeram crescer profissionalmente, além de nos permitir viver uma relação de respeito com referência à aprendizagem do outro. O Conselho de Classe possibilitou até que fizéssemos uma última provocação no grupo, pois Elisa, ao avaliar a situação de Joãozinho, disse:

Ó, eu aprendi com você isso. Eu sentei com a Thatiana no início do ano e nós traçamos uma meta. Fizemos um relatório do Joãozinho e traçamos um processo de trabalho para ser desenvolvido com ele. Traçamos os conhecimentos que a gente precise que ele alcance. Porque esse também é o nosso desejo, garantir que ele alcance. Então, eu acho que isso já diferencia. Valida mesmo o conhecimento dele, o aprendizado, porque, mesmo no final do ano, quando a gente for rever essas metas, ou agora, no final do trimestre, que a gente já pode rever isso, a gente já pode falar, eu e ela: 'Acho que isso aqui ele já conseguiu. Isso ele ainda não conseguiu', mas aí não vai ser aquela fala: Ele 'só' conseguiu isso. O Joãozinho está uma gracinha, está em pleno desenvolvimento (ELISA – PROFESSORA).

Por conseguinte, ao avaliar André, um aluno considerado com dificuldades de aprendizagem e sem laudo médico, externava mais as dificuldades dele do que os avanços. Voltamo-nos para o grupo alfinetando: por que é possível considerar o percurso diferenciado de Joãozinho e não o de André? Seria em virtude do laudo médico? Estaríamos dizendo que o laudo médico nos permite ousar, pois, se algo der errado, podemos dizer: “[...] mas ele tinha laudo médico, portanto, estou resguardada” (ALEX – PESQUISADOR – DIÁRIO DE CAMPO de 18-5-12). E assim íamos nos despedindo da escola, não com uma saída emergencial, mas gradativa, para que o grupo pudesse caminhar a partir dos conhecimentos construídos pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma vez que assim diziam:

No início eu achava o 'Oh', essa pesquisa! O que esse homem está fazendo aqui? Está ganhando dinheiro à toa. É assim que a gente pensa, entendeu? Mais quando a gente começa a se inteirar do assunto, porque tudo o que alheio à nossa vida fica sem importância. Só passa a ter importância quando se liga à gente. Para mim, hoje, a pesquisa tem sentido. Pode ser uma coisa que até mesmo no futuro possa estar mudando o olhar de outras pessoas que estão do lado de fora. Às vezes, um trabalho desses vai abrir os

olhos da necessidade de um profissional com outro olhar sobre a educação, da importância do apoio, da formação e da ajuda, porque 'uma andorinha só, não faz verão' (MÔNICA – PROFESSORA).

Ano passado, viu o antes e, hoje, você pode ver o depois. No ano passado, a gente estava na função de coordenadora. Esse no pedagógico a gente não tinha acesso. Então, antes de a gente iniciar, você já deu alguns toques: 'Olha, o aluno da Educação Especial ele deve ser atendido dentro de sala de aula e não isolado como era feito antes'. O professor da Educação Especial tirava o aluno da sala de aula e levava para salinha dele e pronto. Outra coisa, a questão do planejamento. A gente não tinha o horário de planejamento para falarmos do aluno com o professor. Hoje o professor tem um horário de planejamento junto com o professor de Educação Especial. As atividades também, a questão do caderno, as atividades adaptadas, porque não pensamos em atividades diferentes, mas adaptadas. Temos procurado pensar as atividades em cima do que eles conseguem atingir dentro do conteúdo trabalhado com a turma (CLARA – PEDAGOGA).

Não deixamos para trás uma escola sem desafios e problemas. Deixamos sim, uma escola inquieta. O trabalho com a diferença ainda é um desafio para a Educação Nacional. No entanto, a Escola "Dois em Um" ia compondo suas táticas e estratégias para lidar com as situações que atravessavam a escolarização dos alunos com indicativos à Educação Especial.

Um exemplo de tal situação era a necessidade de compor encaminhamentos para a situação de Cássia – a professora de Educação Especial concursada na área de deficiência visual. No ano de 2011, a estratégia era Margarida atuar com Vitório. Cássia, então, se prontificara a colaborar com a aprendizagem do aluno, já que mantinha vínculo afetivo com a docente. Dada a falta de formação para lidar com a deficiência intelectual e as peculiaridades do estudante, foi advertida das dificuldades que enfrentaria. Mesmo assim, foi relutante e não abriu mão dos pensamentos que a movia. Com o iniciar do ano, via-se perdida e em saber o que fazer com Vitório.

Muitas vezes, reclamava que ele a cobria de areia, cuspiam e não obedecia. Vitório assim agia, e a docente chorava, no entanto, para ela, sinalizávamos: "[...] Você mantém uma relação de igualdade com ele. Está se comportando como um colega de classe. Ele joga areia, e você corre até nós para reclamar. É preciso uma atitude,

porque as escolhas da vida nos trazem consequências. É preciso estudar para atuar na Educação Especial” (ALEX – PESQUISADOR). O processo perdurou por vários meses e se agravou com a gravidez da professora que se recusara a trabalhar o aluno, sendo convidada a dialogar com o diretor.

Nesse diálogo, foi sinalizada a importância de Vitório ter o acompanhamento da Educação Especial. Foi reconhecido o momento delicado trazido pela gravidez, portanto mudanças ocorreriam. O diretor solicitaria à Secretaria de Educação uma especialista para atuar com o aluno, Nádia seria remanejada para outra unidade de ensino e Cássia assumiria os trabalhos com os alunos cegos e com baixa visão, principalmente com Adriano, deixando claras as ações realizadas e a expectativa de sua continuidade. Dada a pouca afinidade com o Braille, a docente afirmou não ter condições de continuar os trabalhos. Assim, ela foi encaminhada para a Secretaria de Educação para realocação em outra unidade de ensino.

A ocasião fomentava um processo de diálogo-formação entre o pesquisador e as professoras de Educação Especial, pois um fato inusitado podia ser evidenciado com a saída de Cássia, ou seja, a força do conhecimento na atuação profissional. Toda relação social é atravessada por relações de poder, portanto Cássia, por ser efetiva, tinha privilégios em relação à Nádia que era contratada, mas o fato de a segunda trazer, em sua bagagem profissional, conhecimentos na área da deficiência visual – o Braille – fazia com que a balança de poder pendurasse a favor dela. A reflexão fora anunciada embasada no pensamento de Meirieu (2002), ao considerar que o professor é o profissional que tem o conhecimento como seu instrumento de trabalho, necessitando dominá-lo e saber operacionalizá-lo com a diversidade humana.

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irreduzível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 30).

Como podemos ver, se tínhamos outras possibilidades de ação, os desafios também se faziam presentes. Com a saída de Cássia, a escola passava a contar com o trabalho de Geórgia – outra professora de Deficiência Mental convocada por meio de

extensão de carga horária – que apoiaria Vitório e a aluna Betina – uma nova aluna que chegara à escola já no final da produção dos dados da pesquisa. Ela apresentava paralisia cerebral. Tratava-se de uma estudante usuária de cadeira de rodas, sem fala articulada, expressando-se por meio dos olhos.

Tê-la na unidade de ensino se configurava em momentos de diálogo-formação, pois a aposta de seus familiares nos processos educativos era enorme, abrindo precedentes para problematizarmos a função social da escola para a manutenção do vínculo entre o humano e a sociedade.

Perguntamos à mãe o porquê de Betina ser remanejada para a Escola “Dois em Um”, já que era aluna de uma unidade de ensino da rede com ótima estrutura arquitetônica e próxima à sua residência.

Porque a professora da outra escola deixou de apostar em Betina. Eu não sei onde ela vai chegar. Não sei dizer o que ela vai aprender. Não sei dizer se ela vai aprender. Mas quero tentar, porque não quero olhar para trás e dizer que muita coisa não aconteceu porque eu não tentei. Eu dou todo o apoio que vocês precisarem. Se for para limpá-la, alimentá-la, mexer na sonda e locomovê-la, estou aqui. Só não posso ensiná-la, porque essa é a tarefa de vocês, e é isso que espero da escola (MÃE DA ALUNA).

Voltamo-nos para as pedagogas e as professoras de Educação Especial e pedimos que elas prestassem atenção ao discurso da mãe de Betina: Ela está dizendo que essa escola tem uma função social, ou seja, trabalhar o conhecimento, portanto Betina não vem para cá para se socializar, mas para aprender, então, precisamos continuar refletindo: o que é conhecimento? Como trabalhá-lo? Como validá-lo em um currículo que nega muitos saberes? Nesse contexto, continuava sinalizando a responsável pela aluna:

Eu sei que é difícil. Foi difícil para mim. O professor não tem formação, eu sei disso, mas eu também não tinha. A primeira vez que troquei a sonda quase morri, mas tive que aprender. Ela nasceu perfeitinha, mas, com cinco meses, passou por um problema de enfermidade e ficou em coma profundo e voltou assim. Tem dias que choro? Lógico que choro. Olho para as outras meninas da idade dela e me sinto triste, mas falei com minha família: ‘Onde não cabe Betina, não cabe a gente’. Se não tem vaga na escola para ela, vou à mídia e a vaga aparece. Sempre foi assim. O que não abro mão é da aprendizagem, porque acho que ela pode aprender alguma coisa nessa vida, nem que seja piscando (MÃE DA ALUNA).

