

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES
NO CURRÍCULO ESCOLAR:**

a invenção de outros processos de ensinar e de aprender

**Porto Alegre
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR:
a invenção de outros processos de ensinar e de aprender

PORTO ALEGRE 2015

CIP Catalogação na Publicação

Carrasco Monteiro, Maria Rosangela Carrasco Monteiro
Educação Inclusiva E Implicações No Currículo
Escolar: a invenção de outros processos de ensinar e
de aprender / Maria Rosangela Carrasco Monteiro
Carrasco Monteiro. -- 2015.
220 f.

Orientador: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação Inclusiva. 2. Currículo Escolar. 3.
Planejamento. 4. Avaliação. 5. Currículo Inclusivo. I.
Freitas Xavier, Maria Luisa Merino de, orient. II.
Título.

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

Educação Inclusiva E Implicações No Currículo Escolar:
a invenção de outros processos de ensinar e de aprender

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Linha de Pesquisa:
Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2015

Dedico este trabalho aos meus netos Benício e Aurora, por me encantarem a respeito das possibilidades infinitas nas quais a vida se renova.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dr^a Maria Luisa de Freitas Merino Xavier pela paciência amorosa que me dedicou durante o Mestrado e o Doutorado. Sua sensibilidade e amizade me encorajaram a continuar e a superar meus limites.

Aos professores que aceitaram compor a banca, Maria Isabel H. Dalla Zen, Elí Fabris e Luis armando Gandin, contribuindo com sugestões e qualificando a versão final da Tese.

À professora Clarice Traversini pela presença amiga e incentivadora.

Aos meus filhos Caroline, Roberta e Pedro Henrique por renovarem a minha esperança de um mundo melhor.

Ao Tony, meu companheiro de vida, pelo incentivo e paciência, ao longo de todo o trabalho.

Aos meus genros César e Fabio pelo apoio confiante e carinhoso.

Aos alunos, aos professores e à direção da Escola Gilberto Jorge por tudo que me ensinaram sobre as possibilidades da Educação.

Às amigas Suzana, Olga, Mariza, Madalena, Márcia, Beth, Taninha e Beatriz, parceiras no trabalho e no sonho de uma escola para todos.

Aos colegas do grupo de orientação Tanise, Marco, Juliane, Delci, Rochele, Danise, Luciane, Suzana, Danielle, Camila e Marcos pelos laços de amizade e pelas aprendizagens realizadas.

RESUMO

Esta tese, intitulada **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR**: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender, tem como objetivo discutir as implicações que a proposta de Educação Inclusiva pode produzir nas formas de organização do currículo escolar. O estudo está inserido no campo dos Estudos Culturais em Educação, em uma perspectiva pós-estruturalista e utilizou uma abordagem qualitativa com estratégias metodológicas de inspiração etnográfica. A pesquisa visa analisar de que modo a proposta de Educação Inclusiva, defendida no Plano Político Pedagógico da escola investigada, uma escola pública municipal de Porto Alegre, vem operando mudanças na organização curricular das turmas dos diferentes Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. A proposta investigada está fundamentada no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual ou Autismo e também os considerados de vulnerabilidade social, enturmadados em turmas regulares. Dessa forma é dado enfoque aos projetos desenvolvidos na escola, entre eles o da Docência Compartilhada, as diferenciadas metodologias empregadas nos processos de planejamento e avaliação e a implicação de tais estratégias na produção do que pode ser chamado de currículo inclusivo. Autores como Antônio Flavio Moreira, Michael Foucault, Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán e Maria Teresa Esteban, entre outros, foram referências no trabalho desenvolvido. Conceitos como representação, identidade, diferença e relações de poder se articularam nas análises empreendidas. O estudo da proposta pedagógica investigada indica que a partir da presença de alunos ditos de inclusão, especialmente, daqueles com Deficiência Intelectual e ou com Autismo, foi possível produzir alterações curriculares. Tais alterações, efetivadas por meio dos modos de exercer a docência, centradas nas condições e possibilidades dos alunos e planejadas coletivamente, têm produzido o que se pode chamar de um currículo inclusivo. Tal currículo constitui-se através de um processo contínuo que tem por finalidade garantir o direito de todos a uma escolarização em que as formas de conviver com as diferenças produzam relações que se pautem no respeito, na igualdade de direito, no atendimento das necessidades individuais. Enfim, um currículo em que todos os alunos possam ser avaliados como sujeitos com diferentes possibilidades. O estudo também indicou que os alunos considerados de vulnerabilidade social continuam desafiando as formas de organização escolar no que se refere à inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Currículo Escolar. Ensino. Aprendizagem. Planejamento. Avaliação.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. Educação Inclusiva E Implicações No Currículo Escolar: a invenção de outros modos de ensinar e da aprender. Porto alegre: UFRGS, 2015, 228f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

ABSTRACT

This thesis, entitled INCLUSIVE EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS ON SCHOOL PROGRAM: the invention of other learning and teaching processes, has as goal to discuss the implications that an Inclusive Education propose may produce in forms of organize a school program. This study is in the field of Cultural Studies in Education, under a poststructuralist perspective, and used a qualitative approach with methodological strategies of ethnographic inspiration. The research aims to analyze in which way the propose of an Inclusive Education defended on the Pedagogical Political Plan of the school studied, a public and municipal school in Porto Alegre, has been operating changes in the program organization of classes of different Training Cycles of Elementary School. The investigated propose is grounded on work with students with Intellectual Disability or Autism, and also those considered in social vulnerability situation, fitted in regular classes. This way, the focus are projects developed at school, among them the Shared Teaching project, the different methodologies used in the planning and evaluation processes, and the implication of those in what can be called inclusive program. Authors such as Antonio Flavio Moreira, Michael Foucault, Tomaz Tadeu Da Silva, Jose Gimeno Sacristán and Maria Teresa Esteban, among others, have been references to the developed work. Concepts like representation, identity, difference e power relations in the undertaken analysis. The study of the investigated pedagogical propose indicates that, from the presence of inclusion students, especially those with intellectual disability and or autism, it was possible to produce changes in the programs. These changes, done by the ways of exercise teaching, centered in conditions and possibilities of students and planned collectively, have been producing what can be called an inclusive program. Such program is constituted through a continuous process that has as goal to guarantee the right of all to schooling in a way that forms of living together with differences produce relations which are based on respect, equal rights, support of individual necessities. Ultimately, the program in which all students may be evaluated as individuals with different possibilities. The study also identified that students considered of social vulnerability keep challenging forms of school organization regarding to school inclusion.

KEYWORDS: Inclusive Education. School Program. Teaching. Learning. Planning. Evaluation.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. Educação Inclusiva E Implicações No Currículo Escolar: a invenção de outros modos de ensinar e da aprender. Porto alegre: UFRGS, 2015, 228f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: TRAJETOS QUE CONSTITUÍRAM E DELIMITARAM A INVESTIGAÇÃO	18
1.1 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA ESTUDADA	23
1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS B12 E B31	31
1.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA	35
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ARTE DE ESCOLARIZAR AS DIFERENÇAS	42
2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS	49
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OUTRA PERSPECTIVA DE ESCOLARIZAÇÃO	54
3 CURRÍCULO ESCOLAR: PRODUÇÃO E COMPOSIÇÃO DE UM CAMPO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO.....	63
3.1 DAS TEORIAS CRÍTICAS ÀS PÓS-ESTRUTURALISTAS: O CURRÍCULO TORNA-SE FONTE DE CONHECIMENTO.....	67
3.2 A COMPOSIÇÃO CURRICULAR.....	75
3.2.1 O que ensinar: saberes, conhecimentos, disciplinas e conteúdos escolares	76
3.2.2 Modos de organizar o ensino e a aprendizagem: a questão do planejamento e dos processos avaliativos.	85
3.2.3 O currículo na legislação educacional atual do Brasil	90
4 O TEXTO DA PROPOSTA: PROJETOS E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE AFETAM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	95
4.1 MÓDULOS DE ENSINO	96
4.2 MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS	106
4.3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA	110
4.4 ALTERNATIVAS PARA A CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO.....	120
5 A OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA: PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E DE AVALIAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS EM SALAS DE AULA.....	125
5.1 PLANEJAMENTO COLETIVO: SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS .	127
5.1.1 O Planejamento em uma Turma de Docência Compartilhada, a B31	129
5.1.2 O Planejamento na Turma B12	143
5.2 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	153

6 EFEITOS DA PROPOSTA: A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO .	172
6.1 IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR.....	173
6.2 IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA EQUIPE DIRETIVA	181
6.3 OUTRAS IMPLICAÇÕES: NA SALA DE AULA, NOS RECURSOS HUMANOS E NA ARTICULAÇÃO DAS DISCIPLINAS.....	185
6.4 ALUNOS QUE AINDA ESCAPAM NO CURRÍCULO INCLUSIVO: VISIBILIZADOS NA INDISCIPLINA E INVIZIBILIZADOS NA APRENDIZAGEM	192
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE AINDA É POSSÍVEL PENSAR SOBRE A PROPOSTA ESTUDADA	201
REFERÊNCIAS.....	209
ANEXOS	218
ANEXO A - Termo de Consentimento Informado à Escola.....	219

APRESENTAÇÃO

Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de sermos o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA E KOHAN, 2014, p. 4).

Ao apresentar essa tese, inspiro-me em Larrosa, pois entendo que o percurso de estudos desenvolvidos no Mestrado e agora no Doutorado me possibilitou avaliar a minha trajetória na Educação Básica, ao longo de 36 anos. Os Estudos Culturais em Educação me fizeram ver como as verdades que subjetivaram, ou subjetivam, minha prática constituem os discursos da Educação Inclusiva. Nesse percurso, percebi ainda o quanto minhas compreensões sobre esse campo educacional se alteraram, possibilitando outros modos de ser professora e pesquisadora. Esses estudos na referida linha teórica me proporcionaram ainda entender como a Educação Inclusiva produziu, a partir da proliferação de discursos, verdades que configuram o campo educacional na contemporaneidade.

Nesse momento, de finalização desse período de estudos, ao olhar minha trajetória como profissional da educação, vejo que aprendi a compreender meu objeto de estudo, que me move e me apaixona, também, como um campo de produção de significados e de sentidos.

Assim, as análises aqui elaboradas, que não têm a pretensão de fixar verdades definitivas, são resultados de um modo de olhar pretendeu entender como a presença de alunos com algum tipo de deficiência, em uma escola regular, vem produzindo sentidos e significados que atuam através de diferentes projetos, provocando algumas alterações no currículo escolar. Esse modo de olhar para o objeto de estudo e suas implicações no currículo é um entre muitos outros que podem apontar diferentes resultados na interpretação dos acontecimentos do cotidiano escolar. E mesmo esse modo de olhar não é capaz de explicitar na totalidade o que eu havia pensado, objetivado como minhas questões de investigação, ou com as escolhas metodológicas que realizei, porque a maneira como a pesquisa acontece sempre guarda algo de inédito, de imprevisto. Por isso, a produção que resultou desse percurso de pesquisa foi fortemente marcada por desejos, dificuldades, frustrações e expectativas.

Por entender a complexidade do processo de pesquisa, tanto nos exercícios metodológicos como no da escrita, optei por começar com as palavras de Larrosa, que dizem muito acerca de minhas implicações nesse processo. Um processo que se inscreve no que

considero como uma experiência em relação às vivências na Escola Municipal professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva¹, GJ, com alunos ditos diferentes. Uma experiência no sentido explicitado por Larrosa, que dá sentido à escritura deste trabalho. “Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA, 2014, p.5). Essa experiência produzida na busca de entender as formas de relação com a diferença, especialmente na escola, certamente me fez questionar os sentidos e significados que atribuía às possibilidades de viver os processos de escolarização dos alunos com algum tipo de deficiência. Uma experiência que continua desafiando o que, em diferentes momentos, adoto como verdade, mesmo que entendida como parcial e provisória. Foi essa experiência que tornou necessário voltar a estudar e que me trouxe até esse momento. Assim sendo, a Educação Inclusiva constituiu-se meu objeto de estudo e trabalho, e delimitou minhas escolhas de pesquisa e as formas como atuei nesse processo.

No trabalho na Gilberto Jorge, que envolvia alunos ditos diferentes, os impasses cotidianos da efetivação de sua proposta pedagógica se articulavam consideravelmente às questões que abrangiam as formas de organizar as situações de ensino e a avaliação de seus resultados. Essas questões, que se vinculavam ao meu trabalho na escola, tornaram-se também parte do problema dessa pesquisa que, então, visou apontar possíveis implicações da Educação inclusiva no Currículo escolar. O problema da pesquisa ficou definido da seguinte forma: *De que modo a proposta de Educação Inclusiva, defendida no Plano Político Pedagógico da escola investigada, vem operando mudanças na organização curricular das turmas dos diferentes Ciclos de Formação do Ensino Fundamental?*

Com base nesse problema elaborei as seguintes questões de pesquisa:

Como a composição das turmas regulares, nas quais estão inseridos também crianças e jovens públicos-alvo da Educação Especial e da chamada vulnerabilidade social, tem produzido estratégias diferenciadas na organização das turmas, no planejamento pedagógico e nos processos de avaliação?

No planejamento dos projetos desenvolvidos nas turmas investigadas são explicitadas abordagens pedagógicas e expectativas diferenciadas de aprendizagens e avaliação para todos os alunos, considerando suas diferenças?

¹Doravante utilizarei a abreviatura GJ ou a expressão Gilberto Jorge para denominar a escola foco dessa investigação.

As estratégias diferenciadas de organização das turmas, de planejamento e dos processos de avaliação, poderiam constituir um currículo inclusivo, considerando as necessidades e características de todos os alunos?

A partir da abordagem dos Estudos Culturais e da problematização dessa tese, comecei a entender que, para acontecerem mudanças na forma como o currículo é implementado nas escolas, torna-se necessário que ele seja entendido como uma invenção engendrada em relações de poder e saber, a qual contribui na formação da identidade dos alunos. “O currículo sanciona socialmente o poder através da maneira pela qual (e as condições pelas quais) o conhecimento é selecionado, organizado e avaliado nas escolas”. (POPKEWITZ, 1994, p. 205).

Como decorrência dessa concepção alguns conceitos foram utilizados nas articulações propostas nesse estudo. Assim, o conceito de currículo nesse trabalho foi articulado ao conceito de representação. Segundo Marisa V. Costa (2005, p. 41), representações “são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com os critérios de validade estabelecidos segundo relações de poder”. Para a mesma autora as representações instituem as realidades consideradas verdadeiras por meio de enunciados “construídos discursivamente segundo um regime ditado por relações de poder”. (2005, p.42).

Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.199-200), ao afirmar que o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação que se vincula com a produção de identidades sociais, escreve que:

É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva. As imagens, as narrativas, as estórias, as categorias, as concepções, as culturas dos diferentes grupos sociais – sobre os diferentes grupos sociais – estão representadas no currículo de acordo com relações de poder entre esses grupos sociais. Essas representações, por sua vez, criam e reforçam relações de poder entre eles. As representações são tanto o efeito, o produto e o resultado de relações de poder e identidades sociais quanto seus determinantes.

De acordo com o mesmo autor (1995, p. 201), no currículo os significados são produzidos segundo regimes de verdades “instituídos pelas diferentes formas de representação”.

Problematizar as implicações da Educação Inclusiva no currículo escolar propiciou articular nas análises desenvolvidas os conceitos de identidade e diferença, especialmente vinculados ao de representação através de determinadas relações de poder. Sobre essa vinculação Silva (2007, p.91) esclarece que: “a identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a

identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio de representação que, por assim dizer, que a identidade e a diferença possam existir”.

Tais conceitos foram associados ao de relação de poder e saber. Sobre essa articulação, Costa (2005, p. 41) comenta que o poder atua em num “jogo de correlações de força que estabelece critérios de validade e legitimidade segundo os quais são produzidas representações, sentidos, e instituídas realidades”.

Ainda foi importante compreender o conceito de discurso que conforme aborda Clarice Traversini (2009, p.3), ao mencionar Foucault, constitui-se em:

Um conjunto de enunciados sustentados em formações discursivas que pertencem a um mesmo conjunto de regras e leis. Concebido assim, um discurso consiste em práticas que definem e formam os objetos de que falam, ou seja, são as palavras que fornecem significados às coisas. Por meio de nomeações, descrições e concepções construímos conhecimentos e podemos agir sobre nós mesmos e sobre os outros.

Penso ser importante destacar ainda que o conceito de Educação Inclusiva, adotado neste trabalho, consta na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na qual é definida como uma ação política social, pedagógica, cultural por meio da qual a Educação Especial é entendida como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades da Educação. Portanto, a Educação Inclusiva deve acontecer preferencialmente no ensino regular, não podendo compor um sistema substitutivo de ensino.

Assim, de acordo com a legislação citada (2008, p. 9), a Educação Inclusiva se fundamenta “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Essa perspectiva educacional também compõe a meta número quatro do Plano Nacional de Educação com vigência entre 2014 e 2024, instituído pela lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Essas conceituações, entre outras, foram essenciais na constituição das análises desenvolvidas nessa pesquisa, que tomou como foco de estudo a proposta pedagógica da Gilberto Jorge, a qual tem motivado a realização e o desenvolvimento de muitas pesquisas. Nesse sentido, vale citar que essas pesquisas vêm contribuindo para qualificação e o desenvolvimento da referida proposta. Entre os mais recentes trabalhos, podem-se citar os dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento coordenado pela professora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, o grupo de pesquisa coordenado pelo

professor Luís Armando Gandin, as pesquisas coordenadas pela professora Luciana Piccoli, entre outros.

Entre as escolhas que precisei fazer, destaco a forma de nomear os alunos ditos de inclusão, mesmo sabendo que essas nomeações constituem narrativas que os classificam em relação aos conceitos sobre a normalidade, que fortalece regimes de verdade que operam por meio de enunciados que são acolhidos como verdadeiros. No entanto, elas ainda são necessárias nos modos de organização do conhecimento. Todavia, julgo que um aspecto fundamental, nessas escolhas, é compreender como operam tais nomeações e entenderas relações de poder que as sustentam e criam identidades não fixas, mas transitórias. Assim, outras identidades podem ser criadas para desnaturalizar conhecimentos, principalmente sobre as possibilidades educacionais de tais sujeitos.

Constantemente minhas escolhas para as descrições desses alunos recaíam nas nomeações presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Essas nomeações, porém, se alteraram ao longo do tempo, particularmente, a partir das definições propostas pela Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento-AADID, que adotou recentemente a denominação de Deficiência Intelectual. As publicações da AADID são referências para a nomenclatura adotada nos documentos oficiais brasileiros, nos quais se encontram as terminologias e suas definições, assim como as descrições que permitem a identificação de pessoas com Deficiência Intelectual. Sendo assim, nesse trabalho optei por essa nomeação, tendo em vista que será utilizada por algum tempo nas produções teóricas e oficiais sobre esse grupo de sujeitos, considerados público-alvo da Educação Especial.

Em relação aos alunos com Autismo optei por nomeá-los apenas com Autismo, mesmo sabendo que, a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais da Associação Psiquiátrica Americana -DSM5, todos os distúrbios do Autismo, incluindo o Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não-Especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, passaram a integrar um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

Outro grupo de alunos que precisei nomear foi os de Vulnerabilidade Social. Essa nomeação nos últimos anos, principalmente na Rede Municipal de Porto Alegre, tem servido para designar uma parcela de alunos que, devido às desigualdades sociais que sofrem, vêm desafiando o sistema de ensino no sentido de evitar os processos de exclusão social que experimentam no cotidiano, os quais acabam por interferir também nos modos como vivem o processo de escolarização.

O conceito de vulnerabilidade, em geral, está articulado a situações negativas, que tanto indivíduos quanto grupos das camadas populares experimentam em relação a questões sociais, econômicas, demográficas, ambientais, entre outras. Sendo assim, qualquer definição mais apurada desse conceito será inerente a termos de pobreza, de violência e de exclusão.

Com referência à escolarização, as consequências mais comuns para os sujeitos que vivem tal processo são evasão e reprovação, ou seja, são alunos que vivem processos de exclusão escolar. Alceu Ferraro (1999, p. 24) define a de exclusão escolar em duas categorias: “na forma de exclusão da escola compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência”. No processo de exclusão escolar, os alunos também sofrem os efeitos de relações de poder e saber que operam por discursos que produzem marcas identitárias, posicionando os sujeitos a partir do modo como suas diferenças são entendidas.

No que se refere à sua organização, essa tese está dividida em seis capítulos seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo intitulado *Escolhas Metodológicas: trajetórias que constituíram e delimitaram a investigação* é composto por três seções e tem o objetivo de apresentar os campos de estudos nos quais essa investigação está inserida, o contexto da escola foco desse trabalho e as estratégias de pesquisa utilizadas.

No segundo capítulo, nomeado de *Educação Especial e educação Inclusiva: a arte de escolarizar as diferenças*, destaco alguns elementos constitutivos da Educação Especial e seu deslocamento, na contemporaneidade, para a perspectiva da Educação Inclusiva, com processos implicados em determinadas relações de poder.

No capítulo que segue, denominado *Currículo Escolar: produção e composição de um campo de conhecimento pedagógico*, apresento alguns fragmentos históricos sobre a constituição do currículo escolar, para compreender como relações de poder e saber operaram ao longo do tempo na produção deste campo de estudo. Busco ainda analisar alguns elementos que compõem o currículo, tendo por objetivo entender como eles se articulam para produzir modos de organização escolar.

Os capítulos quatro, cinco e seis estão compostos pelas análises desenvolvidas nessa tese, que foram organizadas a partir de três eixos: o texto, a operacionalização e os efeitos da proposta estudada. No quarto capítulo, desenvolvo as análises sobre alguns projetos e estratégias constituintes da proposta de Gilberto Jorge a partir dos registros do seu Plano Político Pedagógico, do Regimento Escolar e de outros documentos. Dessa forma, procuro apontar os registros assinalados como possíveis respostas aos desafios da inclusão escolar,

como um texto curricular, no qual são explicitadas as ações empreendidas, os interesses e os caminhos trilhados.

No quinto capítulo, que denominei *A Operacionalização da Proposta: processos de planejamento e avaliação e os desdobramentos em sala de aula*, abordo como, no momento da pesquisa, era efetivada a proposta da escola, considerando os princípios gerais da proposta pedagógica estudada e os dos projetos analisados e a composição das turmas selecionadas para essa investigação.