Com a chegada de Betina, os professores podiam lembrar o impacto do “só” na aprendizagem dos alunos. O cuidado em utilizar a expressão “só” era uma questão vigiada, pois os profissionais da Escola “Dois em Um” podiam reconhecer que, na ação docente, havia uma potência, que o ser humano é capaz de aprender, necessitando, portanto, das mediações necessárias para que tal processo venha a ocorrer.

Nós, seres humanos, temos essa mania de procurar desfazer aquilo que a gente não acha importante. Pode não ser importante para mim, mas, para aquela criança, só pelo fato de ela está combinando aquela letrinha ‘a’ que ela não fazia antes, para ela é muito importante e a gente não valoriza. É o caso da Betina. A mãe dela tem a esperança que a filha aprenda alguma coisa. Apesar de ela fazer tudo piscando os olhos. É um trabalho, um imenso trabalho que a gente tem pela frente ainda. Qualquer coisa que aquela menina aprende é uma vitória, para ela e para a mãe. A mãe tem esperança. O professor também, só que o professor ele tem que aprender a valorizar o trabalho dele. Valorizar o mínimo que ele acha que é pouco. Para a criança, é muito, ele tem que aprender a valorizar isso. Então aquilo que você falou: ‘Ah é só’. Só? Gente, eu passei a olhar o que eu faço diferente para não ficar dizendo que ‘eu só consegui fazer isso’, porque, às vezes, esse ‘só’ desvaloriza o trabalho que a gente faz (CLARA – PEDAGOGA 2011).

A situação de Betina nos reportava a Bianchetti e Correia (2011, p. 155), quando argumentam que “[...] entre o ‘olhador’ e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha”. Dessa forma, era preciso uma constante vigilância do olhar constituído acerca dos alunos que apresentavam diferença significativa.

As diferenças trazidas por Betina não se reportavam a diferenças entre gêneros, gostos e aptidões. Ela trazia marcas corporais e intelectuais que forjavam um olhar de estranhamento naqueles que a olhavam. No entanto, precisava ser subjetivada, no olhar de Meirieu (2002) como uma pessoa que aprende, levando a escola ao desafio de se aproximar de táticas e estratégias para descobrir suas necessidades, os caminhos trilhados na construção do conhecimento, os recursos pedagógicos necessários e as articulações colaborativas para a descoberta de como ensiná-la.

A aluna fazia parte do currículo da escola. Estava ali para fazer sua caminhada. Portanto, como discutido em momentos de formação, cada sujeito precisa dispor de uma trama para fazer seu percurso. Precisa contar com os apoios e os instrumentos específicos. Necessitávamos, nessa dinâmica, de descobrir o que ela sabia, o que não sabia e o que necessitava aprender. Isso evidenciava que o currículo não tinha pontos de partida e de chegada definidos *a priori*. Iria dialogar com a estudante, com as pistas que traria para o processo e com as práticas a serem inventadas para tornar o currículo um instrumento que tinha sentido para ela.

Olhar para Betina nos fazia perceber o quanto a exclusão escolar empobreceu os processos de ensino. Em sala de aula, não contávamos com recursos tecnológicos que apoiariam a aprendizagem da aluna. Não contávamos com conhecimentos que favorecessem a alfabetização da discente e sua construção de conhecimento. Em contrapartida, refletíamos como a inclusão escolar era um desafio, mas uma possibilidade de construção. Betina, ou melhor, as diferentes “Betinas”, matriculadas nas escolas comuns, abririam caminhos para que nos acostumássemos com os apoios tecnológicos, com as formas de comunicação alternativa, os apoios e as construções pedagógicas necessários à aprendizagem de alunos com comprometimentos mais severos.

Finalizamos o processo de pesquisa, construindo muitas amizades e problematizações, certo de que os investimentos na potência da sala de aula devem ser ações necessárias, tanto para o trabalho com o currículo diante da diferença humana na coletividade, como para o desenvolvimento de ações complementares ou suplementares a ele, necessitando, portanto, de olhares e atenções aos professores e alunos no espaço chamado “escola”, pois é lá que as aprendizagens podem e devem acontecer.

Sáimos da escola deixando, nos sujeitos praticantes do cotidiano, muitas reflexões provocadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. O grupo podia pensar que essa metodologia de investigação pode contribuir para que novos pensamentos venham a ser formulados, visando à ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos no currículo escolar, como podemos vislumbrar na fala que segue:

Qual a importância dessa pesquisa? Quando você chegou, viu que a escola era um corpo, mas com a perna para lá, o braço para cá – todos com a sua devida importância – mas estava o braço para um lado a cabeça para um outro, jogado lá. O que você fez? Você começou a costurar. Gente, essa cabeça é daquele tronco ali. Vamos costurar! Por que esse braço está aqui? Por que esse pé está aqui? Por que essa barriga está aqui? Vamos juntar! Vamos costurar! Eu percebo assim: está o corpo todo alinhavado e que precisa cicatrizar. Essa cicatrização vai acontecer. Você teve que costurar e esperar amadurecer. O amadurecimento, a cicatrização desse experimento vai acontecer para o corpo ficar integrado (MARGARIDA – PROFESSORA).

Diz-nos a professora: Os trabalhos estão costurados. É preciso cicatrizar. Ouvindo essas questões, diria Caiado (2008): Para cicatrizar é preciso garantir melhores condições de trabalho para os professores, valorização dos saberes e fazeres docentes, possibilidades de formação docente e remuneração adequada. Somado a esses pressupostos, a assunção dos professores pela constituição de movimentos nos espaços escolares para que o currículo, as práticas e os processos de avaliação da aprendizagem se transformem em espaços de enriquecimento para todos os alunos sem nenhuma reserva.

Em outros momentos, retornamos à escola, pois, em uma pesquisa-ação, o diálogo com o campo não se encerra com um ponto final dado à investigação. Nas palavras de Santoro (2004, p. 1521), “[...] numa pesquisa-ação espera-se a construção de atitudes voltadas à disponibilidade, à cooperação, ao envolvimento”. Os laços afetivos estavam construídos. Sentíamos saudades do grupo. As ligações telefônicas eram constantes. Sempre que nos encontrávamos, falávamos dos alunos. Todavia, as tensões na escola continuavam, pois, se iniciamos o estudo convivendo com um movimento grevista, saímos dele deixando outro para trás.

Dessa forma, três questões precisavam ser ressaltadas. A primeira se reportava à ideia de flexibilização curricular, pois a reflexão cotidiana sobre o currículo e escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial evidenciava que precisamos flexibilizar as práticas pedagógicas que, quando nutridas por planejamento e criatividade docente, levam o professor a desenvolver o que Meirieu (2002, p. 98) denomina de solícitude, ou seja, “[...] uma tradição de solícitude em relação à criança que devemos ajudar a crescer e sobre a qual o adulto deve

debruçar-se, em sentido próprio e em sentido figurado, para ouvir o que ele tem a lhe dizer e estabelecer com ela uma educação que não seja treinamento”.

Com referência à segunda questão, o atendimento educacional especializado como apoio à escolarização dos estudantes pode ser pensado para além das salas de recursos multifuncionais. Ou melhor, é preciso que haja abertura política para que outros desenhos sejam efetivados a partir das necessidades discentes. Não é interessante que aprisionemos o conhecimento em prescrições, todavia, se o desafio é não reduzir o currículo a normas que não permitam deslocamentos, por que produzir esse efeito nos serviços especializados?

Como alerta Sacristán (2000, p. 103), é importante “[...] analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações”. Dessa forma, é preciso compreender o atendimento educacional especializado como parte do currículo, não como um apêndice. Assim entendendo, ele precisa dialogar com os fatos cotidianos e serem desenhados a partir de suas demandas.

Por último, a aposta na educabilidade humana. A deficiência não é um impeditivo à aprendizagem. Por mais contraditório que pareça, a aprendizagem é necessária para o enfrentamento da deficiência. Por isso, para Meirieu (2002, p. 144), para aprender e ensinar, é preciso “[...] abrir um campo às explorações, às tentativas aventureiras, às trajetórias imprevistas, às sondagens, geralmente imprecisas, às vezes engenhosas, das quais surgirá uma descoberta inesperada”.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

[...] Ao escrever e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante, aparecemos, damos a ver, colocamos a fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época, sobre algo que é belo nestes tempos e paragens e talvez não esteja sendo suficientemente dito (FISCHER, 2005).

Na construção deste estudo, tivemos a oportunidade de nos aproximar da reflexão trazida por Fischer (2005), na epígrafe que abre este texto. No percurso da caminhada, encontramos oportunidades de dialogar com o nosso próprio

pensamento, mas também com as ideias de vários autores, alunos e profissionais da Educação.

Este movimento de construção e desconstrução de ideias e pensamentos fazia com que nos separássemos de nós mesmos para escutar a polifonia de vozes que podiam nos ajudar a desenvolver o estudo e, simultaneamente, nos aproximar, novamente, dos objetivos que nos faziam acreditar que, por meio de uma ação colaborativa e crítica, era possível envolver as necessidades de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar.

Neste processo dialógico, fomos deixando pensamentos rotos para trás, agregando novas-outras experiências e uma pluralidade de interrogações sobre o desafio de educar na diferença. Essas interrogações talvez sejam uma das partes mais interessantes na construção da pesquisa científica, pois nos deixam a sensação de que continuamos na caminhada, mesmo que seja preciso trazer um ponto final (ou quem sabe algumas reticências?) para o processo de investigação.

Desejamos ter dito a delicadeza de trazer para a escrita científica as questões praticadas no percurso da pesquisa, sem os tantos aprisionamentos que a escrita produz nas ações cotidianas. Para Certeau (1994), há contrapontos entre o vivido e o registrado. A escrita tem o interesse de capturar e aprisionar o vivido. Com isso, reduz, no jogo de palavras, as experiências que só poderão ser sentidas por aqueles que se desafiam a praticar o cotidiano.

Assim, esperamos que os olhos dos leitores que passaram pelas linhas deste texto tenham feito plurais leituras das experiências aqui apresentadas para que elas possam continuar sendo escritas em outros cotidianos atravessados pelo desafio de escolarizar alunos com indicativos à Educação Especial.

No transcorrer deste estudo, é essa a relação que buscamos constituir com o conhecimento ao relacioná-lo com a escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Buscamos um conhecimento que possibilite a reinvenção das pessoas, que aponte novas formas de subjetividade e de subjetivação, que extrapole as limitações da deficiência e evidencie o quanto o humano é surpreendente, simplesmente porque é capaz de aprender.

O mergulho no cotidiano da Escola “Dois em Um” foi nos trazendo pistas sobre como pensar na possibilidade de articular, pela via do currículo escolar, essa perspectiva de conhecimento. Esses movimentos fundamentaram algumas ideias que procuramos defender no transcorrer da escritura deste trabalho de doutoramento.

Para iniciar, é preciso sinalizar o desafio que foi adotar autores como Santos (2006), Certeau (1994) e Meirieu (2002) como bases epistemológicas para fundamentar as discussões produzidas por esta pesquisa de doutoramento. O primeiro autor adota a complexa sociedade moderna como campo de problematização e de produção de conhecimentos. Nesse movimento, reconhece as possibilidades trazidas pela ciência, mas também as contradições e as fortes perguntas que o próprio desenvolvimento científico produz.

Lança uma possibilidade de aposta no contexto social, construindo reflexões sobre a importância de produzirmos mudanças, por meio de conhecimentos emancipatórios, ou seja, a utilização das produções culturais de maneira a contemplar os grupos sociais que têm seus saberes e experiências invisibilizados. Para esse movimento, é preciso reconhecer nossos pares como sujeitos legítimos, o diálogo entre as diferentes culturas e a assunção de que todas as pessoas têm capacidade de produzir conhecimentos e experiências.

Certeau (1994), por seu lado, ao falar das táticas e estratégias produzidas pelos homens ordinários para lidar com os desafios impostos pela vida cotidiana, aponta um arsenal de possibilidades para a reinvenção do próprio cotidiano e das relações que estabelecemos com a sociedade, conosco e com nossos pares. Nesse sentido, coloca a relação dialógica entre as pessoas como um elemento fundamental para os processos de mudanças a serem produzidos nesta sociedade marcada pelos pressupostos capitalistas. Dessa forma, a vida cotidiana pode ser reinventada pela ação de seus praticantes.

Para endossar as discussões produzidas, trouxemos Meirieu (2002) que deposita um olhar de aposta na escola. Entende que a Educação se constitui de plurais tensões e desafios, mas acredita ser possível produzir, por meio das ações

pedagógicas, o vínculo entre a pessoa e a sociedade. Para tanto, subjetiva a necessidade de assumirmos os professores como pesquisadores de novos conhecimentos docentes para que esse profissional possa vivenciar experiências de sucesso com seus alunos, situação essa definida como “momento pedagógico” e os estudantes como sujeitos educáveis.

Os três autores têm campos teóricos diferenciados, no entanto a crença na possibilidade de transformação e a aposta nos “outros” os aproximam. Assumir as teorizações de cada um deles e aproximá-las das questões educacionais e principalmente dos pressupostos da inclusão de pessoas com indicativos à Educação Especial foi uma tensão por nós assumida.

Vivemos uma fase histórica paradoxal que traz sinais sobre como o aprimoramento da ciência aponta outras possibilidades de existência. Há claros avanços nos campos das tecnologias, da Medicina e da Economia. Esse mesmo tempo é marcado por situações de descrédito com referência à sociedade, ao humano, às relações entre as pessoas e à possibilidade de provocarmos mudanças em contextos que fundamentam a exclusão de vários grupos sociais. Muitas pessoas vivem em condições precárias de existência e várias tecnologias estão restritas a poucos grupos sociais. A Medicina avança, mas a assistência à saúde ainda é precária em nosso país. A fome ainda é uma realidade que assombra milhares de lares brasileiros. A infância, para muitas crianças, é marcada pelo trabalho infantil e pela falta de proteção, cuidado e acesso ao ensino.

No âmbito educacional, temos a Educação como um direito social. Cabe ao Estado garantir que as pessoas tenham acesso, permanência e possibilidade de produção de conhecimento na escola comum. Mesmo assim, enfrentamos problemas relacionados com a evasão e o fracasso escolar e a necessidade de garantia de melhores condições de trabalho, valorização, formação e remuneração para os professores.

É justamente dialogando com realidades, como as explicitadas, que Santos (2006), Certeau (1994) e Meirieu (2002) produzem suas reflexões epistemológicas. Reconhecem esses dilemas. Problematizam essa realidade. Buscam pistas e

indícios que nos ajudam a pensar que a história não chegou ao fim, portanto é possível falar em mudanças, em educabilidade e possibilidades de reinvenção da vida, da sociedade, do humano e da escola.

Essa linha de raciocínio soa estranha aos ouvidos de muitas pessoas, porque parece fato naturalizado a ideia de que não há mais sentido pensar possibilidades de alteração dos processos desiguais de participação social. É inviável apostar na Educação. É complexo demais investir na escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial nas escolas de ensino comum. Buscando linhas de pensamentos alternativos, esses autores advogam pela possibilidade de produzirmos saberes e experiências que façam emergir táticas e estratégias que minimizem os processos de desigualdade social.

Assim, movimentos precisam ser produzidos para que novas possibilidades de ação se desenhem no contexto social. É interessante refletir sobre a necessidade de valorização de diferentes conhecimentos e experiências que não são reconhecidos pela cultura hegemônica, mas que apontam indícios de mudanças nos contextos sociais, além de projetar pensamentos alternativos para os usos diferenciados que podemos fazer das produções culturais existentes. É ainda viável buscar por pistas que nos permitam reconhecer os processos de desigualdade presentes nos cotidianos escolares para produzirmos rupturas nos processos de formação de professores, no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem para que os alunos tenham reconhecido o direito de aprender.

No caso da escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial, é prudente constituir um olhar de aposta nesses sujeitos, bem como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares. É também preciso refletir que a diferença é parte constitutiva do humano e que a aprendizagem e a produção do conhecimento se efetivam quando reconhecemos a potência dos outros, as possibilidades de troca entre as pessoas e a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados e incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares.

Ainda atrelado às contribuições de Santos (2006), Certeau (1994) e Meirieu (2002), é preciso problematizar os desafios que também assumimos ao utilizar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento deste trabalho de doutorado. É comum encontrar estudos que sinalizam o quanto a escola de ensino comum tem dificuldades em lidar com as diferenças dos alunos. Reconhecer a situação é de grande importância. É preciso que estudos façam essa problematização, mas que também se desafiem a lançar uma escuta sensível sobre as tentativas e as estratégias que professores, pedagogos, dirigentes escolares e alunos produzem e podem produzir para dar concretude aos processos de ensino.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica vem se constituindo uma metodologia de investigação que traz grandes contribuições para a pesquisa científica no campo da Educação. Produz conhecimentos sobre a realidade educacional, mas também se apresenta como uma possibilidade de formação docente, porque, ao assumir os sujeitos envolvidos na investigação como pesquisadores coletivos e a ação-reflexão-ação como um elemento necessário à compreensão da realidade social, vai constituindo processos de formação continuada para a instituição de mudanças nos contextos investigados.