No sexto capítulo, designado *Efeitos da Proposta: a produção de um currículo inclusivo*, destaco as implicações das análises desenvolvidas nos capítulos anteriores nas possibilidades da produção de um currículo inclusivo e apresento ainda outras categorias que atuam na constituição de uma proposta curricular comprometida com as condições necessárias para a efetivação da Educação Inclusiva.

Por fim, teço as considerações finais deste estudo, assinalando outras questões que ainda podem ser pensadas em relação às implicações da Educação Inclusiva na organização do currículo escolar, um processo em contínuo desenvolvimento.

Tendo em vista o trabalho aqui desenvolvido sobre a Proposta Pedagógica da escola estudada, considerando os projetos que a constituem, a compreensão de como foram e continuam sendo operacionalizados, até os efeitos que vem produzindo na organização curricular, pareceu-me que se confirmou a tese que configura toda essa investigação. Minha tese é que, a partir da presença de alunos considerados público-alvo da Educação Especial na escola regular, principalmente aqueles com Deficiência Intelectual, e da intenção e vontade de acolhê-los pode-se produzir alterações curriculares importantes para a garantia das condições de ensino e aprendizagem para todos. Tais alterações, efetivadas através dos modos de exercer a docência e de ser aluno, de ordenar o tempo de ensino e da oferta das disciplinas, de alguns procedimentos de enturmação e de estratégias de planejamento e de avaliação, centradas nas condições e possibilidades dos alunos e programadas coletivamente, têm produzido o que se pode chamar de um currículo inclusivo. Tal currículo constitui-se em um processo contínuo, que não objetiva uma conclusão, mas que tem por finalidade garantir o direito de todos a uma escolarização no ensino regular. Enfim, um currículo em que todos os alunos possam ser acolhidos, atendidos e avaliados como sujeitos com diferentes possibilidades, e comprometido assim, com a busca de condições de aprendizagens para todos. Um processo em que as alterações não se restrinjam apenas a mudanças nos conteúdos, mas, também, a outros aspectos que estruturam o funcionamento curricular.

1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: TRAJETOS QUE CONSTITUÍRAM E DELIMITARAM A INVESTIGAÇÃO

A pesquisa educacional nos exige um complexo equilíbrio entre compromisso e distanciamento. O distanciamento nos permite ver o que temos diante de nós, relacionar-nos com a pesquisa sem nos fundirmos com ela, sem nos confundirmos, assim como o compromisso necessário para nos envolvermos, deixar-nos afetar por aquilo que investigamos. (GARCIA, 2013, p. 490).

Tomo as palavras de Nieves Blanco Garcia (2013) como inspiradoras na construção deste capítulo, especialmente no que se configurou como o maior dilema no processo de realização dessa pesquisa: a questão que envolvia o meu lugar como pesquisadora. Quando propus investigar novamente a experiência da Escola Gilberto Jorge², particularmente os projetos e as ações decorrentes dos desafios da Educação Inclusiva, sabia do compromisso de pesquisar o vivido. Sabia que não ocuparia um lugar de estrangeira que precisa se familiarizar com o desconhecido, mas, pelo contrário, precisaria estranhar o que me era familiar. Ao considerar minhas relações com o campo da pesquisa, tornei-me ciente de que estava entrando em um jogo no qual não existe um lugar fora, afastado, no qual o que me constitui como pessoa, incluindo a experiência de trabalho naquela escola, não contribuisse para configurar os dados e achados da pesquisa.

Esse jogo é que dispõe lugares, alguns desejados, outros desconhecidos e inesperados. Para participar dele, foi preciso cumprir suas regras, movimentando-me de acordo com as mesmas, e assumir um sentimento de abandono das verdades que me eram valiosas. E, ao deixar em suspenso essas verdades, dei lugar a uma ausência que, embora me colocasse em movimento por meio das ações da pesquisa, me interpelou, me questionou a respeito do que iria encontrar, e sobre os caminhos que precisaria trilhar para buscar as respostas, sempre entendidas como provisórias e datadas, às questões que problematizaram meu estudo. Juarez Dayrell (2005, p. 11) ao discutir a relação do pesquisador com o campo de pesquisa aponta que:

O pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos

²A experiência pedagógica da escola já foi tomada por mim como corpus de estudo na dissertação de mestrado.

do campo que torna possível a reflexão e a pesquisa e que legitimam o produto como conhecimento social.

Os dilemas de pesquisar em uma escola na qual desenvolvi meu trabalho como educadora nos últimos dezesseis anos, como diretora, supervisora e professora, participando da elaboração e constituição da proposta pedagógica investigada, me inquietaram produziram muitos questionamentos sobre como isso me afetaria e como seria afetada pelas práticas observadas e pelos sujeitos nelas envolvidos.

Em vista disso, foi necessário um processo de reflexão a respeito do modo de voltar à escola, agora como pesquisadora, para construir um novo espaço de atuação junto a muitos profissionais que compartilharam comigo seu trabalho e suas crenças. Foi um desafio olhar para a experiência dessa escola, não desconhecendo a minha participação em sua constituição, no entanto, refletindo sobre o modo como se daria essa nova relação, para que eu pudesse assumir o lugar de pesquisadora nesse outro encontro com o campo investigado.

Precisei, portanto, reposicionar-me nessa volta, sabedora de que estaria sendo afetada, subjetivada pelo outro que compartilhou comigo aquele espaço social. Essa reflexão me fez compreender que minhas análises produziriam sentidos e significados que também afetariam os sujeitos desse encontro de determinadas formas e produziram representações que atuariam nos seus modos de subjetivação.

Tais inquietações, e a preocupação com a legitimidade da pesquisa, fizeram com que eu buscasse certo afastamento do contexto investigado, por compreender que isso era necessário devido ao meu envolvimento com a problematização proposta na análise, mesmo entendendo que tanto o objeto de estudo quanto as questões da investigação resultaram, também, da minha relação com o campo analisado. Deixei em suspenso minhas certezas e verdades, para poder capturar, guiada principalmente pelo objetivo da investigação, os componentes éticos, pedagógicos e sociais que vêm inspirando a proposta pedagógica da escola. Assim procurei, sem abandonar minha identidade, me situar no campo de pesquisa, sempre refletindo sobre a ambiguidade do lugar de pesquisadora que ocuparia nessa trajetória investigativa.

Mesmo assim, tinha clareza de que esse exercício de afastamento não me colocaria em uma posição neutra em relação ao cenário estudado, pois a pesquisa qualitativa prevê a interação do pesquisador com os atores que atuam no contexto investigado. O conhecimento que é produzido nesse processo é uma construção social que procede, em certa medida, do tipo de relação entre o pesquisador, os sujeitos e o contexto pesquisado. Sobre esse aspecto da pesquisa qualitativa, Alberto Melucci (2005, p. 323) enfatiza que “o fato de que, na prática

qualitativa, a relação com os sujeitos-objetos de pesquisa esteja em primeiro plano tem, de fato, ampliado a necessidade de submeter a própria relação à reflexão crítica”. Esse exercício de distanciamento me auxiliou a ocupar com mais tranquilidade o lugar de pesquisadora, interagindo com os diferentes sujeitos a partir dessa perspectiva e ainda me ajudou em relação ao que esperava ver.

É inegável que, por causa do meu vínculo com o trabalho da escola, tinha algumas expectativas sobre o que iria encontrar. Foi necessário refletir também sobre esse aspecto, pois, como era de se esperar, algumas expectativas se frustraram diante das situações observadas na escola, nesse novo período. Mesmo sabendo da dinâmica que opera no trabalho cotidiano de uma instituição escolar, por intermédio dos atores sociais que lá interagem, tinha muitas expectativas sobre a operacionalização de alguns projetos pedagógicos que visavam à inclusão escolar e que promoveram alterações curriculares. Precisei trabalhar com essas expectativas e com algumas frustrações que emergiram durante o processo de pesquisa. “No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisador é também trabalhado na medida em que é interpelado, transformado, desfeito, reconfigurado”. (BALESTRIN E SOARES, 2012, p. 89).

Outro dado importante a considerar refere-se à nova Equipe Diretiva da escola estudada, composta a partir da eleição que aconteceu no final de 2013. A maioria das professoras que passou a integrá-la eram novas no cargo, tendo pouca experiência nessa função, algumas, inclusive, estavam há pouco tempo ali. Acrescente-se a isso o fato de essa equipe não se ter valido da experiência de membros das anteriores que permaneceram trabalhando na escola. Este foi um acontecimento incomum na formação de uma Equipe Diretiva na Gilberto Jorge. A escola, por muito tempo, contou com as mesmas pessoas desempenhando funções importantes como de Orientação Educacional e de Supervisão Escolar, em vários processos eletivos; e quando havia alternância, quem saía da função continuava apoiando o trabalho. É importante refletir ainda que, em decorrência dessa última eleição, a comunidade escolar ficou dividida. Diante disso, também foi necessário trabalhar com esse dado durante a efetivação da pesquisa, já que me sentia comprometida com as gestões anteriores, autoras da proposta pedagógica da Escola.

Essa situação fez com que o meu primeiro contato com a Equipe para viabilizar a pesquisa ocorresse no início do mês de abril de 2014, o que deu algum tempo para que a mesma se familiarizasse com as novas tarefas e responsabilidades. Mesmo assim, este foi um momento difícil, pois era a primeira vez que eu voltava à Gilberto Jorge, uma vez que estava em licença aguardando a aposentadoria. Participar daquela reunião, que até pouco tempo era coordenada por mim, agora na condição de pesquisadora, mostrou-me a ambiguidade do lugar

que comecei a ocupar na escola. Precisei vencer minhas limitações e expectativas para assim encaminhar da melhor maneira a pesquisa, deixando as questões que me interpelavam, enquanto professora, para segundo plano e compreendendo que, como pesquisadora, era preciso atentar para a complexidade do contexto que pretendia investigar e aceitar os desafios éticos de pesquisar o vivido. Agora, eu estava lá novamente, mas como alguém que pretendia entender, através do outro, os sentidos e os significados produzidos naquele contexto. Assim sendo, a reflexão sobre essa questão me auxiliou a compreender que, para entrar nesse jogo de pesquisa e delimitar meu espaço como investigadora, era fundamental observar as relações de poder, que se mantiveram ou se transformariam a partir forma como me posicionasse no grupo. Cuidado que se fez necessário durante todo o transcorrer das diferentes etapas da pesquisa, pois o ato de pesquisar também pode ser tomado como um exercício de poder. Segundo o sentido defendido por Foucault (2006), o poder acontece por meio de relações que circulam em todo o campo social, exercidas por sujeitos livres, e abrem sempre a possibilidade de resistência.

Durante a reunião, fui informada de que havia, na ocasião, uma falta significativa de professores no quadro de recursos humanos da escola, especialmente, na turma do terceiro ano do II Ciclo e em todas do III Ciclo, níveis em quem a grade curricular prevê a entrada de diversos professores na mesma turma, de acordo com a organização das disciplinas³ previstas para essa fase do Ensino Fundamental.

É importante referir que a Equipe Diretiva participou da escolha das turmas a serem observadas. No transcurso do trabalho de pesquisa, especialmente a professora que ocupa a função de supervisora, que muitas vezes alterou horários e combinações com o grupo de professores para que eu pudesse estar presente em reuniões, conselhos de classe, etc.

Tendo em vista esse cenário, torna-se necessário acrescentar que as inquietações, dúvidas e conflitos sobre como efetivar a pesquisa implicaram as escolhas metodológicas feitas. Durante a elaboração e defesa do projeto, já atenta ao meu lugar como pesquisadora, apresentei a perspectiva teórica e metodológica, junto com algumas alternativas de estratégias que poderiam ser usadas na investigação. Assim, esse estudo está inserido no Campo dos Estudos Culturais em Educação, aliado a uma perspectiva pós-estruturalista, o que significa dizer que, entre outras possibilidades, não procura encontrar respostas prontas, verdades

³Optei por usar o termo disciplina, nesse estudo, embora saiba que de acordo com o parecer CNE/CEB nº 5/97 é referida a utilização da expressão “componente curricular”, unificando termos correlatos, que aparecem na LDB, como disciplina, estudo, conhecimento, estudo, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. (Nota do Parecer CNE/CP nº 11/2009).

absolutas. “A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que algo se tornou verdadeiro”. (SILVA, 2007, p.124).

Assim, utilizando o referencial de Michel Foucault (1979) é possível entender que aquilo que acolhemos como verdade é legitimado por meio de “regimes de verdades”, que constituem os discursos que são assumidos como verdadeiros no campo social. É importante mencionar, ainda, como destaca Tomaz Tadeu da Silva (2007), que uma análise na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação vai dar ênfase ao processo de construção social, tanto do currículo, quanto dos seus conhecimentos, que resultam das relações de poder. As análises dos Estudos Culturais destacam também o vínculo entre o currículo e a produção de identidades culturais e sociais.

A perspectiva teórica pela qual optei para embasar esse estudo oferece certa liberdade em relação aos caminhos metodológicos que, de um modo geral, não precisam ser definidos de forma a priori, pois podem ser construídos no decorrer do trabalho e só no final tem-se uma visão geral da metodologia adotada. No entanto, esse fator não deve ser entendido como um “vale tudo”, pois foi necessário estabelecer critérios e realizar escolhas para construir a trajetória investigativa. As escolhas metodológicas, nessas ou em quaisquer outras teorizações, direcionam as investigações por determinados caminhos, ao mesmo tempo em que impossibilitam outros percursos.

Entendendo que as escolhas teóricas são responsáveis por um modo de olhar interessado na produção e seleção dos dados, adotei, como já referido, uma abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, considerando, entre outros aspectos, que “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é pesquisado, a as limitações situacionais que influenciam a investigação”. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23).

Entre as alternativas metodológicas inerentes à pesquisa qualitativa, assumi, conforme anunciado no projeto, uma trajetória de inspiração etnográfica. Para adotar essa metodologia de pesquisa, especialmente no campo educacional, realizei algumas leituras de autores que abordam os elementos históricos constitutivos da Etnografia e seu uso em investigações pertinentes à Educação, como Claudia Fonseca (1999), Judith L. Green, et. al. (2005), Artur J. Vidich et al. (2006), Teresa P. do Rio Caldeira, 1988, entre outros. A opção de realizar uma trajetória de inspiração etnográfica no território escolar pressupõe: “considerar a escola como espaço social e terreno cultural onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados e onde ocorrem movimentos de acomodação, de contestação e de resistência”. (BELTRAME E CAMACHO, 2005, p.5). Ainda nessa revisão bibliográfica, foi possível verificar que entre

as ferramentas mais aplicadas nessa abordagem de pesquisa estão a observação, as entrevistas, as análises de documentos, vídeos, fotos, etc.

Esclarecidas essas premissas, na próxima seção apresento o cenário da pesquisa, destacando alguns aspectos históricos e sociais que constituíram a Proposta Político Pedagógica da escola estudada, os quais continuam nela atuando.

1.1 O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA ESTUDADA

Nesta seção, que tem por objetivo apresentar a instituição foco dessa pesquisa, farei um breve histórico da escola, com destaque para sua relação com a comunidade, sua proposta pedagógica e a configuração do seu corpo docente e discente. Em seguida, citarei três projetos, denominados de *Módulos de Ensino*, *Movimentando as Diferenças* e *Docência Compartilhada*. Acredito que eles estejam relacionados às questões que pretendo investigar, uma vez que foram criados a partir das necessidades de mudanças nas formas de organização curricular demandadas pela Educação Inclusiva.

Selecionar e descrever alguns dos acontecimentos que fazem parte da história institucional da Gilberto Jorge é sempre um ato atravessado pelos sentidos e significados que formaram minhas representações sobre esse processo. Essa escrita, conseqüentemente carregada de significados, se traduz em um exercício nem sempre fácil de ser feito. Escrever novamente sobre a história e os projetos da GJ, em especial os que têm a ver com a inclusão escolar, significa buscar, nas minhas memórias, nos registros que ajudei a construir e em minhas verdades, as experiências que me impulsionaram cotidianamente no território escolar em que me habituei a trabalhar. Contar essa história significa contar um pouco de mim, do meu trabalho, dos acertos e desacertos que essa escrita me aponta, das rupturas vislumbradas e das faltas que me levaram a continuar, visto que a inclusão é da ordem do inacabado. A escolha dos acontecimentos narrados não objetiva mostrar uma única forma de contar essa história ao construir determinadas representações. Não pretendo apresentar uma sucessão de fatos, mas trazer para o texto o que considero como os acontecimentos que possibilitaram as condições para o processo de Educação Inclusiva que se desenvolve na escola investigada.

Na história da escola, uma dessas condições de possibilidade é a relação com a comunidade, enfatizada em suas diversas formas de registros. Na introdução de sua Proposta

Político-Pedagógica⁴ (2009, p. 3), por exemplo, é dito que “a organização desta proposta de escola procura, permanentemente, através de diferentes formas de participação, responder às necessidades e anseios da comunidade local”. A Escola Gilberto Jorge é fruto de movimentos desencadeados pelos moradores da comunidade na busca para garantir a presença de um espaço de escolarização para seus filhos no Morro Alto.

Em 1965, foi construída na comunidade uma pequena escola chamada Escola Estadual Paraíba, transferida, em 1985, para uma região próxima a um condomínio de classe média. A partir dessa transferência, os moradores do Morro Alto, por meio de uma mobilização coletiva, se organizaram para reivindicar a manutenção de uma escola em sua comunidade. Um grupo de pais impediu o desmanche dos prédios antigos e reivindicou, junto ao poder público municipal, a legalização daquele espaço educacional. Em ações conjuntas com a prefeitura, que encaminhou professores para ali atuarem, os pais passaram a cuidar da merenda, da limpeza e da manutenção da escola até 1987, quando ela foi oficializada como escola da Rede Municipal de Educação, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. Dessa forma, a luta pela permanência da escola no Morro Alto também está ligada à história da comunidade, que passou a utilizar seu espaço não só para reuniões com o objetivo de organização do bairro, como também para eventos sociais e culturais. Essa mobilização comunitária conseguiu também a construção de prédios novos, inaugurados em 2007, assim como outras questões de interesse comum dos moradores. O que pode ser constatado é que a partir do movimento vitorioso da permanência da escola, a comunidade conseguiu se articular como um grupo capaz de buscar seus direitos sociais.

No começo da década de 1990, ocorreu a eleição da direção da nova escola e começou, então, o movimento para elaboração de sua Proposta Político Pedagógica.

Ainda, na mesma época, realizou-se uma pesquisa, coordenada pelos membros da então Equipe Diretiva com o apoio de professores do PPGEDU da UFRGS, da qual os professores da escola participaram de forma efetiva. Foi desenvolvida, então, junto à comunidade, uma pesquisa participante com o objetivo de melhor conhecer as condições de vida no local, para qualificação das suas ações pedagógicas. O professor Nilton Bueno Fischer (2006, p. 144), que esteve presente nesse momento da história da escola, expressou da seguinte forma um dos significados daquela investigação:

⁴Os dados referentes aos projetos apresentados nesse capítulo têm como referencia os registros do Plano Político Pedagógico da EMEF. Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva.

[...] se observa uma demonstração de ‘ser pertencente’ que a escola deseja ter com o espaço onde atua. Isso difere do que normalmente ocorre nessas situações, pois oportuniza um movimento de acolhida das representações da comunidade a respeito da escola e aos temas que transcendem o específico do espaço escolar (sexualidade e violência, por exemplo).

Em 1998, outra questão discutida com a comunidade foi a alteração da organização da escola para Ciclos de Formação, conforme proposta da SMED publicada em 1996 e sistematizada no Caderno 9, que contém seus princípios político-pedagógicos. Nessa época, a comunidade foi chamada para também decidir sobre a implantação dessa proposta, de forma gradual ou total, ao longo do ano seguinte.

Em vista do acima exposto, acredito que o trabalho hoje desenvolvido na escola, em especial com os alunos considerados de inclusão, muito deve à sua relação com a comunidade. Esta continuou, ao longo do tempo, sendo chamada a participar e a se posicionar em relação às questões escolares. Evidentemente, esse grupo social se modificou, tendo-se alterado não só nas pessoas que o constituem, como também nos entendimentos sobre a escolarização de seus filhos.

Todo esse processo resultou em uma forma de relação entre a comunidade e a escola na qual suas histórias ficaram entrelaçadas. Uma história reiterada nas diferentes narrativas que falam sobre esse espaço de escolarização. “Uma das virtualidades das narrativas é a potencialidade criativa e criadora de significados e de sentidos para nossas experiências, não só íntima e individual, mas também social e cultural”. (COSTA e SILVA, 2004, p. 67). As imagens, as falas, os relatos pedagógicos, as pesquisas, as avaliações que envolvem os segmentos da comunidade, são atividades que reforçam essa forma de relação entre a escola e a comunidade, que construiu uma identidade coletiva alicerçada nas redes de saberes e fazeres do cotidiano escolar. Os saberes de uma comunidade que assegurou a permanência da escola por meio de um exercício de cidadania; e os fazeres de uma gente simples que se ocupou da merenda, da limpeza, da busca de professores, da concretização do seu desejo de uma escola na sua comunidade.

Outro aspecto importante na organização da escola, particularmente a respeito de sua proposta pedagógica, são seus princípios políticos pedagógicos elaborados no início da década de 1990, através do exercício coletivo, os quais balizam até hoje o trabalho na instituição. São eles:

Todos os alunos podem aprender.
Todos os alunos devem permanecer na escola.
Diferença não é deficiência.

O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem.
Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Ao longo dos últimos 20 anos, esses princípios marcaram as ações pedagógicas da escola, sendo retomados nos momentos de avaliações institucionais, na elaboração das metas anuais, nos turnos de formação e nas reuniões de planejamento. Eles aparecem em *banners*, publicações e em documentos da escola, sendo, por isso, amplamente divulgados. Constantemente são retomados como orientadores das práticas escolares e sinalizadores de uma história pedagógica que precisa ser lembrada e reinventada cotidianamente para enfrentar os inéditos desafios da diferença na busca por outras direções, outros caminhos, outras maneiras de ensinar e de aprender.