Assumir que a pesquisa-ação colaborativo-crítica pode apontar possibilidades de mudanças para algumas situações presentes nos contextos investigados também é um desafio para muitos olhares. Como vimos no transcorrer deste trabalho, a relação entre o currículo e a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial é atravessada por várias situações, dentre elas, o próprio pensamento e o olhar que o professor imprime sobre a aprendizagem ou a condição do aluno. Não há como mensurar se todas as mudanças produzidas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica serão grandes, medianas ou pequenas. É nas relações cotidianas que podemos perceber os impactos da pesquisa-ação colaborativo-crítica no fazer docente e na formação dos sujeitos envolvidos.

O princípio assumido por essa metodologia de colocar o pesquisador externo a produzir conhecimentos “com” os profissionais do campo de pesquisa é o elemento que possibilita o acompanhamento dos processos de mudança. Como diz Certeau (1994), somente aqueles que se desafiam a mergulhar no cotidiano podem perceber

as plurais táticas e estratégias que nele se desenham. As mudanças produzidas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica perpassam também a transformação de olhares, percepções e atitudes, não somente as ações concretas.

Essas mudanças ocorrem nos complexos contextos sociais aqui já discutidos. Portanto, são mudanças processuais e que dialogam com diferentes realidades. Em alguns contextos, encontraremos mudanças mais pontuais. Em outros, as mudanças são negociadas, porque precisam atravessar as subjetividades de algumas pessoas. Como alerta Barbier (2004), as mudanças são produzidas em forma de *flashes*, isto é, não ocorrem de maneira intempestiva de uma hora para outra.

O desafio, no entanto, é pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidades de contágio. Contagiamos pensamentos, olhares, percepções, atitudes e fazeres. Portanto, reconhecemos que a questão é refletir como transformar esses contágios em epidemias de mudanças. Com toda certeza, esse é o desafio, por conseguinte, a adoção dessa metodologia de investigação tem nos apontado que, embora não possamos falar de epidemias, é possível pensar em uma fase “viral”, ou seja, em fases de contágios que produzem rupturas, colaborações, encontros, articulações e outras formas de pensar os processos de ensino no contexto da diversidade humana, ainda tão caros para a Educação Nacional.

Esse trabalho de contágio foi vivido pelos profissionais da Escola “Dois em Um”, pois as pedagogas, os professores, o dirigente escolar e as professoras de Educação Especial, ao assumirem o compromisso ético de unir esforços para envolver os alunos com indicativos à Educação Especial nos conhecimentos produzidos no cotidiano escolar, produziram uma pluralidade de experiências que nos permitiram pensar: é possível “reencantar a Educação” (ASSMANN, 1998) ou ainda “é possível reencantar a escola pública”.

Para Assmann (1998), “reencantar da Educação” simboliza lutar por pautas educacionais capazes de capacitar o estudante para viver nesta sociedade pluralista e em permanente processo de mudança. Significa criar condições de trabalho, de formação e de valorização docente para o professor recuperar o gosto por ensinar, bem como constituir contextos de ensino-aprendizagem para o aluno aprender a

viver/conviver com a desordem e o caos. Simboliza permitir que o discente tenha condições de explorar caminhos alternativos e interesses diversificados, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a constituição de novas/outras possibilidades de ser e de estar no mundo.

Os profissionais da Escola “Dois em Um” buscaram reencantar seus saberes-fazer para escolarizar os estudantes com indicativos à Educação Especial. Criaram estratégias para aproximar os conhecimentos da gestão escolar, das ações planejadas da sala de aula, da coordenação pedagógica e da Educação Especial para a constituição de projetos e atividades visando a potencializar as aprendizagens dos alunos. Repensaram conceitos, revigoraram trabalhos e buscaram, na ação coletiva, encaminhamentos para os desafios impostos pela prática docente. Tiveram a oportunidade de avaliar positivamente a inclusão da pessoa com indicativos à Educação Especial a partir da potência existente no fazer docente.

É esse o movimento esperado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. Se o pesquisador, para desenvolver o estudo, precisa ser sedutor, ético e cauteloso, ou seja, respeitoso e vigilante para não promover julgamentos antecipados e para se aproximar dos fazeres da escola, precisa, também, se apoiar nos pressupostos formativos desta metodologia investigativa para assumir os profissionais da escola como críticos, reflexivos e capazes de articular mudanças em suas metodologias de trabalho.

É justamente tal crença que leva o pesquisador, em pesquisa-ação, a apostar na autonomia dos sujeitos envolvidos na investigação. A autonomia dos pesquisadores coletivos se configura em um dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Com a saída do pesquisador, outros movimentos podem ser constituídos pela escola. A aposta na autonomia docente busca fundamentação em fatores fundantes da pesquisa-ação colaborativo-crítica, ou seja, na ação, na colaboração e na reflexão crítica.

A ação permite à escola pensar em encaminhamentos e mudanças para as situações desafiadoras. A colaboração promove a articulação dos diferentes saberes

e fazeres dos praticantes do cotidiano escolar. A reflexão crítica conduz os pesquisadores coletivos a serem críticos de si, de seus pares e das relações que estabelecem em seus cotidianos de trabalho. Segundo Barbier (2004, p. 59), “[...] a pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção”.

Assim, o diálogo com os autores que fundamentaram este trabalho de doutoramento e com a pesquisa-ação colaborativo-crítica abriu precedentes para entendermos o currículo escolar como um projeto educativo que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desenvolvimento em sociedade (SACRISTÁN, 2000). Nesse movimento, pudemos defender aberturas nos currículos escolares para que as necessidades trazidas pelos alunos com indicativos à Educação Especial fossem contempladas, pois, mediante um currículo prescrito e fechado em conhecimentos definidos *a priori*, uma longa distância se desenha entre esses sujeitos e o conjunto de saberes produzidos pela humanidade.

Para tanto, como vimos, é preciso assumir que o trabalho com o conhecimento elaborado é a base de sustentação do currículo. Por conseguinte, há de se pensar que temos uma ecologia de saberes presentes no mundo moderno e muitos deles precisam ser legitimados pela sociedade vigente. Como teorizou Young (2011), os alunos buscam a escola para aprender aquilo que não sabem. Com a participação na produção dos conhecimentos elaborados, de certa forma, são envolvidos com as comunidades investigativas que se debruçam a pesquisar e a divulgar o avanço do próprio conhecimento humano.

Ainda nessa linha de raciocínio, no transcorrer de todo este estudo, foi possível perceber a necessidade de movimentarmos pensamentos e reflexões para indagarmos sobre os motivos que levam muitos conhecimentos a serem relegados à categoria de senso comum. Com o desenvolvimento do conhecimento científico, a ciência foi considerada a única forma legítima de explicar a realidade social. Neste contexto, Santos (2006) nos convida a romper com essa perspectiva de pensamento

para nos aproximar da ideia de uma ecologia de saberes que coloca a ciência como uma forma possível. Não a única.

Assim, a questão é cientificizar muitos conhecimentos tidos como senso comum, ou seja, reconhecer a devida importância para as relações humanas e trabalhar a ciência pelo olhar do senso comum, isto é, colocá-la mais próxima das realidades vividas por muitos grupos descartados no tecido social. Como vimos, muitos conhecimentos produzidos e necessários à aprendizagem de alunos com indicativos à Educação Especial, por não serem importantes para a classe hegemônica, são descartados e rotulados de senso comum. Nesse movimento, esses sujeitos encontram dificuldades de serem envolvidos nos processos de constituição dos conhecimentos elaborados já que alguns saberes básicos são negligenciados no contexto da escola.

Outra situação que as bases epistemológicas e metodológicas deste estudo nos ajudou a pensar é que, se temos o conhecimento elaborado como a base do currículo, a essa base muitos outros elementos são agregados, quando colocamos em ação o trabalho com o conhecimento. O currículo não se efetiva de maneira fria e sem atravessamento das subjetividades que alunos e professores levam para os cotidianos escolares.

Os olhares, as percepções, os julgamentos e as leituras que fazemos dos outros influenciam as possibilidades de participação social. Isso não se distancia das relações estabelecidas nos contextos escolares. Como alerta Silva (2005), os currículos escolares estão impregnados de ideologias e relações de poder. Essas relações fazem do currículo um instrumento capaz de produzir identidades e subjetividades. A leitura que os profissionais da Escola “Dois em Um” produzia sobre o estudante com indicativos à Educação Especial trazia grandes rebatimentos na aprendizagem deles no currículo escolar.

O maior rebatimento era a cultura do “só”. Esse monossílabo constituía distanciamentos entre a pessoa com deficiência e os processos de ensino. Com isso, permitia-nos perceber que o trabalho com o conhecimento não é frio e deslocado de julgamentos de valor. É atravessado tanto por questões positivas

quanto negativas. Os conhecimentos elaborados estão na escola para serem problematizados e explorados, mas é preciso que reflitamos sobre como subjetivamos os estudantes e quais movimentos pedagógicos serão produzidos para tornar o currículo extensivo aos alunos. É importante também que reconheçamos a relevância dos afetos e dos sentimentos que incorporamos ao currículo e a aposta na aprendizagem daqueles que nos destinamos a ensinar.

O não acesso aos conhecimentos explorados nos cotidianos escolares contribuiu para que alunos com indicativos à aprendizagem fossem subjetivados como não propensos à aprendizagem e “ineducáveis”. Assim, no transcorrer de todo o diálogo firmado com os sujeitos praticantes da Escola “Dois em Um”, pudemos perceber a importância da escola na transformação dessa realidade. Nas palavras de Meirieu (2005), a tarefa do educador é colocar o estudante em contextos desafiadores para que possa contar com as mediações dos outros, mas também com certa autonomia em relação às suas aprendizagens.

Querer ser autônomo, isto é, capaz de ‘saber que sabe’ e não apenas ‘saber’: pois é preciso ‘saber que sabe’ para mobilizar esse saber sem esperar que o professor lhe peça isso em um exercício específico. Querer ser autônomo, isto é, capaz de questionar as condições de validade do que se aprendeu na Escola [...]. Querer ser autônomo, isto é, capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo (MEIRIEU, 2005, p. 111-112).

Se a leitura realizada sobre a pessoa com deficiência criava a cultura do “só”, a leitura produzida sobre a relação familiar desses estudantes e da própria sexualidade humana atravessada pela deficiência resultava em outros hiatos entre o conhecimento e esses aprendizes. Há de se pensar em alternativas para discutirmos, tanto na formação inicial, na continuada, quanto nas relações cotidianas da escola, essas temáticas.

É preciso discutir o que denominamos de apoio e estrutura familiar. Como diz Santos (2006), a modernidade promoveu diferenciadas formas organizativas da sociedade que geram perguntas fortes que são respondidas por respostas fracas. As organizações familiares da atualidade são plurais. Desse modo, há de se pensar em estratégias para formar um educador que tenha condições de escolarizar estudantes

que trazem organizações familiares diversificadas. Há de se pensar em melhores condições de trabalho para o educador dar conta da diversidade humana que encontra em sala de aula.

A questão a ser pensada é que os profissionais da Educação não terão condições de mudar determinadas estruturas familiares. Nem mesmo sabemos se esse pensamento pode ser constituído! Portanto, precisamos aprender a escolarizar alunos que trazem contextos familiares diferenciados para os cotidianos escolares.

Já que temos diferentes estruturas familiares e, muitas delas, atravessadas pelas relações complexas produzidas pela própria sociedade desigual que vivemos, precisamos forjar, nos processos de formação inicial e continuada, subsídios teóricos e práticos que conduzam os educadores a criar alternativas que sustentem o envolvimento de alunos com plurais condições de existência nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem.

O desafio não se direciona em se apoiar nas estruturas familiares para sinalizar que alguns alunos têm condições de aprender e outros não. A reflexão seria pensar nas contribuições que tem a Educação para que pessoas que vivem em condições complexas de existência venham a ter novas/outras possibilidades de criar outros sentidos para sua relação consigo, com os outros e com a sociedade. Para tanto, salienta Meirieu (2005) que a tensão é investir na formação de profissionais que se coloquem na condição de pesquisadores de novos olhares e ações para os processos de ensino. Nesse viés, devemos continuar problematizando as condições de trabalho, a valorização profissional, a remuneração adequada e o investimento na formação docente por serem elementos que atravessam o trabalho com o currículo nos cotidianos escolares.

Não devo desistir porque é esse postulado que nutre a minha inventividade pedagógica e didática: sem ele, eu poderia me contentar com o mínimo e, tranqüilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender. Com ele, preciso estar permanentemente buscando novos meios. Graças ao estímulo extraordinário que representa, faço um grande esforço para imaginar métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as

formas de fatalidade (MEIRIEU, 2005, p. 75).

Com relação à sexualidade humana, considerada a complexidade do fenômeno, colocamo-nos, muitas vezes, em estado de reflexão: é um componente curricular? É uma mudança de olhar em relação ao próprio desenvolvimento humano? É um tabu? É uma questão de formação humana e profissional? A temática era tão crucial para a participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem que trazia o “vazio” como um elemento a compor o currículo escolar. Nos momentos em que os alunos eram subjetivados como “tendo a sexualidade aflorada”, inexistia qualquer possibilidade de mediação pedagógica. Havia medo de lidar com a situação e tratar do assunto no currículo da escola. Essa exploração era atravessada por indagações e receios que traziam implicações para o trabalho com o conhecimento quando relacionado com a diversidade humana.

Dessa forma, um currículo comprometido com a aprendizagem dos alunos se desafia a não transformar as diferenças humanas em processos de desigualdade cognitiva, mas, ao contrário, se desafia a descobrir estratégias para garantir que o estudante tenha acesso aos saberes que movem o trabalho pedagógico da escola. O currículo, nessa perspectiva, assume a apropriação do conhecimento como uma ação complexa, pois, se as pessoas detêm um conjunto de características que as aproximam, elas acumulam muitas diferenças que as tornam singulares. Nesse movimento, o acesso ao conhecimento se torna a essência do trabalho educativo escolar, somado a uma obstinação didática capaz de levar o professor a buscar práticas de ensino, recursos pedagógicos e apoio à sala de aula para torná-lo possível a todos os estudantes.

[...] o aluno vai à escola [...] para captar, além de seu próprio contexto espacial e temporal, além de sua singularidade legítima, mas superável, o eco de outros homens e o apelo destes para compartilhar as questões constitutivas da ‘condição humana’. É por isso que a Escola deve se prender àquilo que, nas obras humanas, é capaz de ligar um ser singular a seus semelhantes (MEIRIEU, 2005, p. 67).

Outro ponto a ser destacado, neste processo de pesquisa de doutoramento, é a potência do cotidiano escolar. É um ambiente, como diria Certeau (1994), repleto de táticas e estratégias que nos aprisionam, mas também pode fazer um efeito

contrário, ou seja, pode nos apontar sinais de libertação. A escola é um lugar normativo, porque suas regras são passadas de geração para geração e algumas parecem inabaláveis (embora acreditemos que muitas precisam ser erradicadas), mas também é um espaço praticado, já que seus praticantes têm a liberdade de criar e utilizar algumas normas e procedimentos com vários dribles.

Na Escola “Dois em Um”, havia um conjunto de olhares, pensamentos, leituras, ações e organizações direcionados à escolarização dos alunos com indicativo à Educação Especial. Se esses fatores traziam distanciamentos para o estudante ser envolvido no currículo escolar, podiam ser utilizados como uma estratégia a potencializar as aprendizagens. Foi essa linha de pensamento que ajudou a subsidiar os processos de diálogo-formação. Não trazíamos temas ou autores selecionados para os momentos de formação com os professores. Isso não quer dizer que muitos autores não se fizeram presentes nas discussões. A mola-mestra dos espaços de diálogo-formação era a própria produção cotidiana.

Os dizeres, as dúvidas, o trabalho docente, as incertezas, as grandes certezas, as atividades, as satisfações e as indignações eram os elementos que tínhamos para provocar os professores. A estratégia era utilizar o pensamento dos professores como possibilidade de reflexão e, conseqüentemente, de produção de novos pensamentos e conhecimentos. Os docentes, ao lançarem um metaolhar crítico-reflexivo sobre sua maneira de lidar com a aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial, foram compondo outros olhares, outros objetivos, outras maneiras de conectar as ações que eram realizadas.

Esse movimento releva o quanto a escola pode se configurar em um espaço de formação docente. Nas palavras de Oliveira (2007), o professor, ao problematizar os fatos que vivencia, no transcorrer de sua jornada profissional e formativa, lança um olhar crítico e reflexivo sobre si e sobre sua atividade profissional. Assim, vai encontrando novas-outras possibilidades de ação, reflexão e de fazer docente.

Nesse movimento, a reflexão sobre os fatos que atravessam os cotidianos escolares, somada às contribuições teóricas de muitos pensadores, leva-nos a pensar: a escola é um espaço propício para desenrolar a formação continuada dos

educadores. Nela há os conflitos, os dilemas, as possibilidades, os sujeitos que desafiam e aqueles que se sentem desafiados, bem como profissionais que levam conhecimentos acumulados no transcorrer de suas trajetórias formativas e profissionais.

Inspirado em Santos (2006), acreditamos que a tarefa é produzir a tradução desses conhecimentos, trajetórias e experiências para que os saberes explorados nos currículos escolares se traduzam no direito que todos os brasileiros têm de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme estabelecem a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

No fechamento das questões produzidas por este estudo de doutoramento, vamos criando novas possibilidades de interpretação dos currículos escolares. No dizer de Prieto (2009), é preciso que entendamos que, no currículo, há conhecimentos de grande importância para o desenvolvimento humano, mas há também elementos que precisam ser problematizados por serem absurdos para a aprendizagem de qualquer indivíduo.

Assim, à base do currículo – os conhecimentos elaborados – precisamos atrelar outros saberes nele inexistentes e o reconhecimento dos impactos dos afetos, das subjetividades, das diferentes condições existenciais, dos percursos de escolarização diferenciados dos alunos e de formação dos professores nos processos de produção do conhecimento.