A elaboração coletiva de tais princípios e os sentidos e significados produzidos a partir deles têm favorecido a constituição de um discurso dos professores em que é possível observar um comprometimento com as possibilidades de aprendizagens de todos os alunos. Em suas falas, planejamentos e avaliações, verificam-se a valorização dos alunos como sujeitos singulares, inseridos em um determinado contexto social e cultural. Esse entendimento tem permitido pensar coletivamente em outras formas de organização escolar, buscando levar em conta que cada aluno que chega à escola, classificado como público-alvo da educação especial, tem, na sua história de vida e de escolarização, vivências que impossibilitaram até então sua inclusão, como sujeito de possibilidades.

Dessa forma, invertem-se as táticas de poder nas quais a diferença, aqui entendida como produzida a partir das representações da deficiência, justifica os mecanismos de exclusão dos espaços de escolarização. Muitas vezes, ainda que de forma velada, se estabelece um jogo em que as relações de poder e saber se ajustam às verdades sobre esses sujeitos e sobre suas condições de aprendizagem, verdades essas que os acompanham também nos espaços de Ensino Regular. Na experiência em questão, nota-se que a diferença, anunciada através dos laudos e pareceres apresentados no momento da matrícula ou de transferência desses alunos, tem sido tomada como condição que requer investimentos pedagógicos diferenciados nas condições de ensino e de aprendizagem.

Esse processo vivido coletivamente tem imprimido marcas importantes no grupo de docentes. Nota-se que a maioria permanece na escola, não solicitando transferência para outras unidades da mesma rede. No entanto, isso não significa que todos aceitem com tranquilidade a presença de alguns alunos e os diferentes projetos criados para assegurar condições de ensino e aprendizagem, que buscam vencer as dificuldades colocadas pela

inclusão escolar. É através de um exercício de reflexão coletiva, que as diferentes opiniões dos professores são discutidas e articuladas na busca de novas formas de atender as necessidades de aprendizagens, muitas vezes inéditas no contexto do ensino regular. Evidentemente, cada um é afetado de forma diferente pela experiência educativa da escola. Os conhecimentos profissionais, as teorizações que acreditam, junto com o processo formativo desenvolvido na escola, constituem as relações que permeiam o grupo, instituindo seus diferentes vínculos com a proposta da escola.

Outra característica relevante na história da Gilberto Jorge é a configuração do grupo de alunos. A clientela da escola inicialmente foi composta pelas crianças e jovens da comunidade. No entanto, com o passar do tempo, outras crianças e jovens procuraram matrícula ali, como, por exemplo, alunos abrigados em instituições estaduais e municipais. Esses alunos ali ingressaram ainda na década de 1990 e, inicialmente, a comunidade estranhou a presença deles. Alguns pais questionavam as atitudes deles devido a situações de conflito em que se envolviam com os demais alunos. Todavia, com o decorrer do tempo eles foram se integrando à vida escolar e formando laços com a comunidade. Atualmente os membros da comunidade os acolhem como colegas e amigos de seus filhos, alguns, inclusive, são convidados a participarem de festas e celebrações em suas famílias.

No transcorrer dos anos de 1990, também chegaram à escola os primeiros alunos com algum tipo de deficiência que foram enturmados conforme seus conhecimentos e histórico escolar. Essa forma de enturmação se alterou com a implantação da proposta dos Ciclos de Formação. Esses alunos, na sua maioria, passaram a compor, na nova proposta, as chamadas Turmas de Progressão, nas quais eram colocados aqueles que apresentavam defasagem entre sua faixa etária e escolarização e, também, os que não possuíam escolaridade nenhuma. Os alunos dessas turmas podiam avançar para outra turma, com nível de escolaridade mais complexo, e/ou para a turma de Progressão do Ciclo seguinte a qualquer momento do ano letivo.

Desde então, a clientela da escola vem apresentando um número expressivo de alunos considerados público- da Educação Especial que, a partir de 2005, passaram a fazer parte de turmas regulares. Na prática, então, as chamadas turmas de Progressão deixaram de existir, mantendo-se apenas no sistema para garantir a matrícula e enturmação desses alunos no seu ciclo de vida.

No ano de 2014, quando realizei o trabalho dessa investigação, a escola contava com aproximadamente 272 alunos, dentre os quais 33 apresentavam algum tipo de deficiência,

sendo que 25 eram atendidos na SIR⁵. A presença deles tem impulsionado os professores na criação de projetos alternativos, com o objetivo de qualificar as ações pedagógicas que visam à inclusão e à aprendizagem de todos os presentes na escola.

Um dos primeiros projetos criados na escola, decorrente da configuração do corpo docente, foi intitulado *Módulos de Ensino*, o qual propôs uma alteração no modo de distribuição do tempo escolar. Esse projeto pode ser entendido como uma mudança curricular criada a partir das necessidades especiais diferenciadas dos alunos que chegaram ao III Ciclo, através dos modos de enturmação característicos da proposta dos Ciclos de Formação. Tal projeto é descrito como:

[...] uma ação didática comum, com um número reduzido de professores trabalhando com uma turma e a possibilidade da entrada simultânea em períodos mais longos, dispondo melhor a distribuição do tempo. Trimestralmente, os tempos de cada área do conhecimento eram negociados entre os professores, de acordo com os projetos desenvolvidos, sem prejuízo ou falta das disciplinas, no decorrer do ano letivo, atendendo a legislação vigente. (MONTEIRO e PERSCH, 2006, p. 54).

O referido projeto foi aplicado em todos os Ciclos em 2001 e, desde então, tem servido de referência para a organização do tempo em sala de aula e a entrada das disciplinas nos Projetos de Trabalhos desenvolvidos em todas as turmas.

Esse movimento de reflexão é constante e inspirado especialmente pela presença dos alunos com algum tipo de deficiência. Estes rompem com as lógicas da organização curricular, embasadas principalmente na crença de uma suposta normalidade que estabelece critérios e padrões, os quais atuam marcando as desigualdades em relação às condições de aprendizagem deles.

Outro projeto desenvolvido na escola Gilberto Jorge, que se constitui como condição de possibilidade para o trabalho de Educação Inclusiva, é o *Movimentando as Diferenças*. Esse projeto pode ser considerado como uma ação inicial no sentido de alterar as enturmações dos alunos com algum tipo de deficiência e/ou defasagens em seus processos de aprendizagens em relação a suas idades.

Após o mapeamento das suas necessidades de aprendizagem, foi proposta uma enturmação diferenciada, sugerindo que eles frequentassem em determinados dias da semana outras turmas, com o objetivo de promover trocas e conflitos cognitivos considerados favoráveis para o avanço de suas hipóteses acerca do conhecimento.

⁵ Sala de Integração e Recursos – SIR - Serviço de apoio especializado para alunos com Necessidades Educacionais Especiais matriculados nas escolas comuns da RME. Foi implantado inicialmente em 1995, em quatro escolas municipais. Hoje são os espaços de Educação Especial nas escolas municipais, em que se desenvolvem as atividades do AEE, de avaliação de alunos, entre outros.

Durante os dois anos seguintes à operacionalização do *Movimentando as Diferenças*, a escola recebeu um número expressivo de crianças e jovens com algum tipo de deficiência; alguns não haviam ultrapassado a barreira da quarta série; outros tinham frequentado Classes Especiais. Esse fato agravou a situação das Turmas de Progressão nas quais era matriculada a maioria deles.

Nos Conselhos de Classe, no final do ano de 2005, a Equipe Diretiva da escola, juntamente com o grupo de professores, constatou que essas turmas tinham se tornado espaços de exclusão ao marcar, de forma significativa, a diferença dos alunos com algum tipo de deficiência que ali permaneciam. Muitos desses alunos chegavam a dizer que eram burros, que não iriam sair dessas turmas, enquanto outros colegas, principalmente os que apresentavam defasagem idade/série, ficavam enturmados nesses espaços por pouco tempo e logo avançavam para as turmas regulares. Essa situação preocupou a Equipe que, durante o mês de janeiro de 2006, se reuniu para pensar em algumas alternativas.

Durante o ano 2005, o grupo docente, já preocupado com tal situação, havia realizado a leitura da obra *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais*, do professor Hugo Otto Beyer (2005). Essa obra mostrava uma possibilidade de repensar a docência a partir da experiência desenvolvida em Hamburgo, na Alemanha, chamada *Bidocência*. Baseada nessa experiência, a Equipe elaborou uma proposta para ser avaliada pelos professores do II Ciclo, no qual a Turma de Progressão contava com um número significativo de alunos com NEEs⁶. Os professores avaliaram a situação e fizeram algumas alterações no projeto que foi denominado de *Docência Compartilhada* e apresentado, a seguir, à secretária de educação. O projeto foi aceito pela secretaria, que designou uma assessoria da Educação Especial para acompanhar sua efetivação.

O projeto da Docência Compartilhada foi efetivado primeiramente no I Ciclo, no qual havia uma Turma de Progressão com sete alunos, todos com algum tipo de deficiência. Assim, os integrantes dessa turma passaram para outra do segundo ano do I Ciclo juntamente com os 21 colegas que já faziam parte dela, formando uma única turma com duas professoras atuando como referência. No II Ciclo, o projeto só foi efetivado no mês de setembro de 2006 quando chegaram à escola os novos professores nomeados. Nesse Ciclo, também ocorreu uma nova composição de turmas. A Turma de Progressão e a do segundo ano foram reagrupadas, formando duas novas turmas, ambas com alunos com algum tipo de deficiência. Em cada uma

⁶ O conceito de NEEs - Necessidades Educacionais Especiais- foi difundido a partir da Declaração de Salamanca de 1994. Desde então tem integrado documentos oficiais sobre a Educação Inclusiva para designar as características individuais dos alunos considerados de inclusão.

delas, havia uma professora referência, com o acréscimo de uma terceira com mais vinte horas para compor a docência. Nelas, atuavam, também, as professoras especializadas de Língua Estrangeira, Educação Física, Artes e o professor itinerante. Essas turmas mantiveram-se com o projeto da Docência Compartilhada até a conclusão do Ensino Fundamental, ocorrida no ano de 2010.

No III Ciclo, a efetivação do projeto Docência Compartilhada ocorreu de forma diferenciada. Nesse Ciclo, inicialmente manteve-se a Turma de Progressão com uma professora alfabetizadora como referência, atuando simultaneamente com os demais professores das disciplinas, conforme o disposto nos Projetos de Trabalho planejados para esses alunos. O objetivo, naquele momento, era atender às necessidades dos alunos enturmados na Turma de Progressão, que se encontravam em processo de alfabetização. Essa forma de organização durou dois anos.

No transcorrer do ano de 2008, o III Ciclo experimentou um desafio inédito com a chegada de alunos com algum tipo de deficiência na maioria das turmas. Essa situação desencadeou um processo de discussão e de estudos, provocado, mais uma vez, pela presença dos alunos ditos de inclusão. Depois de muitos conflitos gerados pelas discordâncias entre o grupo, durante o mês de agosto daquele ano, os alunos da Turma de Progressão foram inseridos nas turmas de C10, nas quais acontecia o Projeto Docência Compartilhada. Na ocasião, durante as aulas de Português e Matemática, eles eram separados de acordo com seu nível de conhecimento. Essa configuração, que priorizava os aspectos referentes aos níveis de conhecimentos de alguns alunos, deixou de acontecer a partir do ano de 2010, quando a Docência Compartilhada foi adotada, conforme o modelo que se desenvolvia nos demais Ciclos. Em 2014, quando realizei a pesquisa, o projeto acontecia na turma B31 e em outras duas do terceiro Ciclo.

A GJ continua recebendo jovens com NEEs que apresentam defasagem significativa de idade em relação ao ano ciclo, fato que demanda cuidado nos modos de enturmação. Esses alunos geralmente chegam ali com uma história de fracasso escolar, o que reforça suas dificuldades e marca suas diferenças de forma negativa no espaço escolar. O projeto da Docência Compartilhada, além de outros espaços de atendimento, como o Laboratório de Aprendizagem e a SIR, considera, entre outros aspectos, a enturmação desses alunos, o que lhes possibilita a convivência com outros jovens e se constitui, para alguns estudantes, como o único espaço de socialização onde podem construir laços de amizade e de companheirismo.

[...], organizar a escola, os tempos e os conhecimentos, o que ensinar e aprender respeitando a especificidade de cada tempo de formação não é uma opção a mais na

diversidade de formas de organização escolar e curricular, é uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos, humanos. (ARROYO, 2007, p. 45-46).

Os projetos apresentados ainda serão tratados, de forma aprofundada, em análises posteriores, especialmente em relação aos temas propostos nas questões investigativas.

Nessa seção, procurei apresentar algumas das características que configuram a Proposta Político Pedagógica da escola. Elas foram destacadas no sentido de mostrar uma experiência singular que se realizou no contexto estudado. Tenho clareza dos diversos sentidos que minha escrita pode produzir, pois a mesma está engendrada em relações de poder e saber que instituem regimes de verdades. Sei, também, que o fato de ser professora da escola e de ter participado da elaboração de tais projetos influi na leitura que faço dos mesmos. Nesse sentido, é importante considerar, conforme afirma por Paraíso (2012, p. 27), que “todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossas análises e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade”.

Na próxima seção, apresento as turmas escolhidas para a efetivação da pesquisa, destacando especialmente os aspectos relativos à composição de tais espaços, nos quais interagem os alunos e professores em um ambiente marcado pelas relações com as diferenças.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS B12 E B31

Durante a primeira reunião com a Equipe Diretiva, foram debatidos os critérios de escolha das turmas a serem observadas, sendo um deles que houvesse nelas uma presença significativa de alunos avaliados como público-alvo da Educação Especial. Outro critério indicava a observação de uma turma em que estivesse sendo desenvolvido o projeto de Docência Compartilhada e de outra em que isso não ocorresse. Estabelecidos os critérios, selecionaram-se duas turmas para serem observadas e analisadas: uma, do primeiro ano do II Ciclo (B12), com alunos com idade entre 9 e 10 anos, equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental; outra, do terceiro ano do mesmo Ciclo (B31), com alunos de 12 a 14 anos equivalente ao 6º ano do mesmo nível de ensino.

A turma B12 estava composta por 17 alunos⁷: oito meninas e nove meninos. Dois deles apresentavam laudos médicos: um de Deficiência Mental e outro de autismo. Um terceiro aluno, com dificuldades de aprendizagem e sem laudo, fazia acompanhamento com psicólogo, segundo a família informou à escola. A maioria dos alunos estava junto desde o primeiro ano do primeiro ano do I Ciclo.

Apesar da presença de alunos com NEEs não fora previsto uma proposta diferenciada para atendimento dessa turma que não conta com recursos humanos além dos habituais em uma proposta Ciclada: professor referência, professor itinerante, professores de Artes e Educação Física. O horário de atendimento dos professores observava os princípios do projeto Módulos de Ensino, com períodos de duas horas semanais para as aulas dos professores especializados que atendiam a turma.

Dentre os três alunos com NEEs enturmados na turma B12, havia um menino com o diagnóstico de Autismo, que ingressara na escola no primeiro ano do I Ciclo, tendo, desde então, progredido e acompanhado a turma. Além dos profissionais da escola, o seu processo de escolarização vinha sendo acompanhado por uma assessora de Educação Especial, designada pela SMED, e por uma neurologista pediatra, que mantinham contato com a assessoria da mantenedora e com a Equipe Diretiva. O aluno também recebia Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁸, na SIR da escola.

A outra aluna com NEEs dessa turma ingressou na escola no segundo ano do I Ciclo e também tem sido promovida acompanhando o grupo. Ela apresentava um diagnóstico de Deficiência, tendo no referido documento recebido a Classificação de F79, de acordo com a Classificação Internacional das Doenças, CID 10. A aluna demonstrava, também, propensão para criar fantasias, tanto em relação aos acontecimentos escolares como aos de sua vida pessoal. Em relação aos atendimentos médicos, a família os encaminhava de acordo com as solicitações da escola, no entanto não conseguia garantir a manutenção regular desses serviços. A aluna também era atendida na SIR da escola.

⁷No transcorrer das observações, verifiquei que o número de alunos da turma se alterava com frequência. Segundo a professora referência, isso ocorria devido aos acontecimentos de violência na comunidade. Algumas famílias haviam transferido os alunos e outros tinham mais faltas quando ocorriam tais acontecimentos.

⁸De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o Atendimento Educacional Especializado tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

A terceira aluna com significativas dificuldades de aprendizagem relativas ao processo de alfabetização e aos conhecimentos matemáticos não apresentou laudo. Ela ingressou na escola no ano de 2013, quando foi designada para a turma A32, terceiro ano do I Ciclo. Segundo as informações da família, ela era atendida por uma psicóloga. No final desse ano, do mesmo modo que os outros, ela foi promovida, mantendo-se com o mesmo grupo na turma B12. Essa aluna também dispunha do atendimento no laboratório de aprendizagem no contra turno.

A outra turma selecionada para compor o estudo foi a B31. Esta turma era composta por 26 alunos, sendo que 20 estavam matriculados no terceiro ano do II Ciclo e seis compunham a listagem dos matriculados em BP⁹, Turma de Progressão do II Ciclo, embora frequentassem realmente a B31. Além destes, na B31 estavam alunos de duas turmas regulares que haviam sido reunidas. Dos seis matriculados em BP, dois apresentam laudos médicos: um de Deficiência Intelectual e o outro tinha diagnóstico de autismo. Havia um terceiro aluno, transferido em 2014 para a Gilberto Jorge, cuja família declarou ter NEEs, devido às suas dificuldades de aprendizagem.

Os dados sobre as condições dos alunos, acima citados, estão baseados nos laudos médicos encaminhados pelas famílias e nos registros da escola por mim examinados. Tendo em vista esses dados e mais outros relativos à sua composição desenvolvia-se nessa turma o projeto de Docência Compartilhada, o qual prevê a presença de uma professora pedagoga atuando simultaneamente com os demais professores das disciplinas designadas para esse ano Ciclo. O quadro de horário da turma era elaborado de acordo com os princípios do projeto Módulos de Ensino no que se refere a períodos com duração de duas horas.

Dentre os alunos da BP que frequentavam a B31, encontrava-se um menino com diagnóstico de Autismo. No laudo encaminhado à escola, constavam mais algumas indicações como déficit de atenção, sinais de depressão, etc. O aluno ingressou na escola em 2010 e, a partir daí, tem sido promovido com a turma, embora sempre fosse incluído em Turmas de Progressão. A assessoria da Educação Especial da SMED acompanhava o processo de escolarização desse aluno. Na SIR, ele era atendido duas vezes por semana, no contra turno.

Outra aluna, na mesma condição, apresentava um diagnóstico de Deficiência Intelectual. Ela frequentou anteriormente Classe Especial e foi encaminhada para o ensino

⁹Esse movimento acontece por meio do Projeto Movimentando as Diferenças, permitindo que todos os alunos possam frequentar efetivamente turmas regulares nas quais se desenvolvem outros projetos com vistas a qualificar as condições de ensino e aprendizagem.

regular mediante o apoio da SIR. Tem sido mantida com o seu grupo, acompanhando a progressão do mesmo.

Constava também entre os alunos da Turma de Progressão uma menina que residia em um abrigo estadual, que apresentava dificuldades de aprendizagem. Essa aluna demonstrava muita resistência para permanecer na escola, ausentando-se por longos períodos. Os responsáveis por ela, quando questionados sobre suas ausências, explicavam que não conseguiam fazer com ela fosse assídua e que muitas vezes descumpria as combinações feitas para manter uma frequência regular.

Outro aluno da turma de BP que frequentava a B31 era um menino que sempre foi aluno da GJ. Durante sua escolarização apresentou algumas dificuldades de aprendizagem e questões emocionais relativas ao convívio familiar, já que vivia com a avó materna, pois era órfão de pai e mãe. Esse menino tinha muita dificuldade em manter a atenção durante as aulas, distraíndo-se geralmente com brincadeiras com os colegas.

Verificou-se, nessa mesma situação, o caso de dois alunos novos na escola. Ambos apresentavam um histórico escolar com muitas retenções e transferências, frequência em Turmas de Progressão e permanência por mais de três anos no mesmo Ciclo. Esses alunos estavam com idade superior aos demais colegas da B31. Ambos pareciam se encontrar em uma situação de vulnerabilidade social, segundo relatos das famílias à escola. De acordo com a professora que ocupava a função de Orientadora Educacional, a responsável pela transferência de um deles para a Gilberto Jorge foi a avó, pois os pais, naquele momento, estavam cumprindo pena no sistema prisional. Os meninos faltavam muito às aulas e, quando iam à escola, nem sempre retornavam para a sala, depois do término de aulas que aconteciam em outros espaços.

A descrição efetivada acima refere-se somente aos alunos enturmados em BP, mas que frequentavam a B31. Em relação aos demais componentes dessa turma, é importante relatar que havia uma menina com dificuldades de aprendizagem e de locomoção. Quando chegou à escola, precisava de cadeira de rodas, mas, com o passar do tempo, tem conseguido se locomover apenas com o apoio de muletas. Ela residia em um abrigo mantido pelo governo estadual que a encaminhou à escola, através do responsável pelas questões escolares. Em um laudo, consta o diagnóstico de CID B24¹⁰, do qual se derivam suas dificuldades. A aluna está na escola desde o primeiro ano do I Ciclo e vem progredindo acompanhando sua turma.

¹⁰Segundo a Classificação Internacional de doenças esse diagnóstico refere-se à doença pelo vírus da imunodeficiência humana [HIV] não especificada.

A escolha dessas turmas como foco de pesquisa, conforme citado anteriormente, foi motivada, entre outros aspectos, pela presença dos alunos descritos acima, identificados como público-alvo da Educação Especial e da chamada vulnerabilidade social. Outro aspecto determinante nessa escolha foi a possibilidade de investigar uma turma na qual se desenvolvia um projeto diferenciado, cujo objetivo é qualificar as condições de inclusão escolar, ou seja, a DC, comparativamente a outra que, apesar de sua composição, não contava com o mesmo projeto. Escolhi olhar para essas turmas, procurando encontrar, em diferentes momentos da rotina escolar, sinais, vestígios, marcas significativas em relação às questões que orientam esse estudo, que tem como principal objetivo verificar as implicações da Educação Inclusiva no currículo escolar, tomando esse campo como desencadeador dos modos de compreender e operacionalizar os processos de ensino e de aprendizagem.

Na continuidade do estudo, destaco na próxima seção os procedimentos, as etapas investigativas e os materiais utilizados que estruturaram as estratégias de pesquisa.

1.3 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Antes de descrever os caminhos trilhados nessa investigação, reitero o problema de pesquisa:

De que modo a proposta de Educação Inclusiva, defendida no Plano Político Pedagógico da escola investigada, vem operando mudanças na organização curricular das turmas dos diferentes Ciclos de Formação do Ensino Fundamental?

Reapresento a partir desse problema, as questões de pesquisa:

Como a composição das turmas regulares, nas quais estão inseridos também crianças e jovens públicos-alvo da educação especial e da chamada vulnerabilidade social, tem produzido estratégias diferenciadas na organização das turmas, no planejamento pedagógico e nos processos de avaliação?

No planejamento dos projetos desenvolvidos nas turmas investigadas são explicitadas abordagens pedagógicas e expectativas diferenciadas de aprendizagens e avaliação para todos os alunos considerando suas diferenças?

As estratégias diferenciadas de planejamento, da organização das turmas e dos processos de avaliação, poderiam constituir um currículo inclusivo, considerando as necessidades e características de todos os alunos?

Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, e às questões levantadas, e sem perder de vista os aspectos que caracterizam o meu lugar como pesquisadora, optei por iniciar a investigação analisando os registros da escola sobre os três projetos: *Módulos de Ensino*, *Movimentando as Diferenças e Docência Compartilhada* e ainda uma estratégia criada na GJ que, nos últimos anos, vem beneficiando alunos com NEEs em reação à ampliação do tempo de permanência na escola, tendo em vista a não existência, no município, de locais e propostas pedagógicas adequadas aos mesmos, até o presente momento.

Para iniciar as análises, selecionei alguns documentos da escola, especialmente o Plano Político Pedagógico -PPP- e o Regimento Escolar -RE-, que continham registros de tais projetos, contemplando desde o processo de sua elaboração até suas formas de operacionalização.

O estudo desse material me auxiliou a revisitar a proposta da escola, a partir de outro enfoque, o de pesquisadora. Esse processo foi um primeiro movimento de pesquisa, pois, apesar de conhecê-los e de ter contribuído na elaboração de alguns deles, agora era necessário estabelecer outra relação. Era preciso deslocar entendimentos anteriores à procura de outras formas de olhar para o processo; era importante fazer uma leitura que possibilitasse criar outras formas de interpretação.

Esse exercício analítico me propiciou, entre outras coisas, ler novamente cada palavra, cada frase desses registros, tendo como objetivo marcar nas ações propostas em cada projeto a articulação entre a Educação Inclusiva e o currículo escolar. Eram palavras que eu conhecia, eram frases que muitas vezes usei quando apresentava a escola em eventos educacionais. E eu sabia de antemão que o conjunto desses textos, nos seus ditos, legitimava a Educação Inclusiva, que poderia ser tomado como parte de um discurso que orientava naquele contexto as práticas ditas inclusivas.

Sabendo disso, era preciso perceber como estratégias decorrentes dos projetos criados se articulavam ao currículo escolar, propondo mudanças nesse campo educacional, a partir da presença do atendimento pedagógico tão desejável aos alunos ditos diferentes. Eles, que constituíam o público-alvo da chamada Educação Especial, continuavam presentes de forma significativa na escola.

Assim, além de analisar documentos da escola referentes aos projetos destacados nesse estudo, realizei ainda observações nas duas turmas selecionadas, acompanhando algumas aulas, reuniões de planejamento e conselhos de classe; entrevistei a Equipe Diretiva e alguns professores das turmas observadas. Além disso, os relatórios de avaliações de alguns alunos e os registros de projetos desenvolvidos nas turmas selecionadas contribuíram para as análises

aqui apresentadas. Essas estratégias metodológicas foram pensadas, discutidas e organizadas na primeira reunião com a Equipe Diretiva da escola, que aconteceu em abril de 2014, momento em que apresentei minha proposta de tese, destacando a temática, o problema, as questões de pesquisa e as possíveis escolhas em relação à metodologia que adotaria.

Desde a elaboração do projeto de tese, apontei a intenção de realizar observações em salas de aulas, como uma estratégia metodológica. Tendo em vista a problematização proposta nessa tese e suas questões de pesquisa, acreditava que o contato com esse espaço podia contribuir de forma significativa na produção de dados. Assim, busquei olhar e ouvir o cotidiano da sala de aula com o objetivo de apreender as singularidades das experiências de ensino e de aprendizagem produzidas na convivência com a diferença.

No transcorrer do processo de observação foi preciso ter cuidado com o tipo de reação que a minha presença poderia produzir na sala de aula. Os alunos me conheciam, tínhamos uma história de convivência com papéis determinados. Eu precisei alterar meu papel na medida do possível, criando outra forma de estar presente ali. Nesse momento, veio em meu auxílio a posição defendida por Melucci (2005), para quem a presença do observador não é neutra, pois é sempre uma forma de intervenção, fazendo com que o observador faça parte do campo social. Melucci (2005, p. 319) destaca ainda que “a atividade de observação como experiência é possível de fato, somente ao preço de certa opacidade do observador”. Sendo assim, para me situar como pesquisadora, no ambiente da sala de aula, foi indispensável dar tempo, para a construção desse novo modo de relação no contexto observado, especialmente para os alunos. No começo alguns me procuravam para tratar de suas demandas no espaço escolar. Com o passar do tempo eles pararam de solicitar minha intervenção naqueles aspectos e passavam a perguntar sobre o trabalho que eu estava fazendo.

Em relação aos professores, também foi importante marcar os objetivos que estavam me levando de volta à escola. Embora tal dado fosse claro para todos, alguns manifestavam certas expectativas em relação à minha presença e aos resultados da pesquisa. Essas circunstâncias exigiram que o meu papel de pesquisadora fosse reafirmado e construído por meio de um longo processo que demandou além de “olhar” e de “ouvir” um diálogo, que me recolocasse continuamente no espaço da pesquisa. Esse diálogo me permitiu gradativamente assumir o lugar de observadora, fazendo as intervenções indicadas pelos objetivos da investigação. Nesse caso, novamente foi oportuna a compreensão de Melucci sobre o aspecto reflexivo da pesquisa, que Dayrell (2005, p.11) refere da seguinte forma: “[...] a reflexibilidade é a consciência do observador de que ele nunca será completamente o Outro em relação àquele que observa, que ele é parte do campo de observação”.

Iniciei o processo de observação das turmas com a B12, cujo quadro de professores estava completo. Ali focalizei as observações nas aulas da professora referência e assisti, também, algumas aulas de Educação Física e de Informática.

Na B31, entretanto, a observação foi mais difícil devido à falta de professores nas disciplinas de História, Matemática, Ciências e Música, por isso só pude iniciá-la depois de transcorrido algum tempo da chegada desses professores na turma. Então, comecei observando as aulas de Português e de Educação Física.

Dei prioridade, na ocasião, para a observação dos Conselhos de Classe e das reuniões que tinham como pauta questões de planejamento das turmas selecionadas. Minha escolha desses espaços decorreu especialmente pela valorização da participação dos alunos e dos professores através de um processo reflexivo sobre as questões do cotidiano da escola e da sala de aula.

Os Conselhos de Classe na Gilberto Jorge se caracterizam como um espaço de avaliação que proporciona não somente constatar os avanços e insucessos, mas também planejar encaminhamentos para as diferentes demandas de aprendizagem, os quais são assumidos coletivamente, tanto pela Equipe que coordena esse momento, quanto pelos professores. Existe todo um planejamento para a efetivação do Conselho de Classe, com a distribuição das tarefas de modo a garantir a participação dos alunos e a análise dos processos de aprendizagem de cada estudante.

Um fator importante no planejamento dos Conselhos de Classe da escola é a garantia da participação dos alunos. Existe um esforço para fazer valer a voz desse segmento, independentemente da idade ou da turma. A primeira parte dos conselhos se destina à avaliação do trimestre pelos alunos e professores. Cabe, então, à Equipe Diretiva coordenar a reunião, distribuindo os tempos de fala e garantindo que esse espaço não termine sendo usado apenas para avaliações de rendimentos individuais dos alunos, mas para que todos possam participar da avaliação de uma forma mais global, sabendo que esse exercício de participação envolve relações de poder.

Foi preciso muito tempo e estudo para que se avançasse no sentido de entender que não basta garantir o espaço de fala, a escuta atenta e o envolvimento dos alunos no processo de tomada de decisões também são necessários para fazer valer sua voz, que muitas vezes não é valorizada nas relações de poder frente ao grupo de professores. Um fato que confirma a desigualdade das relações de poder no espaço escolar acontece nos Conselhos de Classe quando cabe aos professores os turnos de fala. Estes são constantemente usados para avaliar

os alunos e para justificar as suas dificuldades de aprendizagem por meio de questões comportamentais.

No segundo momento do Conselho de Classe cabe ao grupo de professores juntamente com a Equipe Diretiva avaliar os resultados relativos à aprendizagem de cada aluno, assim como propor encaminhamentos pedagógicos para superar os problemas contatados e ou dar continuidade ao trabalho. É solicitado que os professores levem para essa avaliação produções dos alunos, a Equipe Diretiva se encarrega de ter em mãos e retomar as avaliações e encaminhamentos do trimestre anterior.

No tocante às reuniões pedagógicas semanais, especialmente as que tratam de planejamento, há um esforço para que todos os professores delas participem e socializem com o grupo da turma como têm efetivado suas aulas, além de contribuírem com sugestões relativas às questões dos processos avaliativos dos projetos desenvolvidos nas turmas.

Acredito que o recurso de observação desses espaços contribuiu de forma significativa na reflexão sobre as questões propostas nessa investigação, especialmente em relação ao planejamento, seleção e abordagem dos conteúdos e aos processos de avaliação, levando em conta as implicações produzidas pela Educação Inclusiva nesses componentes curriculares.

A estratégia denominada por observação é composta por um conjunto metodológico de estratégias das pesquisas realizadas com uma abordagem qualitativa, especialmente as de inspiração etnográfica, como no caso desse estudo. Durante as reuniões observadas e os Conselhos de Classe me senti mais à vontade para assumir o lugar de pesquisadora. Nesses eventos, que muitas vezes planejei e coordenei na GJ, o vínculo com o grupo, e ainda a problematização dessa pesquisa, me permitiram participar das discussões, entendendo que minhas intervenções tinham como objetivo as questões investigadas, principalmente no que diz respeito a suas implicações no contexto observado. A respeito da atuação do observador etnógrafo Judith L. Green, juntamente com outras autoras, apoiada nas reflexões de Spradley destaca que:

[...] um observador etnográfico sempre será participante, não obstante possa assumir diferentes papéis ao longo do *continuum*, desde um envolvimento profundo com o grupo social em determinado momento, até um papel mais passivo de observador e participante. (GREEN, et al, 2005, p. 18).

No transcorrer das observações também elaborei um questionário para os professores das duas turmas. Com esse instrumento esperava colher alguns dados sobre aspectos referentes ao planejamento, pois aconteceram poucas reuniões para tratar desse tema. Em algumas, apesar da pauta indicar o assunto, o tempo acabava sendo usado para discutir

problemas disciplinares de determinados alunos. Tendo as questões de pesquisa como orientadoras, elaborei o questionário e o encaminhei para os professores das duas turmas observadas. A maioria deles aceitou responder ao instrumento, apesar de muitos dos que atuavam nesse momento na B31 serem novos na escola. As perguntas eram as mesmas, mas o questionário da B31 foi acrescido de uma questão que enfocava o projeto da DC nela desenvolvido. A primeira questão do questionário solicitava que os professores descrevessem a turma. As demais, apresentadas a seguir, enfocavam aspectos específicos sobre a articulação das disciplinas nos projetos desenvolvidos e ainda abordavam temas específicos do planejamento como: seleção de conteúdos, atividades pedagógicas e avaliação. Eis as demais questões dos questionários:

1. Que aspectos foram priorizados no planejamento do projeto desenvolvido, na turma em 2014, considerando:
2. a composição da turma;
3. a articulação do coletivo de professores;
4. as necessidades de aprendizagem de todos os alunos;
5. a seleção do conteúdo, as atividades pedagógicas e os métodos de avaliação.
6. Como se deu a articulação entre as disciplinas que compõem o trabalho pedagógico do projeto da turma?
7. Como você vem articulando, no seu planejamento e na proposta de trabalho, a Docência Compartilhada na turma B31?

Antes de encerrar o processo de observação e de posse dos questionários, optei ainda por entrevistar alguns professores das duas turmas e a Equipe Diretiva. A entrevista é um recurso metodológico que possibilita dar voz aos sujeitos da pesquisa. Embora o controle da situação e a escolha dos temas abordados fiquem sobre a responsabilidade do entrevistador, a entrevista pode provocar um exercício reflexivo em quem é entrevistado, pois é preciso, muitas vezes, tomar a palavra, para contar o que o interpela, o que constitui sua história. Mais do que uma resposta, como a dada em questionário, a entrevista exige uma tomada de posição, algumas vezes sobre algo que não foi abordado antes ou não foi focado pelo entrevistador. Entrevistar é mais do que perguntar e obter respostas. Assim cabe ao pesquisador planejar, além das perguntas decorrentes dos objetivos da investigação que desenvolve, a forma de organizar esse encontro.

O entrevistador é sempre o principal responsável quer pela instalação de um clima de confiança e de conforto para o encontro, quer pela gestão do impacto das condições (interpessoais, materiais, sociais e culturais) em que a interação decorre,

tratando de fazer reduzir ao máximo os fatores que poderão tender a bloquear a confiança e a comunicação do entrevistado desde o início ao final do jogo da entrevista. (FERREIRA, 2014, p.182).

Optei por esse recurso também com a intenção de proporcionar aos professores, e especialmente aos membros da Equipe Diretiva, a oportunidade de se colocarem em relação ao tema e às questões propostas nessa pesquisa. Considerando os aspectos já discutidos que interpelaram a constituição do meu lugar como pesquisadora e a composição da nova Equipe Diretiva, também já apontada anteriormente, achei importante utilizar esse recurso, mesmo sabendo que ele não seria neutro, pois colocaria em jogo significados e sentidos que compõem discursos diferentes, ancorados em relações de poder, ainda mais que as respostas se destinariam a um interlocutor específico, no caso a pesquisadora, ex-diretora da escola, o que marcaria dessa forma as relações desta com as pessoas entrevistadas. Nesse sentido, concordo com Rosa Maria H. Silveira, (2007, p.128) quando expressa que:

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Outro recurso de que lancei mão para análise foram os registros dos projetos de trabalho, constituintes no planejamento das turmas, e os registros da avaliação de alguns alunos das turmas estudadas.

No próximo capítulo, apresento uma discussão sobre as formas de escolarização das diferenças, abordando alguns aspectos históricos, constituintes da chamada Educação Especial e a produção na contemporaneidade da Educação Inclusiva, processos articulados em determinadas relações de saber e de poder.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ARTE DE ESCOLARIZAR AS DIFERENÇAS

Da religião para a Medicina, desta para a Psicologia... O mito dessa diferença constitutiva é, sem dúvida, ainda muito poderoso. (BAPTISTA, 2006, p. 22).

Neste capítulo, tenho como objetivo analisar a Educação Especial e a Educação Inclusiva, como resultantes de um processo que, ao instituir normas que operam como estratégias de poder, estabelecendo padrões de normalidade, autoriza a criação de saberes e conhecimentos sobre os sujeitos, permitindo marcar suas semelhanças e diferenças, posicionando-os como normais ou anormais¹¹ e ainda, intervindo nas suas formas de viver e de aprender.

No título desse capítulo, faço referência à “escolarização das diferenças”. Acredito ser relevante explicitar que utilizo o termo “diferenças” para me referir aos alunos ditos anormais, que há pouco tempo ainda eram encaminhados para o sistema de Educação Especial. Aqueles que chegam às escolas regulares, apresentando laudos que marcam suas condições e limites determinados por algum tipo de deficiência. Não pretendo tratar nesse trabalho de outras formas de diferenças vinculadas a categorizações sociais e culturais, referentes a questões como gênero, religião, etnia, que também classificam e posicionam as pessoas em relação a uma presumida normalidade. Compreendo, inclusive, que, ao identificar os alunos ditos anormais – recentemente classificados como alunos de inclusão, alunos com necessidades educativas especiais ou, ainda, alunos deficientes, conforme as legislações sobre educação especial e inclusiva – para atender minhas pretensões analíticas, também estarei produzindo classificações, identificações e valorizações sobre esses sujeitos através de processos de comparabilidade.

Ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada. Portanto não há diferença, nos quadros culturais de qualquer sociedade, que não esteja sendo operada pelo valor, como diferença de valor. (PIERUCCI, 1999, p. 105).

¹¹Ao abordar o grupo dos anormais, Foucault (2002), no Curso *Os Anormais*, ministrado no Collège de France, em 1975, refere que o anormal se constituiu a partir de três figuras: o *monstro humano*, o *indivíduo a corrigir* e o *onanista*. A constituição de saberes e redes de poder, tanto no campo biológico como no campo jurídico, sobre essas figuras permitiu visualizá-las como doentes ou infratores, produzindo, assim, o sujeito anormal. Entre essas figuras, descritas por Foucault, a do *indivíduo a corrigir* pode relacionar-se hoje à figura do deficiente. O *indivíduo a corrigir* está vinculado ao saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva e de formação de aptidões.

Considero ainda importante destacar que não tive a intenção de realizar uma pesquisa centrada somente no referencial foucaultiano. Utilizo essa perspectiva, entre outras, para compreender como as relações de poder e saber produzem ao mesmo tempo em que são produzidas por discursos que constituem representações, que delimitam os modos de pensar e ver as diferenças, especialmente no processo de escolarização.

Para olhar as práticas, as políticas e os acontecimentos históricos que configuraram o processo de escolarização dos alunos ditos anormais, acredito ser necessário compreender algumas noções, alguns mecanismos pelos quais o poder é exercido na constituição das relações sociais, culturais, políticas, entre outras. Sendo assim, considero importante destacar, mesmo que brevemente, como atua o poder por meio das tecnologias disciplinares e das tecnologias de regulamentação, ou seja, o poder disciplinar e o biopoder, que contribuíram para produzir e regulamentar o campo educacional. Nesse sentido, para compreender essas noções, esses mecanismos de poder, especialmente do poder disciplinar e do biopoder, utilizo o referencial foucaultiano.

O aparecimento da sociedade estatal está vinculado ao aparecimento do poder disciplinar, uma tecnologia que atua no plano individual, “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício sobre o indivíduo”. (FOUCAULT, 2004, p. 143). É uma tecnologia, um dispositivo de poder “que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista”. (MACHADO, 2006, p. 173).

Suas características principais, conforme escreve Machado (2006, p. 175) são:

Organização do Espaço é uma tática de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. [...] Controle do tempo: estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia. [...] Vigilância, um dos seus principais instrumentos de controle, que precisa ser vista pelos indivíduos que a ela estão expostos como contínua, perpétua, permanente: que não tenha limites, [...] Finalmente, a disciplina implica um registro contínuo de conhecimentos. Ao mesmo tempo em que exerce um poder, produz um saber. O olhar que observa para controlar não é o mesmo que extrai, anota e transfere as informações para os pontos mais altos da hierarquia de poder?

Michel Foucault aponta que, no final do século XVIII, acontece um deslocamento do poder disciplinar que opera “centrado no corpo, que produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (1999, p. 297) para outra tecnologia de poder, centrada na vida, que lida com a “noção de

população”. A respeito dessa outra tecnologia de poder, a biopolítica, o autor a explica no curso Segurança, território, população, que realizou no Collège de France, em 1978 da seguinte forma:

Este ano gostaria de começar o estudo de algo que eu havia chamado, um pouco no ar, de biopoder, isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar na política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fator biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. (2008, p. 3).

O biopoder não substitui o poder disciplinar, ambos continuam atuando, em diferentes polos, “de forma articulada”: o poder disciplinar, operando sobre o corpo orgânico, e o biopoder, sobre o corpo espécie, “mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplinas, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra”. (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Essa nova tecnologia de poder, exercida sobre a vida, produziu saberes que serviram para regulamentar as formas de governar a população. Veiga-Neto (2007, p. 73) argumenta que “trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam ‘a serviço’ do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva [...]”. A população é definida por Foucault (2008, p. 28) como “uma multiplicidade de indivíduos que são e só existem profunda, essencial, biologicamente ligados à materialidade dentro da qual existem”. O próprio Foucault cunhou a noção de biopolítica no resumo do curso Nascimento da Biopolítica, de 1979, quando, ao falar a respeito do tema do curso, disse:

O tema escolhido era, portanto, a Biopolítica: eu entendia por isso a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças. (FOUCAULT, 1997, P.89).

Segundo Gadelha (2009, p. 172-173), é possível marcar, mesmo que de “maneira coadjuvante”, as implicações da Educação no funcionamento das disciplinas, do dispositivo da sexualidade, dos processos de normalização, etc. Sobre essa questão, o autor afirma que:

[...] é perfeitamente legítimo e factível posicionar a educação como fator presente e ligado à problemática da biopolítica, ora apresentando-se à sombra de outros problemas e questões, discretamente, como tema transversal, ora, dependendo das circunstâncias, também como uma espécie de mecanismo sem o qual as principais articulações que movem os dispositivos de dominação e de governo não funcionariam a contento, conectando-se e ajustando-se uns aos outros, estendendo-se uns a partir dos outros, tornando-se compatíveis entre si.

Sobre a conexão entre a obra de Foucault e a educação, Gadelha (2009, p. 173) assinala que “para Alfredo Veiga-Neto e Sílvio Galo o fator-chave que conecta a educação à obra de Foucault, servindo-lhe de ‘dobradiça’ é o ‘sujeito’”. Ainda de acordo com Gadelha (2009, p. 173), “o sujeito em Foucault remete a uma ‘invenção moderna’: ele é da ordem da produção, de uma produção historicamente situada”.