O currículo, assim, transforma-se em uma arena de fecundos debates, pois, se padronizados, podem invisibilizar as diferentes condições existenciais humanas. Em contrapartida, sem a existência de certa sistematização, resume-se a propostas constituídas ao acaso, sem objetivos a serem alcançados. Em “nome da diferença”, transforma-se o currículo em uma iniciativa pobre e vazia em conhecimentos.

Nesse movimento, o currículo pode ser subjetivado como um instrumento que nunca está finalizado, principalmente porque sua base – o conhecimento – é entendida como histórica e social. A Escola “Dois em Um”, ao colocar o currículo como um

instrumento que precisa ser constantemente problematizado e construído, pôde entendê-lo a partir da premissa defendida por Meirieu (2002, p. 203):

[...] um procedimento aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos. Não é um sistema organizado com base em uma sucessão de diagnósticos [...], mas um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um espaços e possibilidades inexplorados [...]. É um esforço permanente para tornar as aquisições dialéticas e perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente.

Assim, há de se pensar a necessidade de assunção do currículo escolar para além de um conjunto de conhecimentos a serem apropriados pelos alunos. Ao contrário, configura-se em uma relação de sentidos a ser constituída por saberes, práticas de ensino, pensamentos e atitudes que se organizam para possibilitar ao estudante constituir sua experiência com o mundo, consigo mesmo e com seus pares.

Foi justamente essa concepção de currículo que ajudou a escola a refletir sobre a questão flexibilização e adaptação curricular. O que será flexibilizado? O currículo? As práticas pedagógicas? As articulações entre os professores? Flexibilizar o currículo traz a sensação de que o esvaziamos. Dele retiramos alguns conhecimentos, porque julgamos que o aluno não tem condição de apreendê-lo. O conhecimento é o elemento que leva o estudante a buscar os bancos escolares. Logo, esvaziá-lo significa retirar o interesse a ser construído pelo aluno em relação à escola.

Nas relações constituídas com os profissionais da Escola “Dois em Um”, chegou-se à reflexão sobre a possibilidade de flexibilizarmos o fazer docente para criar condições para o aluno ser envolvido no currículo explorado no cotidiano escolar. Flexibilizar ou adequar, nesse sentido, significa superar obstáculos que buscam dificultar o acesso ao conhecimento. É uma experiência partilhada para tornar o currículo acessível, promovendo um fecundo diálogo entre as experiências comuns dos alunos e as especificidades que determinados estudantes levam para o cotidiano da sala de aula.

Como fala Meirieu (1998, p. 83), é a crença em uma Pedagogia diferenciada que se compromete com o acesso ao conhecimento. A “[...] a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta”.

As indagações sobre o que flexibilizar colaboraram para que os professores da Escola “Dois em Um” assumissem que os diferentes conhecimentos presentes nos componentes curriculares podiam estar acessíveis aos alunos com indicativos à Educação Especial. A questão era pensar: como? Dessa forma, os professores se apoiaram no desenvolvimento de projetos, na elaboração de cadernos e atividades diferenciadas e na constituição de práticas pedagógicas para tornar os conteúdos programáticos possíveis para os alunos.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos ajuda o professor a romper com os pressupostos da disciplinaridade. Abre precedentes para que um conhecimento convoque o outro para dialogar. Possibilita que os alunos façam relações do que é trabalhado em sala de aula com a vida que pulsa fora dos muros escolares. Os projetos desenvolvidos pelos professores da Escola “Dois em Um” desafiavam os alunos, faziam com que se interessassem pelo que era ensinado, se articularsem com seus pares e despertassem seus potenciais criativos.

Para Meirieu (2005), o planejamento pedagógico é a essência do trabalho do professor. Essa ação demanda reflexão, pesquisa, estudo e a articulação de ideias e propostas. Os profissionais da Escola “Dois em Um”, ao planejarem sua ação pedagógica para envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, depararam-se com vários desafios e dilemas. Mesmo assim, não transformaram a situação em uma questão paralisante. Assumiram que o trabalho docente em diálogo com a diferença humana não é linear, e sim complexo, demandando do educador questionamentos sobre sua formação e seu próprio fazer, pensar e agir no cotidiano escolar.

Os movimentos produzidos para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial nos projetos pedagógicos eram plurais, porque eles podiam

contar com a colaboração dos colegas de classe e com o apoio dos professores especializados. A sistematização das ações desenvolvidas permitia que os trabalhos fossem socializados, promovendo diálogos entre os regentes de classe e os professores especializados na elaboração de estratégias para a aprendizagem dos discentes.

O Projeto de Música trazia contribuições para refletirmos sobre o trabalho com as múltiplas linguagens no cotidiano escolar. Os trabalhos convencionais com a leitura e a escrita deixam poucas aberturas para a exploração de outras perspectivas de ação com a linguagem na escola. Com o desenvolvimento do Projeto de Música, os alunos podiam cantar e interpretar o que era entoado de diferentes maneiras. Organizavam seus pensamentos para esses feitos, trazendo para a escola o trabalho com as múltiplas linguagens. Segundo Drago (2012), a exploração das múltiplas linguagens potencializa a criatividade docente e abre várias alternativas para que os alunos possam utilizar a linguagem nos diferentes contextos de interlocução social, participando ativamente dos processos de ensino e aprendizagem que se desenrolam nos diferentes espaços-tempos da escola.

Quanto à elaboração de cadernos e atividades para os alunos, pudemos perceber que, quando se lança um olhar de aposta na aprendizagem do estudante, várias possibilidades de intervenção emergem. Como diz Certeau (1994), a relação dialógica amplia o comércio de sentidos, que é o mundo. Os espaços de diálogo-formação possibilitavam que os professores constituíssem diálogos com seus próprios pensamentos e ações. Nesse movimento, podiam jogar fora velhas ideias e incorporar outras. Com isso, podiam perceber a potência de alguns estudantes que estavam invisibilizadas por julgamentos e os pressupostos da normalidade/anormalidade.

Para a elaboração de atividades para os alunos com indicativos à Educação Especial, adotava-se o currículo explorado com toda a turma. No entanto, era preciso produzir um tipo de linguagem que facilitasse o envolvimento dos alunos, tanto na exploração coletiva do conteúdo, como na realização das atividades propostas. Se o aluno encontrava dificuldade de compreender enunciados muito longos, era possível sintetizá-los, sem perder a sua essência. Se determinado

recurso pedagógico não favorecia o envolvimento do discente, os professores podiam buscar outros, porque a questão era criar os apoios necessários à aprendizagem.

Pensando no impacto do caderno elaborado pelos professores para alguns alunos com indicativos à Educação Especial, pudemos perceber que pequenos gestos e movimentos podem fazer a diferença na constituição de muitas pessoas. O caderno de Vitória era “sagrado”. Era praticamente uma bíblia para seus familiares. Essa situação nos provocava algumas reflexões. A primeira, sobre a importância da sistematização dos trabalhos realizados com os alunos. Muitas vezes, os alunos têm cadernos repletos de atividades xerografadas, mas que não revelam as aprendizagens obtidas. As atividades são descontextualizadas e centradas nas limitações dos alunos.

Na Escola “Dois em Um”, os professores assumiram o desafio de tomar o currículo comum como a base de elaboração dessas atividades. Assim, o que era trabalhado com o coletivo da turma era explorado com o aluno com indicativos à Educação Especial, somente com uma linguagem mais acessível. Nesse movimento, podemos perceber que as aprendizagens dos alunos necessitam ser guiadas por objetivos, metas e conteúdos a serem explorados.

A segunda questão diz respeito ao impacto do trabalho do professor no desenvolvimento dos alunos e nas leituras que a sociedade realiza sobre esses indivíduos. O caderno de Vitória era levado para os diferentes espaços sociais em que transitava. Enquanto a Medicina atestava suas limitações, a Pedagogia salientava suas potencialidades. Para isso, foi preciso o reconhecimento do trabalho da Educação na inclusão das pessoas na vida social.

Por último, temos a potência que tem a reflexão na formação dos educadores. O caderno não era um “atestado” das aprendizagens requeridas somente pelos familiares dos alunos. Alguns professores afirmavam o fato de guardar os cadernos dos alunos para mostrar como eles trabalhavam. Esse movimento revela que, na escola, há tentativas e movimentos. Muitas vezes, nossos olhares buscam o não fazer da escola e as ausências presentes nesse ambiente. Como diz Meirieu (2005),

a tarefa do professor é permitir que estudantes de origens, níveis, perfis diferentes aprendam a trabalhar coletivamente para construir as regras necessárias para viver juntos e adquirir saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. Nesse sentido, precisamos policiar nossos olhares para capturar esses movimentos na escola.

Agora, pensando nas práticas pedagógicas que os professores da Escola “Dois em Um” constituíram para envolver os alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, faz-se necessário pontuar algumas considerações. Para iniciar, vale destacar que uma ação planejada e organizada para atender às necessidades de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento tem a potência de contemplar outros alunos que estão à margem do processo. Uma boa prática pedagógica não se destina somente aos alunos mais comprometidos, mas estende-se para a coletividade da turma.