Embora a educação não tenha sido colocada como um objeto de análise nas formulações desenvolvidas por Foucault a respeito da Biopolítica, os processos de produção de saberes, em cada um dos campos analisados pelo autor, têm operado de forma significativa no sentido de governar a população, criando sistemas e regulamentando diversos aspectos da vida social. Um aspecto que tem sido intensamente regulamentado, tornando-se inclusive um direito universal, é o da escolarização, especialmente quando atua sobre as formas de viver a infância na sociedade ocidental. Popkewitz (1994, p. 178), ao refletir acerca de como emergiu a categoria aprendiz para se referir ao processo de escolarização, expressa que “a criança concebida como um aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como qualquer outra coisa que não aprendizes”.

No campo da educação, evidencia-se, ao longo do tempo, a ação reguladora de mecanismos, de regras, de leis que produziram diferentes campos de saberes disciplinados, como a Psicologia Escolar, a Pedagogia, a Pediatria, a Biologia, com o objetivo de controlar a população e prevenir seus riscos. Assim, a educação se constitui em um campo no qual operam as tecnologias de poder articuladas nas relações com os saberes. Veiga-Neto (2007, p. 114) expõe essa articulação da seguinte maneira:

[...] a escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada, e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito.

Gadelha (2009, p. 173), ao considerar o processo de constituição do sujeito, assinala como a educação se associa ao problema da subjetividade. Destaca o seu envolvimento em processos, políticas, dispositivos e mecanismos de subjetivação, “isto é, de constituição de identidades, de personalidades, de formas de sensibilidade, de maneiras de agir, sentir e pensar, normalizadas, sujeitadas, regulamentadas controladas [...]”.

A relação entre Biopolítica e educação, segundo o referencial foucaultiano, tem seu ponto de ancoragem na norma e seus processos de normalização. Para Foucault (1999, p. 302), a “norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma

população que se quer regularizar”. Em relação a essa intersecção, que se opera por meio da norma, que vai atuar tanto no corpo quanto na população e produzir um processo de normalização social, Foucault (1999, p. 302) explica que: “a sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação”.

Gadelha (2009, p. 175) registra que, em relação à educação, convém não perder de vista como e quando se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Em suas palavras:

O que não podemos perder de vista, portanto, são as formas como a norma disciplinar e a norma da regulamentação (biopolítica) se cruzam, e os lugares em que esse cruzamento se dá, no estrato sócio-histórico que se estende do final do século XVIII a meados do século XX e, relativamente, até mesmo aos dias atuais. Para o que nos importa, não podemos perder de vista o cruzamento de ambas no campo de práticas e saberes que informam a educação, seja ela escolarizada ou não, ou nas políticas que a atravessam e a agenciam para determinados fins estratégicos, determinando sua instrumentalidade, operacionalidade, produzindo determinados efeitos de saber – poder e incrementando novas formas de governamentalidade.

O autor apresenta, como exemplo, a formação do campo de saberes e práticas da Pedagogia Moderna, os quais provêm das ciências humanas e das disciplinas clínicas. Destaca ainda, que esses saberes e práticas vão moldar o sujeito da educação, que se constitui como objeto e objetivo da razão de ser da ação dos educadores. (GADELHA, 2009).

Para compreender como se desenvolveram os saberes que constituíram as formas de escolarização dos alunos considerados diferentes, diagnosticados como deficientes de acordo com as diversas classificações produzidas pelas disciplinas clínicas – Medicina, Pediatria, Psicologia, Psiquiatria, Psicanálise –, julgo importante entender de que modo a norma disciplinar e a norma da regulamentação operam engendrando saberes e práticas que constituem a Pedagogia e seus procedimentos, sistemas e métodos na educação escolar.

A noção de norma permitiu estabelecer padrões, princípios de comparabilidade, para marcar semelhanças e diferenças e posicionar o sujeito como normal ou anormal, de acordo com determinados critérios e valores. A norma, através dos saberes que produz, não possibilita que ninguém escape, não existe exterioridade, todos se tornam conhecidos, classificados, ordenados. Dessa forma, a norma captura a população, colocando em circulação relações de poder e saber.

No curso “Os anormais”, (2002, p. 62) diz que: “a norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado”. A noção de norma pode ser então

entendida como “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. (EWALD, 1993, p. 86). O mesmo autor afirma, ainda, que a norma:

[...] à medida que, simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz ao mesmo tempo esses desvios não enclausurarem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros.

A norma opera de formas diferenciadas nos dispositivos disciplinares e nos dispositivos de segurança. No caso da disciplina, ela produz processos de normalização, instituindo um modelo que, ao decompor, classificar e ordenar os indivíduos, poderá enquadrar como normais – aqueles que se encaixarem no modelo – ou anormais – aqueles que se desviarem dele. O poder disciplinar opera através da norma, produzindo efeitos de normalização, tornando possível identificar o sujeito como normal ou anormal.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Nesse sentido, na normalização das técnicas disciplinares, primeiro cria-se a norma, estabelecendo-se os padrões, os modelos de normalidade, para então observar, classificar e ordenar os sujeitos, definindo-os como normais ou anormais, “é por causa disso [...] a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata mais de uma normação do que de uma normalização”. (FOUCAULT, 2008, p. 75). Pode-se dizer, então, que os processos normativos, ao articularem os conhecimentos produzidos em diferentes campos das ciências humanas e das disciplinas clínicas, cumprem a função de uma normação disciplinar.

Em relação aos dispositivos de segurança, acontece uma inversão do que vimos nos dispositivos de disciplina. Aqui, a norma é criada a partir das variações de normalização do próprio grupo que é observado.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim,

mais normais que as outras [...]. São essas distribuições que vão servir de norma. [...] O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização. (FOUCAULT, 2008, p. 83).

A estrutura da escolarização baseia-se no princípio da homogeneidade, em que o modelo de aluno é resultado dos discursos que operam a partir dos padrões de normalidade, construídos através dos processos citados acima. Esses padrões posicionaram os alunos em relação às suas condições de educabilidade. Aqueles que correspondiam ao modelo do normal eram encaminhados para o ensino regular e os que se desviavam, os ditos diferentes, eram conduzidos para a Educação Especial. Nesses espaços de escolarização, os alunos passavam a ser ensinados por meio de um currículo que também buscava as semelhanças e que pressupunha um aluno inventado segundo aqueles padrões.

Para dar continuidade a esse capítulo, é importante explicitar o entendimento acerca da diferença que se institui por meio da criação de significados produzidos nas esferas culturais e sociais, e, no caso do estudo que proponho, nos espaços escolares. Esses significados atuam engendrados em um sistema de representação, aqui entendido como “qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentidos. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder”. (SILVA, 2007, p. 91).

Nessa perspectiva, a diferença não pode ser reduzida à diversidade, como frequentemente é referida nas legislações e nas falas de professores, relacionadas à inclusão escolar. A diferença é produzida por meio dos processos de normalização em que atuam as relações de poder saber que, ao diferenciarem os alunos segundo determinadas classificações e formas de ordenar, produzem diferentes identidades individuais e coletivas que são hierarquizadas socialmente. “Dividir e classificar significa, nesse caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos sociais assim classificados”. (SILVA, 2007, p. 82).

Sobre as formas de classificação, Silva (2007) destaca que a mais importante é a que ordena o contexto social por meio de “oposições binárias”, em que um dos termos é sempre valorizado de forma positiva, enquanto o outro é visto de forma negativa, posicionando, dessa forma, os sujeitos segundo a valorização das identidades que lhes são atribuídas em: masculino/ feminino, rico/pobre, normal/ anormal, branco/negro. Em vista disso, pode-se resumir esse processo como:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2007, p. 83).

A implementação de uma proposta de inclusão escolar para escapar das categorizações que posicionam os alunos de acordo com determinadas identidades, que marcam suas impossibilidades, seus limites, que descrevem um sujeito fixo em certos padrões, precisa considerar a diferença como uma construção cultural e social que atende às exigências de relações de poder. Enquanto a identidade fixa uma posição que restringe os espaços de aprender, a diferença rompe com as verdades que identificam e posicionam os sujeitos, que limitam o novo, o singular. Tratar a questão das implicações da Educação Inclusiva no currículo significa compreendê-lo como um território produtivo, desnaturalizando o processo de diferenciação, introduzindo em suas narrativas outras histórias, outras formas de viver e aprender. “Na medida em que os significados não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser redefinidos, questionados, contestados”. (SILVA, 2005, p. 201).

Para relacionar as implicações entre a Educação Inclusiva e o currículo escolar, objetivo desse estudo, são trazidos, a seguir, alguns acontecimentos, alguns fatos que podem ilustrar, embora de maneira breve, como a educação dos alunos ditos deficientes se constituiu também pela intervenção dos processos de normação e normalização, produzindo o que se convencionou chamar de Educação Especial e Educação Inclusiva.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS

Antes da invenção da Educação Especial, que pode ser entendida como um sistema de ensino paralelo e que objetiva incluir os ditos anormais no processo de escolarização, os alunos permaneciam à margem da vida social, isentando a sociedade, em geral, da responsabilidade com esses sujeitos. Durante o transcorrer da Idade Média, período marcado por uma ênfase religiosa, esses sujeitos eram recolhidos em asilos, conventos, igrejas. Embora ganhassem certa proteção, permaneciam afastados do convívio social, dependendo, na grande maioria das vezes, da caridade religiosa para sobreviver. As poucas iniciativas para a

educação deles aconteciam de modo informal, por intermédio de educadores que se tornavam seus preceptores, o que acontecia em famílias que tinham melhores condições econômicas.

No século XVI, acontece um deslocamento, centrando-se na Medicina a explicação das causas e características da deficiência no corpo e no seu funcionamento. A deficiência começa a ser entendida como um problema clínico, fazendo emergir a figura do médico, que passa a ser o senhor, aquele que detém o poder sobre a vida daquelas pessoas. No entanto, os conhecimentos produzidos não alteraram o modo como a sociedade lidava com aqueles indivíduos, que continuavam abrigados em asilos isolados do convívio social.

Em relação à educação, as primeiras iniciativas se direcionaram ao atendimento das crianças surdas e cegas. Em 1760, foi fundado o Instituto Nacional dos Surdos-mudos e, em 1784, o Instituto de Jovens Cegos, ambos na França. No entanto, a educação nessas instituições se restringia a trabalhos manuais que eram vendidos para auxiliar na manutenção daqueles espaços.

Quando se aborda a questão da educabilidade das pessoas deficientes, um caso clássico que serve como referência é o do menino selvagem de Aveyron. O menino, que foi encontrado em uma floresta, em 1800, no sul da França, não falava, aparentava ter 12 anos e fugia de qualquer contato social. Foi avaliado por Philippe Pinel, célebre psiquiatra francês, que o considerou “um indivíduo não desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre”. (PESSOTTI, 1984, p. 36).

No entanto, um conhecido médico deste período - Jean Gaspard Itard - não concordou com a avaliação de Pinel, pois acreditava na importância dos fatores sociais e culturais, além dos orgânicos na produção das subjetividades humanas. Itard (apud Pessotti, 1984, p. 36) acreditava que “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem”. Assim, atribuiu a situação do menino também ao seu isolamento e às condições de vida na floresta onde foi encontrado. Itard, a partir de seus princípios e da experiência como educador de surdos-mudos, trabalhou com o referido menino durante seis anos, desenvolvendo um programa centrado nas suas percepções sensoriais. O médico registrou detalhadamente o seu trabalho redigindo um primeiro relatório que foi publicado em Paris, em 1801, intitulado: *Da educação de um selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem Aveyron*¹².

¹²A publicação completa dos relatórios de Jean Itard consta do livro de Banks-Leite & Galvão, 2000, p. 123-229.

O trabalho de Itard é considerado como a primeira experiência médico-pedagógica sistematizada com uma criança deficiente mental. Seu discípulo, o médico Edward Seguin, deu continuidade a seu estudo sobre as condições de educabilidade de crianças com retardo mental. Em 1840, separou essas crianças em um pavilhão próprio no hospício de Bicêtre, fato considerado por diversos autores como o marco inicial de tal tipo de educação. (PESSOTTI, 1984).

Os fatos relatados acima contribuem para posicionar a Medicina como um campo que produziu saberes relativos aos sujeitos considerados deficientes e suas condições de educabilidade. É o sujeito médico que se encarrega de produzir saberes sobre a Deficiência Mental, balizados nas experiências sobre as condições educativas desses sujeitos. Assim, os saberes produzidos nas experiências citadas, entre outras, oportunizaram a construção de práticas e instituições que isolaram, identificaram e classificaram os sujeitos considerados anormais. Foram colocadas em ação tecnologias de poder que se encarregaram tanto do corpo, como da vida desses indivíduos. Em outros termos, “O Estado, na Europa, no século XIX, está munido de um aparato que permite o isolamento, a identificação e o afastamento dos ‘anormais’, portadores de um perigoso potencial de degenerescência social¹³”. (FARHI NETO, 2007, p. 46). O anormal é colocado como uma ameaça à sociedade, por isso precisa ser isolado, identificado e classificado, procedimentos estes que corroboram o estabelecimento de padrões de normalidade, fazendo circular, dessa forma, as tecnologias de normação e de normalização.

Outras experiências desenvolvidas por médicos vão informar o campo da educação, favorecendo a institucionalização da Educação Especial e da Educação em geral. Um exemplo significativo é o trabalho desenvolvido pela médica Maria Montessori, que retoma os trabalhos de Itard e Seguin no momento em que se dedicava a trabalhar com crianças anormais. Seus trabalhos colaboraram para a organização da educação infantil, nomeada na sua época como educação pré-escolar. Montessori retomou o “método fisiológico de tratamento moral dos idiotas e de outras crianças retardadas” de Seguin no qual encontrou “abundantes informações sobre as técnicas de ensino e sobre os materiais didáticos especializados para deficientes mentais”. (PESSOTTI, 1984, p. 179).

Outro médico que teve uma atuação significativa no campo educacional foi Ovide Decroly. Do mesmo modo que Montessori, Decroly também destacava a importância da

¹³A teoria de degenerescência social a que Foucault se refere foi “elaborada na França, em meados do Século XIX, pelos alienistas, em especial por B.-A. Morel”. Essa teoria da degenerescência, fundada no princípio da transmissibilidade da tara chamada ‘hereditária’, foi núcleo do saber médico sobre a loucura e a normalidade na segunda metade do século XIX. (Em defesa da sociedade, 1999, p. 301).

organização do ambiente escolar de acordo com os interesses e necessidades educativas das crianças. Fundou, em 1901, um instituto para “retardados mentais” em Bruxelas.

A respeito do trabalho de Montessori e Decroly, entre outros representantes da Medicina, em instituições que abrigavam crianças consideradas anormais, Julia Varela (1996, p. 91) salienta que:

[...] para fundamentar cientificamente seus sistemas teóricos, não apenas irão observar as crianças recolhidas em instituições especiais e fazer experiências com elas, mas, além disso, procurarão descobrir as leis que regem seu desenvolvimento. Aceitaram, assim, na busca de um estatuto científico para seu trabalho pedagógico, a ajuda com que lhes brinda a nascente Psicologia.

Varela destaca os trabalhos de Montessori e Decroly que condicionaram a organização do espaço escolar às necessidades infantis, colocadas no centro do processo educativo. Esses estudos contribuíram significativamente para transformar o estatuto das Pedagogias Disciplinares, até então predominantes, em outro estatuto de saber que denominou de Pedagogias Corretivas, descritas como “o resultado de estudos experimentais sobre a criança e das leis que regem seu desenvolvimento”. Ainda segundo a mesma autora (1996, p. 93-94), as Pedagogias Corretivas supõem:

[...] a afirmação de que existe a possibilidade de uma socialização universal, individualizada, válida para qualquer sujeito, desligada das classes sociais e do contexto histórico e legitimada por códigos chamados experimentais. As resistências a essa nova forma de socialização podem ser, e serão desde então, tratadas como ‘desvios’ individuais.

No transcorrer do século XX, na Europa e na América do Norte, cresceu a oferta de atendimento educacional em instituições especializadas para crianças com Deficiência Mental. Desse modo, formou-se um campo de saber especializado nas condições de educabilidade das crianças ditas anormais. Esses saberes foram produzidos principalmente pela ação de médicos que realizaram experiências com esses sujeitos, criando-se, assim, o aluno da Educação Especial, também subjetivado por meio de processos que propiciaram que fossem classificados, selecionados e ordenados. Diante disso, puderam ser identificados como alunos que tinham um desenvolvimento diferenciado e necessitavam de um sistema educacional centrado em métodos clínicos, produzidos pelos saberes da Medicina e demais disciplinas clínicas, que também emergiram nesse processo operado pelas técnicas do biopoder, ou seja, processos de normação e normalização.

No Brasil, assim como na Europa, a Educação Especial inicialmente ocupou-se da escolarização de crianças surdas e cegas. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto de Meninos

Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Em 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou o atendimento médico-pedagógico para deficientes mentais, segundo Marcos Mazzotta. (1999)

Somente na segunda metade do século XX, nota-se uma preocupação maior, por parte do poder público, com a política educacional desses alunos. Nesse período, o atendimento deles, em grande parte, passa a ser realizado em classes especiais que funcionavam junto a escolas regulares do sistema público de educação.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4. 024/61 reafirma o direito à educação escolar dos alunos considerados deficientes, na esfera pública e privada. Em suas análises sobre a referida legislação, Mônica M. Kassar (1999) destaca que foram normalizados serviços que já prestavam atendimento no campo da Educação Especial, como por exemplos as APAES¹⁴. Assinala, também, o fato da referida legislação, no artigo 89, normatizar, em certa medida, as ações desenvolvidas por instituições privadas de caráter assistencialista, pois o apoio financeiro a essas iniciativas se mantinha mediante avaliações dos Conselhos Estaduais de Educação.

Dessa forma, é possível observar que a educação escolar desses alunos passou a fazer parte das políticas educacionais em nosso país por intermédio das diversas legislações que vigoraram até o final do século XX, desencadeando, a partir de então, um processo de intensa ampliação, tanto no âmbito público quanto no privado. Esse processo, na Educação Especial Pública, “culminou, na década de 70, com a criação de serviços de Educação Especial em todas as secretarias Estaduais de Educação”. (BUENO, 1993, p. 96).

Assim, a Educação Especial se constituiu em um sistema de educação diferenciado, destinado à escolarização de crianças e jovens ditos anormais, operacionalizado de acordo com as legislações educacionais. Apesar de priorizarem o atendimento desses alunos no sistema de ensino regular, essas legislações favoreceram as condições de funcionamento das normas que produzem um campo de saber singular sobre os sujeitos que se desviam do padrão de normalidade, ou seja, o aluno da Educação Especial. Os conhecimentos que permitiram comparar, diferenciar e ordenar esses sujeitos, tornando possível identificá-los como diferentes, são resultados, em sua maioria, de atribuições do poder medical que “é responsável, por um lado, por estipular as normas, e por outro, por aplicá-las aos indivíduos”. (FARHI NETO, 2007, p. 17).

¹⁴Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Mais do que uma sociedade regida pela lei, para Foucault, a nossa sociedade é regida pela norma e pelos mecanismos, em grande parte médicos, que em seus seios distinguem o normal do anormal. A Medicina, segundo Foucault, “começa a não ter domínio que lhe seja exterior”. A Medicina atual, por assim dizer, está em todo o lugar, tem sempre uma palavra a dizer. A Medicina está presente não apenas no hospital, mas em todos os outros aparelhos disciplinares que compõem nossas sociedades e que, por princípio, não são, ou não eram, diretamente do domínio médico: a prisão, a escola, a empresa.

Os fragmentos apresentados sobre a constituição da chamada Educação Especial, na Europa e em nosso país, favorecem a compreensão de como operam as tecnologias das disciplinas e da regulamentação também no campo educacional. Trata-se do modo de exercício do poder “o mecanismo pelo qual as diferenças entre os sujeitos são produzidas e coordenadas entre si, pelo qual as relações entre os humanos se orientam segundo certos fins, sejam eles fins econômicos, terapêuticos ou pedagógicos”. (FARHI NETO, 2007, p. 35).

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OUTRA PERSPECTIVA DE ESCOLARIZAÇÃO

Nessa seção, vou priorizar acontecimentos mais recentes, especialmente aqueles produzidos em nosso país, relativos às condições de possibilidade para um deslocamento nas formas de organização da Educação Especial em direção à chamada Educação Inclusiva.

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela busca da concretização da universalização da educação – um dos Direitos Humanos –, desencadeando movimentos de reformas sociais e políticas que também atingiram as formas de organização da Educação Especial. Essas políticas foram pautadas principalmente nos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca, 1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, (Guatemala, 1999) e, mais recentemente, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006).

Dentre esses movimentos internacionais, a Declaração de Salamanca, que contém princípios, políticas e práticas em Educação Especial, é considerada um marco referencial da Educação Inclusiva. Sua questão central é a inclusão de alunos com necessidades educativas

especiais no sistema regular de ensino através de uma proposta pedagógica centrada na criança. Na declaração da conferência (p. 3), a estruturação da Educação Especial é orientada pelo princípio de que:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Em relação à organização do currículo para escolas inclusivas, é expresso no documento, nos princípios 26 e 27 que:

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes. 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

A partir da conferência de Salamanca, as demais convenções têm reiterado o direito à educação das pessoas com deficiência e a necessidade da organização de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, como forma de prevenir e eliminar a discriminação e proporcionar plena integração à sociedade. A decorrência inicial desses movimentos foi a integração de crianças com deficiência e, no transcorrer da década de 1990, a implantação da Educação Inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos. O Brasil é signatário dos movimentos citados, tendo se comprometido com a aplicação de suas recomendações, princípios e determinações.

O movimento de Integração, iniciado principalmente na Dinamarca, na década de 1960, se propagou no Brasil na década de 1980. Esse movimento orientou o Plano Nacional de Educação Especial – PNEE, de 1994, que condicionava o acesso de alunos oriundos de escolas especiais às classes comuns de ensino. Essa possibilidade era apenas para os alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”. (PNEE, 1994, p. 19) As abordagens da Educação Integradora terminaram provocando a categorização de dois grupos de alunos: daqueles com necessidades educativas especiais e os sem necessidades educativas especiais.

Conseqüentemente, tratava-se de uma inserção parcial, considerando as diferenças centradas nos alunos e em suas condições de aprendizagem no sistema regular de ensino, que

não se alterava para atender a essa demanda. Assim, poderiam ser incluídos apenas os alunos com ritmo e condições de aprendizagem, segundo as formas de normalidade estabelecidas pela norma.

No Brasil, especialmente nas duas últimas décadas, temos assistido a um processo denso para firmar as condições necessárias para a Educação Inclusiva. Esse processo ratificou a noção de Educação Especial como uma modalidade de educação, e não como um sistema que se desenvolve paralelamente ao sistema regular. Esse entendimento já estava presente na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN, nº 9.394/96), nos artigos 58 e 60, da seguinte forma:

Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. E o parágrafo único do artigo 60 esclarece: “O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede regular de ensino [...]”.

Em relação à organização das situações de ensino para alunos com NEEs, a LDB/96, em seu artigo nº 59, no primeiro parágrafo, estabelece que os sistemas de ensino assegurem “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Desde então, o governo vem empreendendo esforços no sentido da normatização do projeto de inclusão escolar em todo o país. Tal projeto pretende incluir no ensino regular o público-alvo da Educação Especial, definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses esforços resultaram, nos últimos anos, na produção dos marcos normativos, legais e pedagógicos da política educacional na perspectiva da Educação Inclusiva.

Um marco normativo importante é a resolução CNE/CEB nº2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que amplia o atendimento educacional especializado. No entanto, esse documento, no artigo nº10, prevê a possibilidade de substituir o ensino regular por classes ou escolas especiais, considerando as necessidades dos alunos e as dificuldades das escolas em prover as adaptações curriculares significativas. Desse modo, o atendimento escolar dos alunos com algum tipo de deficiência ainda ficava delimitado às condições individuais deles, muito próximo ao entendimento que se criou no movimento de Integração. O sistema regular pode ainda hoje encaminhar alguns alunos para as escolas especiais, o que não potencializa uma política de inclusão. Esse encaminhamento

também é previsto atualmente na Rede de Ensino Municipal de Porto Alegre, visto que, em determinada época do ano, as escolas regulares podem encaminhar alunos para as escolas especiais, de acordo com uma avaliação acompanhada pelo setor de Educação Especial da SMED.

Quanto à organização curricular no artigo nº 8 da referida resolução, no parágrafo III, é previsto que as escolas da rede regular de ensino devem prover:

[...] 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.

A produção de marcos políticos e legais na perspectiva da Educação Inclusiva, impulsionada pelas orientações das conferências internacionais, especialmente as citadas nesse estudo, contemplou questões desde a acessibilidade até a organização das condições especiais para alunos com déficit cognitivo, surdos, cegos, entre outros tipos de deficiência no ensino regular.

Nesse sentido, em 2008, orientada especialmente pelo referencial da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (Nova Iorque, 2006), foi criada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se desdobrou em decretos e resoluções que visam construir diretrizes operacionais para efetivação da inclusão escolar. Conforme expressa Claudia Pereira Dutra (2010, p. 7), a partir do referencial da convenção citada, a educação especial ficou estruturada por três eixos:

Constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os esforços para a institucionalização do projeto de Educação Inclusiva em nosso país, principalmente para atender às diretrizes de movimentos internacionais, têm produzido uma extensa regularização, o que pode ser constatado através da criação de diretrizes, decretos, programas que constituem os marcos normativos, legais e pedagógicos da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses marcos, de diferentes campos do saber, operam produzindo resultados que servem de medidas avaliativas, o que permite ao governo conhecer e controlar a efetivação do projeto de inclusão escolar. Um exemplo a respeito da constituição do controle é o levantamento realizado no censo escolar em 2009:

[...] acerca do ingresso dos educandos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, 60% dessas matrículas. Quanto à distribuição desses alunos na esfera pública e privada, em 2009 registram-se 71% estudantes na rede pública e 29% nas escolas privadas.

Em relação aos investimentos do governo para assegurar a inclusão escolar, pode-se, ainda, destacar as inúmeras publicações que têm por objetivo subsidiar o trabalho dos profissionais da educação regular. Em geral, é possível averiguar que o conteúdo dessas publicações refere-se aos conhecimentos das áreas médica, clínica e pedagógica sobre as diversas formas de classificação das deficiências, tanto físicas quanto intelectuais. Nelas são abordadas especialmente questões relativas ao processo de aprendizagem e às possibilidades de avaliação desses alunos. Dessa forma, um novo conhecimento passa a operar na educação regular e dá a possibilidade de conhecer para incluir, para normalizar. A respeito das operações de normalização, Maura Corcini Lopes (2009, p. 16) aponta que:

Nas operações de normalização - que implicam tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto social onde circulam - devem ser minimizadas certas marcas, traços e impedimentos de distintas ordens. Para isso, vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça, dentro de quadros onde surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras.

Outro aspecto importante na organização das condições de inclusão nas Escolas Regulares é a passagem, já referida anteriormente, da forma de organização da Educação Especial que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (p. 16), passa a ser entendida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas regulares.

Ainda, o mesmo documento determina que o atendimento educacional especializado – AEE – tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. 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. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

De acordo com essa política, a Educação Especial passa a integrar o sistema de ensino comum e deve ser explicitada no Projeto Político Pedagógico das escolas regulares através da institucionalização do AEE, que é realizado na sala de recursos multifuncionais, preferencialmente da própria escola, no turno inverso da escolarização. “Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. (BRASIL, 2008, p. 17).

Conseqüentemente, essa nova composição de conhecimentos, até então engendrados em espaços escolares diferenciados, produzirá, em meio à vivência com a diferença, outras relações de saber e poder sobre as formas de escolarização daqueles marcados como diferentes, como anormais.

As práticas de inclusão precisarão, através da resistência, das lutas pontuais e da criação, situar-se às margens das formas políticas instauradas para não terminarem por reproduzir e reforçar, sob a alegação da mudança, os procedimentos de normalização e objetivação do sujeito [...]. (PORTOCARRERO, 2004, p. 172).

Outro marco legal importante da Educação Inclusiva é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, regulamentando a implementação do Decreto nº6.571/2008.

Considero importante apresentar nessa seção a forma como se organiza a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, da qual faz parte a Escola Gilberto Jorge, no que diz respeito à Educação Especial e Educação Inclusiva.

Até o ano de 1970, os alunos com NEE's eram encaminhados para instituições conveniadas, principalmente a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, pois a rede não contava com espaços escolares para o atendimento dessa clientela. A política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre criou, na década de 1970, classes especiais em escolas de Ensino Fundamental com o objetivo de atender alunos com Deficiência Mental que não apresentavam condições de cursar a primeira série. Esse tipo de atendimento cresceu na rede municipal, tanto que, em 1989, já contava com 21 classes especiais. No período de 1989 até 1991, iniciou o funcionamento de quatro escolas de Educação Especial.

Com a proposta político pedagógica da Escola Cidadã, implantada pela Administração Popular, que assumiu o governo municipal em 1989, e, em consonância com os princípios do Movimento de Integração no ano de 1992, as classes especiais foram redimensionadas para seis e posteriormente também foram extintas. Os alunos desses espaços foram encaminhados, na sua maioria, para escolas de Ensino Fundamental e alguns para escolas de Educação Especial. Esse movimento gerou ações por parte das escolas regulares para garantir a qualificação das condições diferenciadas de atendimento desses alunos, de modo a lhes permitir acompanhar a classe regular, o que resultou na implantação de uma forma de atendimento inovadora. O projeto, denominado de Sala de Integração e Recursos – SIR, criava um espaço de avaliação, acompanhamento e atendimento dos alunos com NEEs, inseridos nas escolas regulares, no qual atuariam profissionais com formação em Educação Especial. A SIR funcionou inicialmente em quatro escolas, atendendo diferentes regiões da cidade.

Nas últimas décadas, com a propagação dos movimentos para a consolidação da Educação Inclusiva, em âmbito internacional e nacional, a Rede Municipal de Ensino tem enfrentado um processo de dissonâncias envolvendo grupos de profissionais das escolas especiais, das escolas regulares e a assessoria da SMED. Esse processo resultou em encaminhamentos que, ao mesmo tempo, garantiram a manutenção das quatro escolas de Educação Especial da Rede de Ensino e produziram alternativas de apoio para os alunos incluídos nas escolas regulares. Esses movimentos têm se apoiado em uma produção discursiva sobre a inclusão escolar que tanto é usada para justificar a necessidade da manutenção das escolas especiais, quanto para a invenção de apoios diferenciados que permitam a escolarização dos alunos com NEEs nas escolas regulares.

Um exemplo das contradições de tal processo é a proposta pedagógica de Educação Especial de SMED quando se refere à inclusão dos alunos com NEE's na qual se lê:

Historicamente, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre vem trabalhando no sentido de que alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) estejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino. Ao mesmo tempo, a educação dos alunos com NEEs pode realizar-se na escola especial, sempre que, em função das condições específicas destes, não for possível a sua inclusão no ensino comum (LDB 9394/96). Nesse sentido, a SMED/POA concebe as quatro escolas especiais e a escola bilíngue de surdos como espaços de escolarização inclusivos. A tomada de decisão sobre o espaço mais adequado para educação dos alunos com NEEs envolve um processo de avaliação que possui fluxos e critérios distintos em cada nível ou modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos). Salienta-se que a inclusão dos alunos com NEEs é determinada por uma avaliação pedagógica, não estando, portanto, condicionada ao diagnóstico médico. (POA/SMED, 2013).

A Educação Especial constituiu-se, ao longo do tempo, em um sistema de escolarização para os alunos ditos anormais, produzindo conhecimentos significativos sobre suas possibilidades educativas. Esses conhecimentos foram construídos, principalmente, através das áreas da Medicina e da Psicologia que, ao caracterizar as chamadas fases do desenvolvimento humano, entre outros estudos, mapearam os casos de crianças que vivem esse desenvolvimento de maneira diferenciada. Ou seja, ao serem estabelecidos os padrões de desenvolvimento considerados normais, crianças foram classificadas de acordo com tais normas, que, mais uma vez, atuaram no sentido de criar espaços de escolarização baseados no critério de homogeneidade.

A partir disso, o sistema de Educação Especial recebe alunos que apresentam algum tipo de deficiência em um espaço de escolarização diferenciada para alunos considerados diferentes. Em vista disso, esse funcionamento não atende ao princípio central da Educação Inclusiva, embora, na proposta da rede municipal, algumas escolas sejam consideradas espaços inclusivos, o que justifica a manutenção de tais espaços escolares, apoiada nas condições especiais dos alunos, e não na falta de iniciativas para uma reestruturação dos modos de escolarização no ensino regular.

Por outro lado, entre os apoios criados para a inclusão nas escolas regulares da Rede Municipal, é importante destacar o aumento de Salas de Recurso e Integração nas escolas regulares, espaço entendido como de Educação Especial no qual acontece o atendimento educacional especializado, para atender às determinações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A SMED optou por manter a organização da SIR para a efetivação do AEE em lugar das chamadas salas multifuncionais propostas pelo governo federal. Outra iniciativa importante foi a extensão do Programa de Trabalho Educativo que também passou a atender alunos matriculados nas escolas regulares através do serviço de uma SIR específica para isso. As escolas regulares contam, inclusive, como o projeto de estagiário de apoio à inclusão. Recentemente algumas escolas de Ensino Fundamental, como a Gilberto Jorge, receberam um “monitor” para auxiliar aqueles alunos que têm necessidades específicas de higienização, locomoção, etc. Essa função ainda não foi efetivada, no entanto sabe-se que a SMED estuda uma forma de legalizar esse atendimento, tendo em vista as demandas dos alunos incluídos nas escolas regulares. Apesar dos serviços de apoio criados para a efetivação da inclusão de alunos com NEE’s nas escolas regulares, pouco tem sido criado para a reestruturação do sistema, condição fundamental para que o

processo de Educação Inclusiva rompa os padrões que estruturam os modos de entendimento e de organização da escolarização.

A despeito das inúmeras legislações e ações criadas pelos governos na busca pela concretização da Educação Inclusiva, assistimos a um embate entre as associações e movimentos representativos dos alunos considerados anormais, as quais pretendem garantir a manutenção de suas ideias e entendimentos sobre a escolarização desses sujeitos. Algumas delas defendem a continuidade do sistema de Educação Especial; enquanto outras buscam assegurar o projeto de Educação Inclusiva. Essa situação pode ser verificada na legislação que ainda determina o espaço das escolas regulares como preferencial para a matrícula de tais alunos, ao mesmo tempo em que legaliza e aponta algumas condições para a Educação Inclusiva. Há uma infinidade de questões da Educação Inclusiva a serem observadas pelo sistema de ensino regular. Entre elas: a compreensão dos pontos de conflito entre Educação Especial e Educação Inclusiva; a luta pela hegemonia de ideias, de saberes que se articula em redes de poderes; o entendimento de como a Educação Especial serviu, em certa medida, como condição de possibilidade para a emergência da Educação Inclusiva; a percepção de como operam, nesses processos de inclusão, tanto no espaço da Educação Especial quanto no espaço da escola regular, as estratégias de poder que instituíram e constituíram o processo de escolarização baseado em critérios de semelhanças e diferenças.

3 CURRÍCULO ESCOLAR: PRODUÇÃO E COMPOSIÇÃO DE UM CAMPO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O Currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

As reflexões sobre o currículo há muito tempo compõem a pauta da educação escolarizada. É possível verificar que, de modo geral, a preocupação com *o quê, quando e como* ensinar esteve presente em diferentes momentos históricos, produzindo teorizações que constituíram de diversas formas as propostas de escolarização. Esse processo permitiu que o currículo fosse produzido, ao longo do tempo, como um conjunto de componentes que estruturou a organização da instituição escolar, tais como: a definição dos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem; a distribuição dos saberes e dos conhecimentos de forma disciplinar; a seleção dos chamados conteúdos escolares; a construção de métodos de ensino; a elaboração de planos pedagógicos e a formulação dos procedimentos de avaliação. Componentes esses que, de um modo geral, acabaram por constituir o que foi denominado como currículo escolar.

No final do século XIX e no transcorrer do século XX, a configuração do currículo adquiriu centralidade nas discussões acadêmicas e, conseqüentemente, na estruturação do trabalho escolar, o que resultou em sua legitimação através de leis e diretrizes. Em relação à importância do currículo no processo educativo escolar, Antônio F. Moreira e Vera Maria Candau (2007, p. 19) afirmam que:

[...] é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

Essa centralidade que o currículo assumiu na escolarização institucionalizada foi resultado de um longo processo que, em diferentes tempos e lugares, produziu diversas teorias¹⁵ que o tornaram um campo de estudo sistematizado. Ao examinarmos o modo como o

¹⁵ A noção de teoria neste estudo é compreendida conforme as discussões de Tomaz Tadeu da Silva. De acordo com o autor, a teoria, ao descrever um objeto, está implicada na sua produção. Ao descrever um objeto, a teoria o inventa. “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”. (SILVA, 2007, p. 11)

currículo foi produzido em diferentes épocas, verificamos sua conexão com aspectos sociais, políticos e culturais engendrados em determinadas relações de poder e de saber.

Ao discutir a relação entre poder e saber, Foucault (2004, p. 27) refere que:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de ‘poder-saber’ não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas.

Segundo essa perspectiva, o poder deve ser compreendido como produtivo, circular e capilar, atravessando todo o tecido social. Nesse sentido, Foucault (1979, p. 175) diz que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação”. Assim, é fundamental, nessa abordagem, a estreita ligação entre poder, saber e verdade¹⁶, lembrando, como explica Sylvio Gadelha (2009, p. 50), que “saber, aqui, deve ser entendido como um discurso que se propõe à produção de verdade, à vinculação de verdade”. A intensidade e a constância da relação entre poder e verdade são descritas por Foucault (1999, p. 29) da seguinte forma:

[...] somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos que dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não para de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar, ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza ele a recompensa.

Essas relações, em diferentes momentos históricos, legitimaram no currículo escolar determinadas verdades que passaram a operar na hierarquização e sequenciação dos conteúdos, na organização dos tempos e dos espaços escolares e na produção de concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A partir disso, o presente capítulo tem por objetivo abordar alguns elementos históricos do processo de escolarização, algumas teorizações curriculares. e ainda o que denominei de composição curricular com a finalidade de compreender como alguns elementos constitutivos do currículo escolar foram produzidos e operam na organização dos modos de escolarização. Tanto a produção, social e cultural do currículo, quanto os elementos que o

¹⁶ “[...] por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’ mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder’; entendendo-se também que não se trata de um combate ‘em favor’ da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico – político que ela desempenha”. (FOUCAULT, 1979, p. 13)

compõem estão implicados na fabricação de determinadas representações, entendidas como efeitos de relações de poder e saber.

Silva (2005, p. 199-200) define representação como “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos”. A respeito do estreito vínculo entre representação e poder, esse autor expressa que “os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder”.

Nesse trabalho investigativo, em que proponho analisar as implicações da Educação Inclusiva no currículo escolar, considero importante apresentar alguns elementos do processo de constituição do currículo que contribuíram para que ele se tornasse um campo do conhecimento pedagógico. Por isso, destaco, nesse estudo, o porquê das diferentes formas de seleção e organização dos conteúdos escolares nas teorias enfocadas. Para tanto, tomo por base Moreira e Silva (2005, p. 8) quando dizem que o currículo “não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

É interessante destacar, inicialmente, que a constituição histórica do termo currículo emergiu da reunião de diferentes movimentos sociais e culturais na Europa. David Hamilton (1992, p. 47), ao pesquisar sobre as origens dos termos classe e curriculum, assinala que:

[...] como parte da agitação política do século XVI, a adoção de “curriculum” e “classe” foi iniciativa de duas vagas separadas da reforma pedagógica. Primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos. O resultado líquido, entretanto, foi cumulativo: o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externo.

Nesse sentido, alguns acontecimentos históricos, ocorridos durante a Modernidade, podem ser tomados como condições de possibilidade para a compreensão do processo de construção social e cultural do currículo. Pode-se citar, a título de exemplo, de como a constituição do currículo vem sendo produzida ao longo do tempo pelos embates sociais de cada época, as iniciativas protestantes vivenciadas durante a chamada Reforma Protestante e os consequentes movimentos da Contra Reforma das escolas católicas, especialmente por parte das escolas dos jesuítas. Nesses movimentos, ocorridos no transcorrer do século XVI, no continente europeu, já existia uma determinada organização da atividade educacional, principalmente no sentido *do quê e de como* ensinar.

Esse processo de construção social e cultural, expressa a dependência da organização dos saberes às relações de poder. Essas relações colocam em funcionamento modos de

subjetivação¹⁷ de um tipo de aluno ajustado às condições de cada época. Em outras palavras, é possível constatar que, desde o começo da escolarização institucionalizada, “é em grande parte à escola que tem sido atribuída a competência para concretizar um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade”. (COSTA, 2005, p. 51).

Dessa maneira, a escola é compreendida como uma instituição capaz de se adequar às demandas das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais, operando através do currículo que pretende regular as condutas e constituir determinados tipos de sujeitos. “O currículo, pois, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. (POPKEWITZ, 1994, p. 186).

Um importante exemplo de organização curricular em que existe uma preocupação com *o quê* e com *o como* ensinar está na obra de Jan Amos Comenius, a *Didática Magna* (1621-1657). Essa obra também influenciou de forma significativa o projeto de escolarização da Modernidade, propondo uma didática para “ensinar tudo a todos”, principalmente a partir da infância. Sacristán (2005, p. 169), ao referir os esquemas de ação criados por Comenius para comunicar os saberes, destaca, entre outras, as seguintes recomendações: “aprender a língua mais pelos textos do que pela gramática; distribuir o núcleo de estudos em categorias; cada matéria deve ter um único professor, todas as matérias devem ter um só método”.

É importante assinalar, também, a criação dos sistemas escolares estatais, processo que provocou transformações significativas na cultura curricular escolar. Com o advento da Modernidade, principalmente com as mudanças sociais trazidas pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa, fez-se necessário a intervenção do Estado no processo de escolarização, desvinculando o caráter religioso do processo de instrução em favor de uma escola pública, laica e gratuita, capaz de transformar os súditos em cidadãos e, alguns desses, em operários. “O Estado deve pronunciar-se acerca dos programas e dos métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a divisão do trabalho”. (PETITAT, 1994, p. 146).

Em muitos países da Europa, como França, Inglaterra e Itália e nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XVIII, foram discutidos, nas assembleias representativas, projetos organizativos da instrução estatal, que se consolidaram como uma responsabilidade

¹⁷ De acordo com Nikolas Rose, 2001, p. 36 (apud Paraíso 2012, p. 30), os processos de subjetivação são entendidos como “práticas e processos heterogêneos dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmo e com os outros como um sujeito de um certo tipo”.

política do Estado, a fim de promover uma instrução universal vinculada, entre outros aspectos, aos conhecimentos da ciência e às necessidades da indústria moderna.

Maria Luísa M. Xavier (2003, p. 64), ao analisar esse processo, salienta que:

A divisão do trabalho na fábrica trouxe várias consequências. Mas, sem dúvida, a dissociação do saber e do fazer, tornando a ciência uma força produtiva independente do trabalho e multiplicando os fazeres em operações cada vez mais específicas, torna-se uma questão vital para o capitalismo industrial, repercutindo na organização curricular da escola.

Em relação aos conteúdos, a organização da escola pública, marcada pelas exigências da dupla revolução, Industrial e Política, reorganizou os programas escolares, atribuindo ao ensino da Matemática e da Ciência a mesma importância do ensino das Línguas Clássicas. No currículo das diferentes disciplinas, são destacadas questões específicas da realidade nacional: “leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substância na própria realidade nacional”. (PETITAT, 1994, p. 142).

Os fragmentos históricos e sociais, apresentados acima em referência ao início da Modernidade, possibilitam questionar a compreensão do currículo como um mecanismo neutro de escolha e transmissão de conhecimentos, de organização das situações de ensino e aprendizagem e das formas de avaliação. Nos exemplos apresentados, é possível verificar que a “seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo”. (POPKEWITZ, 1994, p. 192).

Após a apresentação de alguns elementos históricos, do início da Modernidade, sobre a organização das atividades educacionais, passo a abordar como o currículo tornou-se um campo de estudo sistematizado do conhecimento pedagógico, enfocando principalmente os estudos das teorias curriculares nos Estados Unidos.