A organização de práticas pedagógicas visando ao atendimento de toda a classe e com foco nos alunos com indicativos à Educação Especial demanda planejamento por parte do professor. Precisamos romper com os improvisos e com a ideia de que a criatividade do professor, de forma intempestiva, dará conta de contemplar todas as necessidades dos alunos. A ação planejada promove possibilidades de aproximação das ações dos pedagogos, regentes de classe e professores de Educação Especial. Nessa articulação, a criatividade permeará o processo na constituição de objetivos, ideias, metas, aquisição de recursos, delimitação de atividades e tempos para a realização das propostas.

A Pedagogia diferenciada permite ao professor levar para a sala de aula um conjunto de instrumentos e estratégias que despertam o interesse dos alunos pelos assuntos curriculares explorados. Reconhece as diferenças e os percursos de aprendizagem dos alunos, mas busca criar alternativas para que esses elementos não se transformem em processos de desigualdade em relação à apropriação do conhecimento. Por isso, articula ações para que todos os alunos possam entrar nos jogos da aprendizagem (MEIRIEU, 2002).

Na composição de ações para o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar, encontramos os impactos da articulação dos trabalhos de pedagogos, professores regentes e especialistas em Educação Especial. Vimos o quanto ações articuladas trazem novas possibilidades de conexão entre os profissionais da Educação. Assim, o ensino e a aprendizagem dos alunos deixa de ser incumbência desse ou daquele educador, e são considerados de responsabilidade de toda a escola que, coletivamente, reorganiza os recursos, os espaços e os profissionais de que dispõe.

A Escola “Dois em Um”, quando se desafiou a constituir pensamentos alternativos para conectar as ações docentes com os serviços de apoio especializado, pode perceber a existência de um conjunto de possibilidades que estava invisibilizado na unidade escolar. Então, teve a oportunidade de promover ações para potencializar o trabalho dos professores, dando outros sentidos aos apoios especializados, colocando os serviços de coordenação pedagógica como articulador de ações inclusivas.

Com esse movimento, foi criando subsídios teóricos e práticos para percebermos que não faz sentido entender as teorias curriculares isoladas dos saberes e dos discursos dos demais campos do conhecimento, isto é,

[...] dos campos da formação, da avaliação, do ensino, da didática, da aprendizagem, do planejamento, da gestão, entre outros [...]. [Trata-se] de saberes que se hibridizam, que se tecem juntos, que se mesclam, que se relacionam mutuamente, apesar das tentativas de sistematizá-los em classificações teórico-metodológicas e/ou das tendências pedagógicas específicas (FERRAÇO, 2011, p. 32).

O trabalhar colaborativo trouxe várias contribuições para pensarmos o apoio da Educação Especial ao cotidiano escolar. A presença de professores especializados pode configurar uma ação mediadora entre o aluno, o professor regente e os processos de ensino. A colaboração traz contribuições para encontrarmos prazer em ensinar, fazer despertar a criatividade docente e construir práticas pedagógicas para envolver os alunos nas tramas do conhecimento que se desenham no cotidiano escolar.

Foi justamente o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica que possibilitou à Escola “Dois em Um” criar colaborações entre seus profissionais. Essas colaborações projetaram possibilidades de reflexão sobre o impacto dos diagnósticos clínicos no envolvimento dos estudantes no currículo escolar. Se, muitas vezes, ele foi assumido como um instrumento que desresponsabilizava os professores de envolver os alunos nas propostas curriculares, fomentou oportunidades formativas para a análise da implicação do conhecimento na superação de algumas dificuldades pedagógicas. Oportunizou, também, aos professores se desafiarem a trabalhar com os alunos numa tentativa de assumir que o trabalho pedagógico é uma ação da escola, tendo o conhecimento sérias implicações na inclusão da pessoa na sociedade.

No conjunto dessas reflexões, pudemos, muitas vezes, refletir com Carvalho (2011, p. 115), quando assim argumenta:

[...] um currículo como ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão inextricavelmente unidos. É essa ligação, essa promessa de educação para nossa vida privada e pública que a teoria do currículo deve elaborar, persistindo na causa da educação pública, para que um dia as escolas possam trabalhar a diferença e afastar a exclusão e a desconexão. Quando assim fizermos, as escolas não serão mais fábricas de competência e de conhecimento, nem negócios acadêmicos, mas escolas: locais de educação para a criatividade, a erudição, a intelectualidade interdisciplinar, os saberes transversais, a comunicação, a afetividade cooperativa, a forma de afetar e ser afetado na produção de cooperação para o trabalho coletivo.

No que se refere ao atendimento educacional especializado, entendemos que o desafio da sala de aula comum e dos serviços de apoio é que ele se articule para oportunizar ao estudante a vivência em contextos de mediação que favoreçam a formação dos conceitos necessários à aprendizagem. Portanto, há de se pensar na necessidade de potencializar a sala de aula comum, munindo-a de recursos, estratégias de ensino, articulações pedagógicas, apoios, formação docente, condições de trabalho para o professor e uma reflexão constante sobre o que se ensina, para que se ensina e como se ensina, para termos pistas sobre o que fazer com o estudante nos momentos de atendimento educacional especializado, uma vez

que, nesse espaço, trabalharemos com estratégias e conceitos que facilitarão a participação dos alunos no currículo escolar.

Muitas vezes, temos assumido os espaços de intervenções especializadas como momentos reduzidos ao trabalho com jogos, materiais concretos, uso do computador e atividades de alfabetização, sem uma proposta sistematizada e sem um acompanhamento nascido a partir das necessidades do aluno. Essa ação, quase sempre, também é vivida na sala de aula comum, minimizando, em nome da deficiência, o currículo a um conjunto de atividades xerografadas, brincadeiras ou jogos.

A nosso ver, o atendimento educacional especializado não é um apêndice dos trabalhos que se desenrolam na escola, mas uma ação sistematizada que se constitui a partir de um diálogo com a sala de aula comum, portanto que integra o cotidiano escolar. Não se resume a um conjunto de materiais pedagógicos ou a um espaço segregado por onde passam os alunos por alguns dias e horas no transcorrer das semanas. É uma ação articulada que se compromete com a aprendizagem do aluno e se mostra propositiva a partir de uma ação que envolve professores comuns, de Educação Especial, pedagogos, o aluno e sua família, todos criando as condições necessárias para o aluno aprender.

Há, portanto, de se pensar em alternativas para garantir esses tipos de serviços, mas colocá-los como parte de um processo amplo que congrega esforços para o estudante ter acesso ao currículo escolar, e os professores de ensino comum aos apoios necessários para envolvê-los na coletividade. Dessa forma, a Educação Especial é entendida como uma modalidade de ensino que transversaliza e subsidia o trabalho desenvolvido pela escola, afastando-se de perspectivas que buscam alocá-la como a única responsável pela escolarização desses indivíduos, bem como colocá-la como sinônimo de atendimento educacional especializado.

Para finalizar, não há como deixar de refletir sobre o quanto o acolhimento e as ações partilhadas apontam novos direcionamentos para os desafios que a vida nos impõe. No início da elaboração desta pesquisa de doutorado, tínhamos o desafio de constituir um trabalho que pudesse colaborar com a área da Educação Especial.

Esse sempre foi o desejo que nos movia. O receio de lidar com o desconhecido, o medo de não dar conta da produção e a euforia em fazer um estudo que refletisse a potência da ação da escola tiraram, muitas vezes, o nosso sono.

No entanto, os diálogos constituídos com os professores da Escola “Dois em Um” nos proporcionaram um sentimento de acolhimento e o recado: “Você não está sozinho!”. Se, inicialmente, levávamos o desejo de pesquisar o currículo em interface com a Educação Especial, perguntávamos: o que no campo do currículo? Como não ser repetitivo? Como avançar? Como contribuir com a produção da área da Educação Especial?

Aos poucos, constituíamos uma pluralidade de peças que nos ajudavam a responder às questões que nos moviam. Os fecundos diálogos com os docentes, alunos, pedagogos, famílias e o diretor escolar desenharam o problema de investigação que direcionou nossa inserção no cotidiano escolar, bem como os objetivos a serem alcançados. Se tínhamos convidado Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu para conosco conversar, jamais pensamos em Michael de Certeau para essa empreitada, porém as conversas na sala dos professores, no ambiente da sala de aula e nos espaços de recreio, saída e entrada dos alunos e nas caronas que eram constantes fizeram esse convite e trouxeram o autor para esta conversação.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, sempre nossa aliada, teve seu desenho metodológico construído com a escola. As conversas com as questões cotidianas nos permitiam entender que era possível tomar as produções, os pensamentos e as formas de subjetivação acerca dos alunos com indicativos à Educação Especial como uma oportunidade de problematização capaz de impulsionar o grupo a pensar em possibilidades de envolver os alunos no currículo escolar.