3.1 DAS TEORIAS CRÍTICAS ÀS PÓS-ESTRUTURALISTAS: O CURRÍCULO TORNA-SE FONTE DE CONHECIMENTO

No início do século XX, a sociedade estadunidense vivia um momento marcado pelas demandas da industrialização, da urbanização e da presença de um número significativo de emigrantes com uma cultura diferente da americana. Segundo Moreira e Silva (2005), se tornou urgente consolidar um projeto nacional comum com vistas a buscar a homogeneidade social e cultural ameaçada e ensinar para os filhos dos emigrantes os valores dignos de serem adotados da cultura da classe média americana.

Assim, a escola, no contexto americano do começo do século XX, precisou responder às necessidades de formar trabalhadores para a indústria, capazes de participar da nova sociedade urbana e industrializada que emergia nos Estados Unidos. Diante disso, dois movimentos destacam-se, inicialmente, na busca de novas formas de organização escolar: Eficientismo Social e o Progressivismo, que ficou conhecido no Brasil como Escolanovismo.

O Eficientismo, também chamado no Brasil de Tecnicismo, teve como principal objetivo preparar os estudantes para a vida adulta, priorizando as tarefas e os objetivos que podiam ensinar os alunos a resolver problemas da vida prática, ou seja, por seu valor funcional em detrimento dos conteúdos tradicionais.

A obra intitulada *The Curriculum*, escrita por John Franklin Bobbitt em 1918, foi considerada uma referência no campo dos estudos curriculares em um contexto que objetivava estabelecer as finalidades da escolarização de massas. Para esse autor, a escola deveria funcionar como uma empresa econômica, organizando um programa de treinamento, com objetivos claros, visando à formação de profissionais capazes. Sobre a relação entre o modelo proposto por Bobbitt e a economia, Silva (2007, p. 23) expressa que “sua palavra-chave era a eficiência. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor”.

Refere ainda Silva (2007, p. 24) que, na perspectiva de Bobbitt, o compromisso da educação com a formação da vida profissional adulta faz com que o currículo se transforme em uma questão de organização, uma questão técnica:

O currículo é simplesmente uma mecânica [...]. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é ‘desenvolvimento curricular’, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre o currículo até os anos 80. [...] Tal como na indústria, é fundamental na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões.

Também no início do século XX, uma segunda vertente denominada de Progressista se constitui como teoria curricular. Os progressistas valorizavam, no planejamento curricular, os interesses e as necessidades das crianças, entendendo a aprendizagem como demanda contínua do desenvolvimento humano e não apenas como preparação para a vida adulta. Um nome importante dessa teoria curricular é John Dewey (1859-1952).

Lopes e Macedo (2011, p. 23-24) enfatizam que Dewey defendia que a organização curricular educacional, centrada na resolução de problemas sociais, deveria priorizar

experiências e práticas voltadas para o exercício dos princípios democráticos. Para Dewey o currículo compreenderia três núcleos: “as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua”.

Podemos destacar do trabalho do filósofo e educador Dewey, no que interessa a esse trabalho investigativo, a Pedagogia de Projetos, uma forma de organização das práticas de ensino em que o objetivo central é a vida em comunidade e a resolução de seus problemas por meio de experiências partilhadas pelos alunos.

O Movimento Progressista repercutiu na organização educacional no Brasil nos anos 1920, principalmente pelas iniciativas de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Nas obras e no trabalho de Anísio Teixeira, que buscavam, principalmente, a concretização de uma escola pública e laica no Brasil, destaca-se o aspecto político das ideias de Dewey em que a democracia e a atividade prática eram foco da ação educativa.

Em 1949, com o livro de Ralph W. Tyler, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, embora o autor se propusesse a vincular os princípios do Eficientismo e do Progressivismo, se consolidou a ideia do currículo como forma de organização e desenvolvimento.

A proposta de Tyler girava em torno de quatro questões centrais para elaboração do currículo: os objetivos educacionais que a escola deve procurar atingir; as experiências educacionais apropriadas que possibilitem a consecução desses objetivos; a organização eficiente dessas experiências e a avaliação para determinar se esses objetivos estão sendo alcançados.

Tyler dedicou-se prioritariamente à primeira questão, criando uma conexão entre a elaboração curricular e a formulação de objetivos que ainda hoje orientam, em alguma medida, as proposições sobre o currículo. O autor reconhece três fontes das quais derivam os objetivos: estudos sobre os alunos; estudos sobre a vida contemporânea e sugestão de especialistas sobre os conteúdos.

Destaco a seguir alguns movimentos ocorridos no campo educacional, ainda no contexto europeu e dos Estados Unidos, que resultaram nas chamadas teorias críticas do currículo. Nessas teorizações, os conceitos de ideologia, cultura e poder foram fundamentais nas análises sobre o currículo escolar.

A organização escolar e curricular, embasadas nos aportes das teorias desenvolvidas nas primeiras décadas do século XX, foram alvo de duras críticas, especialmente em relação a seu caráter de controle social. As críticas centravam-se principalmente nas perspectivas marxistas, que denunciavam o papel reprodutor da escola numa sociedade de classes.

Nesse período, o trabalho de Louis Althusser, no livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de 1971, no qual foi ressaltada a atuação da escola na formação de sujeitos segundo

os interesses do sistema capitalista, o que, sem dúvida, auxiliou na manutenção da estrutura social, serviu como suporte para a análise das chamadas Teorias Críticas-Reprodutivas. Na sua obra, Althusser assinalou a conexão entre educação e ideologia, que aconteceria também por meio da organização das disciplinas no currículo. Nessas teorias, a escola era entendida como reprodutora das relações de produção, difundindo a ideologia da classe dominante. “[...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”. (SILVA, 2007, p. 32).

Nessa mesma década, obras, como *A escola capitalista na França*, de Baudelot e Establet (1971), *Escolarização na América capitalista*, de Bowles e Gintis (1976), e, ainda, *A reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1970), também ressaltaram em suas análises o papel reprodutivo da escola, uma organização curricular voltada para o controle social e cultural.

Essas obras e suas análises sobre as formas de organização curricular influenciaram de modo determinante o desenvolvimento das chamadas Teorias Educacionais Críticas, que questionaram os pressupostos da organização técnica do currículo, os quais, em geral, eram de aceitação da ordem social vigente. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2007, p. 30).

Na Inglaterra, a trajetória da crítica ao currículo aconteceu prioritariamente a partir da Sociologia. O livro *Knowledge and control*, publicado em 1971, organizado por Michael Young, foi apontado como o início da crítica à organização curricular que se estruturou através do movimento chamado de Nova Sociologia da Educação (NSE). Esse movimento pretendia entender como a desigualdade social era produzida e mantida por intermédio do currículo. Questões sobre a seleção e organização do conhecimento escolar foram vistas como resultados de conflitos e disputas de uma sociedade estratificada em classes sociais. A relação entre conhecimento e currículo é colocada na pauta das análises. “Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29).

Para a NSE interessa caracterizar o currículo como uma invenção social em que a seleção e a organização do conhecimento estavam estreitamente ligadas aos interesses sociais e à distribuição dos recursos econômicos. “Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder”. (SILVA, 2007, p. 67).

Na emergência da NSE, o foco central das análises de Young era o conhecimento escolar enquanto socialmente construído. Naquele momento, Young estabeleceu uma relação entre a estratificação do conhecimento com a estratificação social, característica da sociedade capitalista. No entanto, em suas reflexões sobre as atuais políticas educacionais desenvolvidas no Reino Unido, Young (2011, p. 617) tem defendido uma organização curricular centrada nas disciplinas que denominou de “currículo de engajamento”, no qual destaca três papéis dessas disciplinas:

O primeiro papel é curricular. As disciplinas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. O segundo papel é pedagógico. As disciplinas oferecem pontes aos aprendizes para que passem de seus conceitos cotidianos aos conceitos teóricos a elas associados. O terceiro é um papel gerador de identidade para professores e aprendizes.

Em relação à sua discussão anterior, Young (2011, p. 620) argumenta que “Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produziram desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer outro serviço público”.

A mudança de foco na análise de Young é decorrente, entre outros fatores, das significativas mudanças no contexto social desencadeadas pelas políticas neoliberais ocorridas na Inglaterra, as quais favoreceram outras análises curriculares, fazendo com que a influência do enfoque sociológico trazido pela NSE diminuísse.

No contexto americano, é o trabalho de Michael Apple, com a publicação de *Ideologia e Currículo*, em 1979, que critica o papel ideológico do currículo e dá ênfase à correspondência entre dominação econômica e cultural, ou seja, entre organização econômica e organização curricular. Para desenvolver seu trabalho, o autor utiliza os conceitos de hegemonia e ideologia. A partir de suas análises da leitura que Raymond Williams faz de Gramsci, o autor refere-se à hegemonia como um conjunto organizado de significados e práticas, eficaz e dominante que “leva ao controle social e econômico desigual, sendo também proveniente dessa desigualdade” (APPLE, 2006, p. 39). Já em relação a ideologia Apple, partindo de tradição Marxista, destaca que essa “foi avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade”. (APPLE, 2006, p. 53-54).

Em análises apoiadas nesses conceitos, Apple destacou os processos que relacionam a seleção dos conhecimentos curriculares com interesses econômicos e culturais das classes dominantes, atribuindo um caráter de legitimidade aos conhecimentos selecionados que

passam a ser considerados verdadeiros em relação a outros e a representar os aspectos culturais e sociais que devem ser ensinados. O autor pondera que a escola, além de transmitir, também produz um conhecimento que chamou de “técnico”, indispensável à sustentação dos aportes econômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista. “É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente”. (APPLE, 2005, p. 45).

Outra teorização que influenciou as análises das teorias educacionais críticas, embora diferindo em alguns aspectos de outros autores dessa linha, é a obra do filósofo e educador Paulo Freire. Nela destaca-se *Pedagogia do Oprimido*, livro escrito em 1968, durante seu exílio no Chile, e publicado no Brasil em 1974. Apesar de ser inegável a influência do marxismo na obra de Freire, suas análises centraram-se mais na filosofia do que na sociologia. “O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do próprio processo de dominação”. (SILVA, 2007, p. 58).

A teorização de Freire propôs uma pedagogia voltada para o mundo da vida na qual os indivíduos se educam dialogicamente. O filósofo e educador defendia a educação como ato político, comprometida com a mudança social através da ação crítica e dialogada. O ato de conhecer é um ato dialógico que não pode ser reduzido a “um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. (FREIRE, 1987, p. 79) O educador (1987, p. 79) conceituou diálogo como:

[...] encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo é o do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Para Freire, os conteúdos que chamou de “programáticos”, em torno dos quais se dá o diálogo entre o educador e o educando, são definidos como “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 1987, p. 84). Assim, envolvendo educador e educando em suas experiências vividas no mundo, no mundo que se constitui como o objeto do conhecimento, o conteúdo programático é definido dialogicamente.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 178) também aborda a questão cultural referindo que “toda a ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou

menos como está, ora de transformá-la”. Em sua análise, Silva (2007, p. 62) considera que a ampliação proposta por Freire “do que constitui cultura permite que se veja a chamada ‘cultura popular’ como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo”.

As teorizações curriculares críticas, até aqui destacadas e focadas especialmente nos temas da ideologia, da cultura e do poder, assinalam as relações entre o conhecimento curricular e os interesses sociais e culturais. Os estudos apresentados a respeito da questão da ideologia na educação mostram que as ideias vinculadas no currículo são fundamentais para a manutenção de interesses e vantagens das classes sociais dominantes, sendo possível verificar, também, que a seleção e organização dos conhecimentos curriculares legitimam determinadas relações de poder. “Ligar o conceito de ideologia a relações de poder e à questão de interesse significa contestar a noção de conhecimento como representação da realidade implícita na perspectiva ‘epistemológica’ de ideologia”. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 24).

Além das teorizações críticas, que ainda se constituem em uma abordagem importante nas análises curriculares, emergiram na contemporaneidade outras perspectivas analíticas e teóricas. Entre essas perspectivas analíticas se encontram teorizações alinhadas ao chamado Pós-estruturalismo e também aos Estudos Culturais, que em suas análises têm possibilitado desnaturalizar a compreensão do currículo, o que permite enfocar suas práticas discursivas implicadas na formação de um determinado tipo de sujeito. Assim, “o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares”. (SILVA, 2005, p. 195).

A perspectiva Pós-estruturalista diverge da noção de sujeito natural e universal do humanismo. O Pós-estruturalismo, inspirado principalmente em Foucault, questiona a noção do sujeito moderno, centrado e autônomo, que passa a ser compreendido como produto de um processo histórico, cultural e social. A partir disso, no campo dos Estudos Culturais, o currículo pode ser visto como um mecanismo de produção de significação e de identidades.

Tais análises também têm questionado as relações de poder que operam nos processos de seleção, organização e transmissão dos chamados conteúdos escolares. Para os Estudos Culturais, de acordo com Silva (2007, p. 136), as formas de conhecimento podem ser entendidas como:

[...] o resultado dos aparatos – discursivos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que fizeram com que fossem construídas como tais. As implicações dessa perspectiva não devem ficar restritas à análise. É possível pensar num currículo que enfatizasse precisamente o caráter construído e interpretativo do conhecimento.

Nessas perspectivas analíticas, é fundamental entender o currículo como um dispositivo que atua através de práticas discursivas em que a linguagem, por meio de enunciados aos quais se atribui status de verdade, constitui representações sobre a realidade. Assim, o caráter discursivo da realidade está implicado em relações de poder que produzem significados sociais a respeito do mundo, sendo tomados como verdadeiros. Dessa maneira, o currículo é lugar de produção de significados, de atribuição de sentidos instituídos por relações de poder e saber.

As análises, enfocadas especialmente na perspectiva dos Estudos Culturais, possibilitam desnaturalizar os conhecimentos corporificados no currículo escolar como algo dado, natural, que, ao ser transmitido, revela verdades inquestionáveis sobre a forma de organização da sociedade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômico, entre tantos outros.

Na contemporaneidade, principalmente na sociedade ocidental, outro discurso tem interpelado o processo de escolarização: o da chamada Educação Inclusiva, que apresenta indagações importantes para a vigente estrutura da escolarização, notadamente, para as formas de organização e composição do currículo escolar. Assim, é possível afirmar que, desde meados do século XX, outras práticas discursivas vêm instituindo o que se chamou de Educação Inclusiva como um novo campo discursivo importante, sobretudo no campo pedagógico.

Tais práticas discursivas, implicadas na produção de regimes de verdades, fazem emergir outros campos de saberes, saberes que legitimam, interpelam, produzem e questionam a Educação Inclusiva, isto é, produzem discursos que funcionam como verdadeiros. Esses saberes, além do discurso pedagógico, também são produzidos pelos discursos da Mídia, da Medicina, da Política, da Psicologia, entre outros.

As práticas discursivas referentes à Educação Inclusiva interpelam a organização curricular que legitima um padrão de aluno considerado normal dentro dos conhecimentos e critérios produzidos em diferentes disciplinas científicas, como, por exemplo, a Medicina e a Psicologia. E, de uma maneira radical, elas vão desestabilizar as crenças sobre as condições de ensino que, de modo geral, se estabelecem segundo um determinado ordenamento e sequenciação dos conteúdos, dos tempos e dos espaços escolares.

Dessa maneira, a Educação Inclusiva problematiza as diversas abordagens sobre a organização curricular da escolarização. Abordagens que, de modo geral, atuaram no sentido de estabelecer padrões sobre os processos de ensino e aprendizagem e que resultaram no

silenciamento das diferenças, colocadas num processo que opera no sentido de tudo avaliar e posicionar segundo os modelos de normalidade.

3.2 A COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Nesta seção, abordarei a composição curricular entendida aqui como um conjunto de elementos que se entrelaçam e se articulam por meio de ações pedagógicas desenvolvidas no território escolar, orientadas também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que estipulam as normas para a organização da Educação Básica. Assim, pretendo destacar, no que denominei de composição curricular, os processos que operam legitimando os conhecimentos selecionados do campo social para compor os conteúdos curriculares, os diferentes modos de planejar as ações pedagógicas, o processo de avaliação e alguns aspectos referentes à organização curricular na atual legislação educacional do Brasil.

Esses processos serão estudados separadamente, com o objetivo de favorecer o entendimento do seu modo de atuar na constituição do currículo escolar, ao configurarem as prioridades e demandas da educação em diferentes períodos; na atualidade, a ênfase será dada para a Educação Inclusiva. Eles são produzidos nas teorizações curriculares ao mesmo tempo em que estão envolvidos na produção dos diferentes entendimentos sobre o que é e como opera o currículo.

Esses entendimentos estão diretamente implicados quando se trata de incluir alunos com algum tipo de deficiência nas salas de aulas regulares. A inclusão escolar configura-se como uma experiência singular no sentido da construção de novas formas de escolarização, centradas na diferença, entendida, aqui, não somente do ponto de vista biológico, orgânico, mas também como uma produção cultural e social. Uma experiência que pode alterar normas e critérios que conformam os modos de escolarização e que estabelecem uma determinada maneira de se relacionar com a diferença. A experiência produzida pela inclusão deixa de buscar padrões de semelhanças, descobrindo e valorizando as possibilidades únicas de cada aluno, como sujeitos que carregam uma história de vida tecida nas tramas culturais e sociais da sociedade em que vivem. Essa experiência que se constitui nas práticas cotidianas da escola pode legitimar outros saberes que resultarão da convivência entre alunos e professores num contexto escolar em que as incertezas podem dar lugar a novas maneiras de olhar e

compreender as distintas indagações, colocadas pela inclusão escolar sobre os modos de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, apresentarei uma possível distinção entre os termos saberes e conhecimentos, com o objetivo de compreender de que maneira seus significados, no campo curricular, foram constituídos e naturalizados. Em seguida, assinalo alguns processos que atuam na constituição do currículo no sentido da seleção e legitimação de saberes e conhecimentos e nas suas formas de organização. Abordarei, ainda, questões relativas ao planejamento curricular, em especial sobre o método chamado de Projetos Pedagógicos de Trabalho, e ao processo de avaliação. Para finalizar, analiso algumas políticas e diretrizes curriculares que determinam os princípios e procedimentos que orientam a organização, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas das escolas de Ensino Fundamental.

3.2.1 O que ensinar: saberes, conhecimentos, disciplinas e conteúdos escolares

Nessa seção, tratarei de alguns processos pelos quais saberes e conhecimentos são curricularizados, ou seja, passam a compor o currículo como conteúdos escolares dispostos em diferentes disciplinas que sustentam o processo de escolarização. Para tanto, julgo importante distinguir inicialmente os termos saber e conhecimento. Ambos integram de forma recorrente os diversos discursos sobre o currículo, tanto nos textos oficiais das legislações educacionais, quanto nas diferentes formulações teóricas, assim como nos instrumentos de registro e nas práticas que orientam o trabalho pedagógico das instituições escolares.

De um modo geral, esses dois termos têm sido usados nos documentos e instrumentos curriculares, como se seus significados convergissem para um sentido único, comum, fixados em um campo fechado de definição. Desse modo, limita-se a possibilidade de desnaturalizar os significados e sentidos que lhes foram atribuídos nas diversas teorizações sobre a organização curricular, as quais atuaram na formação de regimes de verdades que ainda moldam o processo de escolarização.

De acordo com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais, influenciada pelo Pós-estruturalismo, e assumida nesse trabalho investigativo, o saber pode ser entendido como resultado de práticas discursivas que operam na constituição de diferentes discursos. Ou como colocam Veiga-Neto e Noguera (2010, p. 10):

Num sentido amplo, tais discursos, enquanto produtos das práticas discursivas seriam o que Foucault chama de saber, e, ainda que o saber não seja o conhecimento científico, esse último não pode existir sem aquele. Nesse sentido, Foucault (1969, p. 238) é claro: pode-se chamar de saber a ‘esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la’.

Nessa direção da análise arqueológica do saber¹⁸, Roberto Machado (2006, p. 154) aponta que “os saberes são independentes das ciências, isto é, também se encontram em outros tipos de discurso; mas toda a ciência se localiza num campo de saber e pode ser analisada como tal”. O autor diz que o saber como campo próprio da análise da arqueologia é definido nas formações discursivas como “documentos científicos, filosóficos literários ou outros”. Ainda segundo Foucault (2012, p. 221), “o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas”.

Já o conhecimento, a partir dessas análises, pode ser entendido como “categoria metodológica que indica um tipo de discurso teórico, saber científico ou que tem pretensão à cientificidade”. (MACHADO, 2006, p. 56)

[...] o conhecimento é, de modo geral, um ato de comparação, a qual pode ser realizada em termos de medida ou de ordem. [...]. Portanto, conhecer é comparar; comparar é fundamentalmente ordenar; e como a ordenação se faz segundo a ordem do pensamento, conhecer é analisar. (MACHADO, 2006, p. 122-123).

Mais um aspecto importante nessa distinção é destacado por Veiga-Neto e Noguera (2010) quando dizem que, sobre os conhecimentos, sempre se pode dizer se são falsos ou verdadeiros, o que não é possível afirmar sobre os saberes. Esse valor de verdade é que opera legitimando os conhecimentos.

Outro ponto dessas análises na diferenciação entre saber e conhecimento refere-se à questão do sujeito. Nas análises arqueológicas, não existe um sujeito produtor de saber ou conhecimento, não há um sujeito essencial, idealizado, ele é, sim, efeito das relações de saber-poder. Dessa maneira, desnatura-se a ideia de um sujeito autônomo, protagonista, o sujeito é efeito de formações discursivas que ordenam saberes/conhecimentos que atuam criando diferentes posições a serem ocupadas por todos nós, segundo determinados regimes de verdades.

¹⁸ De acordo com Veiga-Neto e Noguera (2010, p. 9), “recorrer à arqueologia significa examinar a produtividade que podemos extrair da metodologia que Michel Foucault desenvolveu quando tratou de estudar a constituição histórica do sujeito moderno nas tramas dos saberes de uma época”. “A Arqueologia [...] é uma perspectiva, um enfoque, uma forma de olhar, compreender e analisar os discursos”.