A necessidade de ser cauteloso com essa problematização foi nos aproximando de várias estratégias metodológicas que compuseram os diálogos-formação: as conversas guardadas, os bate-papo corriqueiros e os diálogos-formação coletivos. Como alerta Barbier (2004), o pesquisador envolvido com essa metodologia de investigação precisa demonstrar disponibilidade, cautela, respeito em relação aos outros, sagacidade e implicação com o campo investigado. Precisa compor

estratégias para se aproximar dos pesquisadores coletivos e para desenhar com esses sujeitos todos os rumos da investigação no cotidiano da escola.

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2004, p. 19).

Já no início da pesquisa com os profissionais da Escola “Dois em Um”, assumimos que nada estava pronto; ao contrário, tudo estava por fazer. Não desejávamos transformar o cotidiano escolar em denúncias e anúncios aligeirados e nem mesmo promover uma leitura romantizada de seus movimentos que despertasse no leitor a ideia de que tínhamos um olhar ingênuo para um cotidiano tão complexo.

Com os profissionais da Escola “Dois em Um”, que hoje chamamos carinhosamente de “Amigos de Caminhada”, pudemos trabalhar coletivamente em prol de um objetivo, sendo parceiros e constituindo, colaborativamente, este trabalho de doutoramento. Isso nos faz pensar que, na escola, quando sistematizamos uma proposta de trabalho, as possibilidades se tornam mais viáveis. Não que consensos permeiam o processo a todo o momento, mas a busca pelo alcance de um objetivo faz com que as pessoas sentem, reflitam, exponham seus pontos de vista e voltem a direcionar suas atenções para o alvo que buscam alcançar.

No desenvolvimento desta tese, foi esse o movimento que nos movia como pesquisador e os profissionais da escola como um grupo disposto a fazer mudanças em seus saberes-fazer. Aprender a lidar com a diferença do outro foi o grande ensinamento que tiramos da experiência, pois o olhar humano, afetado pelos princípios da normalidade, busca homogeneizar e descartar todo ser vivente rotulado como diferente. Esse contexto nos é ensinado a todo instante, na escola, na rua, nas relações que estabelecemos com os outros e na própria literatura.

Era precisamente a possibilidade de tomar o acesso ao conhecimento como uma alternativa capaz de transformar a vida das pessoas que nos instigava a desenvolver este estudo. Os professores da Escola “Dois em Um” evidenciaram o quanto é

possível visibilizar as subjetividades das pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento para além das condições que as atravessam. Ensinaram-nos, também, ser possível articular ações para garantir as oportunidades necessárias para que esses sujeitos acessassem o conhecimento, reconhecendo, na dinâmica, que a inclusão escolar é um desafio, demandando ações articuladas entre pensamentos, ações e saberes para fazer do currículo um artefato possível a todos os estudantes.

O intuito de fazer com que alunos com indicativos à Educação Especial tenham seu lugar na sociedade pela via do acesso ao conhecimento talvez seja a grande contribuição deste estudo, por sua vez, escrito por muitas mãos e cabeças. Não por meio de uma ação isolada da Educação, mas com políticas que se articulam por reconhecer que a vida nos é dada ao nascer, mas é construída no transcorrer de nossa existência.

Para finalizar, esperamos que os leitores deste texto continuem com a escritura de suas linhas. Que outras mãos e dedos façam outros rabiscos, articulem pensamentos a partir dos nossos e nos permitam continuar pensando. Desejamos encontrar com essas articulações pelas diferentes trilhas da vida que nos levam a outras inquietações.

Desejamos que nossos pensamentos se misturem a outros e tomem uma dimensão incontrolável. Como fala Fischer (2005, p. 120), interessa-nos “[...] fazer desses autores alguém que vive em nossa escrita, e que já não será mais Foucault ou Nietzsche, e sim seremos nós, eu, ela, você, lendo esses autores, escrevendo nosso texto, para além de qualquer dos pensadores visitados”. Esperamos que todos tenham feito uma boa leitura e que possamos nos encontrar em outras leituras, outras escrituras, outras discussões e outros ensinamentos. Até a próxima!

## REFERÊNCIAS

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

APPLE, MICHAEL W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, MICHAEL W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. In: MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 548-558.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis/R.J.: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/R.J.:Vozes, 1998.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se sobre qual educação especial? In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; CARVALHO, Diana de. **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 45-56.

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

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BATTISTI, Cleusa Molinari. **A inclusão do deficiente visual no ensino regular**: um estudo de caso no Colégio Estadual Dr. Dorvalino Luciano de Souza. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papyrus, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. **Currículo em educação especial**: o texto, as imagens e o acesso ao ensino. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Endipe, 2008. p. 361-375.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 79-105.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 153-171.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento,

imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2011. p. 103-121.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psipedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1996.

COLL, César; SOLE, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 9-28.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. **Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2006.

COSTA, Ceres Renata Saldanha da. **Inclusão social e seus desafios para os professores no contexto escolar do ensino fundamental convencional**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Franciscano do Paraná, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago, p. 293-303, 2008.

DRAGO, Rogério. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental [Em fase de publicação].

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

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

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Imagens e negociações na pesquisa com o cotidiano: fragmentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas na produção do conhecimento matemático. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 121-141.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou sobre conversas, encontros e devires. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 11-50.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais

especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 139-154.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROMER, Marcelo; BRITTO, Sergio. **TITÃS**. Acústico MTV. Rio de Janeiro: Wea Music, 1997.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento**. Campinas: Papirus, 1988.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. v. 1. p. 1-15. 1 CD-ROM.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93- 124.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando idéias:** (re)significando 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.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. 5. ed. Tradução de Atílio Bruneta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 209-243.

HAWKING, Stephen. **O universo numa casca de noz**. São Paulo: Editora Mandarim, 2002.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, p. 33-52, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 45-56.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. 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, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiania : MF Livros, 2008.

LINS, Ivan. **Novos Tempos: 20 Super sucessos**. Rio de Janeiro: Polydisc, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, Christiane Freitas. **Educando para a diferença**: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais (Pc/NE) nos currículos dos cursos de educação física. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2005.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACHADO, Fernanda Eugênio. **Crianças cegas**: uma etnografia das classes de alfabetização do Instituto Benjamin Constant. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 205-214, 2002.

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

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

MEIRIEU, Philippe. **Aprender ... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. **Cadernos Educação Básica**, Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC, v.1, 1993.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2008.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001)**: ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

MORIN, Edgar. **O método: o conhecimento do conhecimento**. Portugal: Europa-Americana, 1986.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 2: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN. Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN. Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. In: MORIN, Edgar et al. Tradução e notas de Flávia Nascimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes** (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. A narrativa como possibilidade de abordagem dos conhecimentos produzidos pelo professor sobre sua prática. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 251- 260.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Pensamento e ação do professor de aluno surdo em sala de aula regular: a trama e o bordado**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande no Norte, Natal, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.

PAVEZI, Marilza. **Alunos, com diagnóstico de deficiência mental leve, falam sobre sua vida escolar.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2002.

PEREIRA, Elayne Cristina Pereira. **Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva.** 2002. Mestrado (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Indivíduo Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2002.

PEREIRA, Giselle Maria de Almeida Adler. **Autismo e inclusão:** uma proposta de programa educacional. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PESSOA, Fernando. **Poesia:** Alberto Caeiro. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PINTO, Céli R. J. **Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney:** ou como entender os meandros da linguagem do poder. São Paulo: Hucitec. 1989.

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

QUADROS, Alessandra Silva. **A formação e o conhecimento dos futuros professores do curso de licenciatura em educação física frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissionalizante) – Programa de Pós-Graduação, Centro Universitário Metodista, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

RESENDE, Tania Regina Martins Resende. **Política estadual de atendimento a alunos com deficiência visual na cidade de São Paulo: a percepção do usuário**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 161-184.

SANT'ANA, Fernanda Maria Araújo. **Desvelando o lugar da educação especial nas matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e do curso normal, superior à luz da teoria da inclusão**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 159-177.

SANTORO, Maria Amélia Franco; LISITA, Verbena. Action research: limits and possibilities in teacher education. **British Education Index** (BEI), Brotherton Library – University, p. 1-15, 2004.

SANTORO, Maria Amélia Franco. A pedagogia da pesquisa-ação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XII Endipe, 2005. v.1. p. 1514-1528. 1 CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SCHENEIDER, Marlei de. **A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

SOBRINHO. Reginaldo Célio. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOUZA, Olga Solange Herval. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais**: o desafio à formação docente. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VASQUES, Carla Karnoppi. Uma leitura sobre o atendimento educacional de alunos com transtornos globais do desenvolvimento: diálogos sobre o acontecer da compreensão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais...** Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-16, 1 CD-ROM.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2009. p. 11-35.

VERÍSSIMO, Érico. **O tempo e o vento**, I: o continente, 34. ed. São Paulo: Globo, 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 265-292.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Gláucia do Carmo. **O currículo e a educação inclusiva**: a prática curricular e suas implicações na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

YOUNG, Michael F.D. O future da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, set/dez. 2011.