De outro lado, na perspectiva genealógica, descrita por Machado (2006, p. 177) como “uma análise histórica das condições políticas de possibilidades dos discursos”, as pesquisas enfatizam as relações entre poder e saber, marcando que “não há saber neutro. Todo o saber é político. [...] porque todo o saber tem sua gênese em relações de poder”. Ainda, como aponta o referido autor ao escrever sobre as análises genealógicas feitas por Foucault, “todo o conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir das condições políticas que são a base para que se formem tanto o sujeito como os domínios de saber”. (2006, p. 177).

Dessa maneira, Foucault distingue em suas análises saber e conhecimento. Judith Revel (2005, p. 77) refere da seguinte forma essa distinção concebida pelo filósofo:

Enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, a construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente dos sujeitos que os aprende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer.

Outro autor que explicita uma forma de distinção entre saber e conhecimento é Jorge Larrosa (2002, p. 26), ao trabalhar sobre a educação “a partir do par experiência/sentido” no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, no qual, a partir de Heidegger, especifica que a experiência é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

De acordo com Larrosa, depois de ler um livro, fazer uma viagem, assistir a uma conferência, podemos dizer que sabemos mais coisas, que adquirimos mais informações sobre algo, mas também podemos afirmar que, apesar de termos mais informação, “nada nos tocou”, “nada nos sucedeu”. Sendo assim, conhecimento não é o mesmo que informação; aprender não é somente adquirir e processar informações. Ao se referir à sociedade da informação, o autor deixa claro que: “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”. (idem, p. 22-23).

Na continuidade de suas análises, Larrosa destaca que na atualidade “o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que só pode crescer: algo universal e objetivo, de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar”. (idem, p. 27) Em relação ao saber da experiência, o filósofo enfatiza que é “particular”, “subjetivo”, “relativo”, “contingente e pessoal”.

Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individualmente ou coletivamente, o sentido e o sem sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (idem, p. 27).

É interessante ressaltar ainda que, a partir da Ciência Moderna, a experiência é convertida em um método, um experimento “no modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las”. (idem, p. 28) Esse processo fez com que o conhecimento se transformasse em “uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem”. (idem, p. 28) Assim, o saber da experiência se opõe ao conhecimento, pois “não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido e do sem sentido do que nos acontece”. (idem, p. 27) O saber da experiência não pode ser separado do sujeito que o possui uma vez que a experiência é única e singular. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo que vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (idem, p. 27).

A experiência singular de inclusão escolar traz questões fundamentais sobre as condições de ensino e de aprendizagem dos conteúdos curriculares, tais como: de que modo ensinar a todos os alunos os mesmos conteúdos em turmas cuja composição é muito diversificada? Como significar esses conteúdos, tendo em vista as possibilidades individuais dos alunos?

A democratização da escolarização e a experiência de inclusão escolar retomam ainda a hierarquia de algumas disciplinas consideradas prioritárias e, também, a questão de adaptações curriculares que são pensadas para os alunos que aprendem em um ritmo diferente dos padrões considerados normais. Em tais adaptações são previstos conteúdos considerados mais simples para facilitar a aprendizagem dos alunos que, embora enturmados aos seus pares, não têm condições de acompanhar o que é previsto para ser ensinado, ou seja, não se altera a organização curricular nem as condições de ensino. Muitas vezes essas adaptações propõem um trabalho descontextualizado, que reforça o lugar da falta, da dificuldade dos alunos ditos de inclusão.

Os usos das palavras saber e conhecimento, no campo curricular, entre outros, certamente possuem distintos significados, sentidos ou definições, especialmente se considerarmos as diferentes teorizações sobre o currículo, como as apresentadas nesse

trabalho. Quero destacar, no entanto, que aqui foram trazidas abordagens possíveis que, de acordo com a linha teórica desta pesquisa e suas questões de análise, explicitam determinadas diferenças entre saber e conhecimento. No campo dos Estudos Culturais, o conhecimento, por sua vez, é entendido como campo cultural sujeito a disputas e interpretações na luta pelo estabelecimento da hegemonia de diferentes grupos sociais. “O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder”. (SILVA, 2007, p. 147).

Depois de apontar algumas diferenças entre saber e conhecimento, delineio a seguir dois processos, pedagogização do conhecimento e disciplinamento interno dos saberes, que operaram na criação de campos específicos de saberes e conhecimentos. Esses processos, ao se agruparem, segundo determinados critérios, criaram as chamadas disciplinas, procedimentos que classificaram e ordenaram saberes e conhecimentos que já existiam e possibilitaram a criação de outros.

Conforme Varela (1994), a pedagogização do conhecimento é um processo produzido a partir século XVII, especialmente na organização das instituições escolares religiosas. Esse processo, engendrado em uma nova concepção de infância, emerge a partir do Renascimento, produzindo uma separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. A ordem dos jesuítas ao capturar a definição dos “moralistas” e dos “humanistas” a respeito da infância, colocou em ação uma “maquinaria escolar” que serviu de modelo para a organização de outras instituições escolares. Em decorrência disso, a partir das escolas jesuíticas, vai surgir um campo específico de saber, o campo do saber pedagógico, descrito pela autora (1994, p. 88-9) da seguinte forma:

O ensino das “boas letras” e da “virtude” obrigou-os [aos jesuítas] a por em prática toda uma série de procedimentos e técnicas que foram gradualmente aperfeiçoando, com a finalidade de conferir, tanto aos colegiais, como aos saberes, uma natureza moralizada e moralizante. Essas técnicas e procedimentos converteram-se, nas suas mãos, em instrumentos privilegiados de extração de saberes e dos próprios escolares, assim como uma fonte de exercício de poderes que tornaram possível o surgimento da “ciência pedagógica”, do saber pedagógico.

Apresento a seguir, de forma resumida, os três efeitos dessa pedagogização dos conhecimentos descritos por Varela (1994): primeiro, a aquisição de saberes moralizados não demandava uma cooperação entre mestres e aprendizes. Os mestres passaram a ser os únicos detentores dos saberes, restando aos estudantes adquirir os ensinamentos propostos para também se tornarem seres virtuosos; os saberes transmitidos eram selecionados dos textos dos autores clássicos, sendo descontextualizados e censurados de acordo com a doutrina do

catolicismo. Assim, os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas locais foram desqualificados, não compondo o que se converteu em uma cultura dominante, considerada neutra e verdadeira; finalmente o processo da pedagogização dos conhecimentos instaurou e aperfeiçoou um aparato disciplinar. Foi desse modo que a disciplina ocupou a centralidade no interior do sistema de ensino e na transmissão do conhecimento.

Outra alteração produzida em conexão com esse processo de pedagogização do conhecimento foi a que Foucault denominou de disciplinamento interno dos saberes, descrito por Varela (1994, p. 90) como “[...] múltiplo e imenso combate que então se travou no campo do saber, em relação com a formação e o exercício de determinados poderes, o que implicou uma reorganização dos próprios saberes”.

Para compreender esse processo que permitiu selecionar, classificar e hierarquizar os saberes, organizando o conhecimento em diferentes disciplinas, é importante destacar o deslocamento histórico operado pela emancipação dos Estados Nacionais e pela Revolução Industrial, ao final do século XVIII. O processo de estatização da educação, tarefa exercida até então pela Igreja, produziu um processo de seleção e graduação dos saberes. A intervenção do Estado, nesse processo, acontece, de acordo com Foucault (1999, p. 215-216), por meio de quatro operações:

Primeiro, a eliminação, a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irredutíveis, economicamente dispendiosos [...]. Segundo, normalização desses saberes entre si, que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo e das delimitações geográficas e técnicas [...]. Terceira operação: classificação hierárquica desses saberes que permite, de certo modo, encaixá-los uns aos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, até os saberes mais formais, [...]. E, enfim, a partir daí, possibilidade da quarta operação, de uma centralização piramidal, que permite o controle desses saberes, que assegura as seleções e permite transmitir a um só tempo de baixo para cima os conteúdos desses saberes, de cima para baixo as direções de conjunto e as organizações gerais que se quer fazer prevalecer.

A respeito dos efeitos desse processo de reestruturação, Foucault (1999) enfatiza que essas quatro operações que oportunizaram o disciplinamento dos saberes no século XVII são resultado de efeitos do poder disciplinar. Esse processo que organizou cada disciplina num campo próprio, permitiu selecionar o falso do verdadeiro, na busca por uma legitimidade científica, constituindo-se, dessa maneira, “um campo global ou disciplina global a que chamam precisamente de ciências”. (FOUCAULT, 1999, p. 218).

Nessa perspectiva, as disciplinas são efeitos de poder, o que Foucault denominou de poder disciplinar “que atua ao nível dos corpos e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal – quanto de cada um conhecer o

mundo e nele se situar – no eixo dos saberes”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 71) Sobre a atuação do poder disciplinar, Foucault (1999, p. 45) nos diz que: “[...] as disciplinas têm seu discurso próprio. Elas mesmas são, [...], criadoras de aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento”.

Dessa forma, podemos constatar que a constituição do campo de saberes da pedagogia está implicada, em certa medida, nos dois processos descritos acima, ou seja, a pedagogização do conhecimento e o disciplinamento interno dos saberes. Esses processos resultaram em uma determinada forma de organizar os saberes e os conhecimentos pedagógicos que permitiu regular o currículo escolar como um dispositivo que legitima e exclui saberes e conhecimentos de acordo com as relações de poder e saber que emergem em diferentes épocas.

Esses processos que operaram no início do projeto de escolarização, no transcorrer da Modernidade, continuam atuando de modo a produzir outros saberes e conhecimentos que são disciplinados para constituírem o currículo. No entanto, os saberes e os conhecimentos não são extraídos diretamente do contexto social e inseridos no currículo, eles precisam ser transformados para se adequarem aos objetivos do processo de escolarização. Moreira e Candau (2007), ao tratarem do modo como os conhecimentos escolares, também chamados de conteúdos, são selecionados dos saberes e conhecimentos produzidos no contexto social, enfatizam os processos de transformações pelos quais esses conhecimentos passaram a constituir o currículo e a serem ensinados nas salas de aula. Os autores expressam que:

[...] os conhecimentos ensinados na escola não são cópias exatas de conhecimentos socialmente construídos. Assim não há como inserir, nas salas de aula e nas escolas, os saberes e as práticas tal como funcionam em seus contextos de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de reconstituição. A atividade escolar, portanto, supõe uma certa ruptura com as atividades próprias dos campos de referência. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 23).

Os autores assinalam que os processos de descontextualização e de reconstrução que operam na fabricação do conhecimento escolar podem resultar em conhecimentos descontextualizados, o que não permite “que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais”. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 24). Outro fator destacado pelos mesmos autores nesse processo de fabricação do conhecimento escolar é a sujeição da organização e a seleção dos conhecimentos escolares com as fases do desenvolvimento humano propostas pela Psicologia. Alertam, também, que “os conhecimentos escolares

tendem a se submeter aos ritmos e às rotinas que permitem sua avaliação”. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 25). Assim sendo, nem todos os conteúdos são avaliados da mesma forma, pois na avaliação também opera a hierarquização dos conhecimentos, ou seja, aqueles conhecimentos tidos como mais “importantes” sofrem uma avaliação mais rigorosa, principalmente por meio de testes e provas escritas.

E finalmente, Moreira e Candau enfatizam os efeitos das relações de poder na construção dos conhecimentos escolares e na forma hierárquica com que são posicionados no currículo. Esses processos acabam produzindo os conhecimentos curriculares, que devem ser ensinados às crianças e aos jovens, como algo pronto, inquestionável, fazendo desaparecer os “interesses”, “conflitos” e “disputas” que atuam no interior deles.

Dessa maneira, no campo do currículo, de acordo com as finalidades priorizadas em suas diversas teorias, os conhecimentos precisam ser submetidos ao crivo de regras e métodos para serem selecionados e legitimados como verdadeiros. Segundo as relações de poder e saber situadas historicamente, são criadas, então, prioridades e concepções diferentes de conhecimento que devem ser ensinados, conforme foi abordado ao longo da seção anterior. Nas teorizações críticas, por exemplo, Apple vai problematizar o vínculo da seleção, da organização e da avaliação dos conhecimentos legitimados no currículo com os valores sociais e econômicos. Já para Educação Popular, que tem em Freire seu legítimo representante, os saberes locais, com os saberes dos oprimidos, têm prioridade na composição do currículo.

Os conhecimentos, que são, por meio dos processos destacados, selecionados e transformados em conteúdos para serem ensinados, continuam sendo organizados de forma disciplinar. Essa organização disciplinar configura diversos aspectos do processo de escolarização. De acordo com Lopes e Macedo (2011), essa forma de organização atua na definição e legitimação dos conhecimentos escolares nas atividades, no tempo e no espaço escolar, nas metodologias de ensino, além de definir também princípios para formação de professores e para os processos de avaliação.

As referidas autoras enfocam que a relação entre currículo e disciplina é abordada de forma diferente nas teorizações curriculares. Existem autores que defendem um currículo centrado nas disciplinas acadêmicas (disciplinas dos cursos universitários) e outros nas disciplinas científicas (campos do conhecimento derivado da investigação científica). No entanto, num enfoque histórico sobre as disciplinas, Lopes e Macedo (2011, p. 121), concordando com Popkewitz e Goodson, defendem que:

[...] as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes. Como constituições sociais e históricas próprias do processo de escolarização, envolvem lutas, conflitos e acordos vinculados a essa instituição.

Dessa forma, os conteúdos escolares organizados em diferentes disciplinas são produtos de lutas, também operacionalizadas no contexto escolar e engendradas em relações de poder e saber que categorizam os saberes e os conhecimentos do campo social. Estes, por sua vez, estão implicados com a produção de determinadas identidades sociais, as quais se associam a representações de cultura, de gênero, de classes sociais, entre muitas outras. Desse modo, o “currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transportada para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 93).

No momento atual, especialmente a partir da década de 1990, testemunhamos o movimento internacional em favor da Educação Inclusiva, do qual o Brasil participou. As conferências e convenções desse movimento geraram protocolos que ampararam a criação de marcos políticos e legais que buscam assegurar o direito de todos os alunos a estudarem no Sistema Regular de Ensino, princípio fundamental da Educação Inclusiva. Nesses documentos, é destacado o comprometimento da Educação Básica de organizar o currículo no sentido de atender às diferentes necessidades dos alunos com algum tipo de deficiência e que se constituem no público-alvo da Educação Especial. No entanto, o que tem sido oferecido a esses alunos, na maioria das vezes, além da possibilidade de matrícula no ensino regular, é a escolarização em um sistema que não considera as diferenças e está embasado em padrões homogêneos.

O Ensino Regular ainda se estrutura em padrões que pressupõem um modelo de aluno, um modelo de ensino e de aprendizagem, desvalorizando a diferença, como se ela fosse algo à margem, como desvio do que é normatizado. Nesse sentido, a educação Inclusiva apresenta-se como outra possibilidade, como o desconhecido, como uma experiência da ordem do inédito, do que ainda não pode ser classificado e nem ordenado dentro dos conhecidos padrões da escolarização regular.

3.2.2 Modos de organizar o ensino e a aprendizagem: a questão do planejamento e dos processos avaliativos.

Nesta seção, abordarei com maiores detalhes, o planejamento do ensino por meio dos Projetos de Trabalho, por considerar ser esta a forma assumida no Plano Político Pedagógico da escola foco desse trabalho investigativo. Reconheço, no entanto, a relevância de outras modalidades de organização do ensino e da aprendizagem adotadas principalmente a partir dos projetos da chamada Escola Nova, como Centro de Interesses, Complexo Temático, Unidade Didática e Temas Geradores, entre outros, e suas implicações nas diferentes teorizações do currículo.

Na organização do ensino, Dewey propôs a chamada Pedagogia de Projetos, que foi posteriormente sistematizada por Willian Kilpatrick, a qual busca integrar os aspectos da vida em comunidade e a solução, em sala de aula, dos problemas reais do cotidiano dos alunos.

A função primordial da escola seria, então, a de auxiliar a criança a compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas, devendo ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e das comunidades. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 17).

Na planificação de um projeto, são consideradas quatro etapas: definição do propósito do projeto; definição de um plano de trabalho para resolução do projeto; execução do plano; avaliação do trabalho realizado. Lopes e Macedo (2011) explicitam que essas etapas vinculam-se às perguntas que orientam a proposição de um projeto: Como o aluno aprende? Como a aprendizagem contribui para uma vida melhor? Que tipo de vida é melhor? Nos projetos de trabalho, os alunos assumem o protagonismo, propondo e organizando as atividades; cabe aos professores orientar a relação entre os conteúdos trabalhados e a solução das questões determinadas no projeto.

Dewey enfatizava o vínculo entre o currículo e a democracia na escola como facilitador na busca de solução de problemas sociais. As disciplinas que assumem relevância no currículo são aquelas que contribuem para o desenvolvimento da vida social e comunitária, especialmente as que enfocam temáticas como problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação. De acordo com Lopes e Macedo, (2011, p. 110), no planejamento do ensino por meio de Projetos, Dewey indicava que a organização das disciplinas se basearia em três dimensões: a experiência da vida dos alunos; o desenvolvimento gradual da complexidade do conhecimento e a vinculação a aspectos da vida social mais ampla, como emprego, relações

sociais e comunitárias. Na perspectiva do trabalho desenvolvido por Dewey, o currículo é centrado nos interesses e nas necessidades dos alunos, não sendo dependente da lógica disciplinar, o que dá relevância à dimensão psicológica do conhecimento.

O planejamento das situações de ensino através de projetos é utilizado até os dias de hoje, embora tenha sofrido alterações ao longo do tempo nos diferentes contextos escolares nos quais foi aplicado. Um exemplo significativo se encontra no trabalho realizado na Escola Pompeu Fabra, de Barcelona, que é descrito e analisado por Fernando Hernández em seu livro intitulado *A organização de Ensino Por projetos de Trabalho*. Essa obra referenda o trabalho na escola investigada nessa pesquisa, desde o ano 2000, quando o grupo de profissionais optou por planejar o ensino nessa modalidade. Nela, Hernández (1998, p. 61) ao falar sobre os Projetos de Trabalho como uma forma de organizar os conhecimentos escolares, destaca que:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Hernández (1998) ainda indica alguns aspectos importantes no desenvolvimento de um projeto, entre eles estão: a) a escolha do tema, que pode fazer parte do currículo oficial, decorrer de uma experiência vivenciada pela turma, surgir de uma questão pendente em outro projeto ou derivar de um fato da atualidade; b) a atividade docente, que abrange a especificação dos conhecimentos que servirão de fio condutor para aprofundar o tema tratado, a seleção dos conteúdos e das atividades, a organização dos recursos, o planejamento e o desenvolvimento do projeto de forma a permitir o encadeamento com as formas de avaliação; c) a atividade dos alunos, que compreende a elaboração de um índice com previsão dos diferentes aspectos do projeto e atividades que envolvam a turma, entre outras; d) a busca de fontes de informação que envolve os professores e os alunos.

A organização do ensino através de Projetos de Trabalho, assim como outras modalidades de planejamento, resulta de relações de poder e saber que determinam o que pode ser dito e ensinado e o que deve ser excluído e qual a concepção de cultura e sociedade que será priorizada.

Tendo como pretensão de análise as implicações dos processos de educação inclusiva no currículo escolar, passo a referir e problematizar, a partir de agora, os processos avaliativos, de particular importância nesse trabalho de investigação. Minha intenção é procurar entender como esses procedimentos, que envolvem a avaliação do rendimento dos

alunos, ao longo do tempo, constituíram-se, juntamente com outros componentes já descritos nesse capítulo, em parte do currículo escolar que atua, no interior das instituições, na construção de processos de subjetividades e que produz, com isso, determinadas identidades.

Em uma breve retrospectiva, veremos que a avaliação vinculada aos processos de escolarização aconteceu inicialmente por meio dos exames. Foucault (2004) diz que o emprego do exame na escola serviu para acompanhar todas as operações de ensino, produzindo um complexo sistema de registro que gerou uma acumulação documentária sobre os comportamentos e desempenhos dos alunos.

No século XVII, nas experiências educacionais propostas por Comenius em sua *Didática Magna* e no *Guia dos Irmãos das Escolas Cristãs*, encontram-se exemplos das formas de institucionalização dos exames nas práticas educativas. Ao longo do tempo, essas práticas permitiram medir, comparar, classificar, ordenar e distribuir os alunos, segundo suas diferenças individuais, nos diversos espaços do processo de escolarização. “Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber”. (Idem, p. 160).

Até nos dias atuais, podemos perceber efeitos produzidos pelas práticas do exame na escolarização, como por exemplo, o uso dos procedimentos avaliativos como instrumento de controle e as avaliações técnicas que desconsideram os aspectos sociais e culturais do sujeito avaliado. Desse modo, como resume Philippe Perrenoud, (1999, p. 9), “a avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissolúvel do ensino de massas que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória”.

No século XX, especialmente nos Estados Unidos, de acordo com Ángel Diaz Barriga (2001), o termo exame é substituído por teste, buscando uma cientificidade e, posteriormente, por avaliação, pretendendo, então, uma conotação acadêmica. “Ambas as concepções (teste e avaliação) são o resultado do processo de transformação social que a industrialização monopólica provocou nos Estados Unidos”. (BARRIGA, 2001, p. 63).

Barriga enfoca que a construção das provas de inteligência, desenvolvidas por Alfred Binet em 1905, contribuiu para marcar as diferenças sociais como resultado das diferenças biológicas. “O teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre eles se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e a aprendizagem”. (BARRIGA, 2001, p. 64).

Os testes, amparados no seu caráter de cientificidade, foram aplicados em diversas áreas da sociedade norte-americana na primeira metade do século XX. O uso da teoria dos

testes na escolarização marcou a discussão sobre as questões biológicas e as diferenças individuais, ressaltando suas determinações sobre as possibilidades de aprendizagem. Foram produzidos testes sobre o rendimento escolar que, por intermédio de escalas, mediam o rendimento de aprendizagens específicas como aritmética, escrita, leitura, entre outras. Barriga (2001, p. 67) aponta que, como resultado do emprego de tais testes nas escolas, “se estabeleceria que alguns estudantes mereciam receber uma educação em virtude de uma qualidade congênita: a inteligência. Enquanto que outras crianças e jovens estavam destinados a ser operários”. Desse modo, conclui a autora que “no plano político os testes de inteligência e aprendizagem permitiram justificar o acesso à escola de acordo com as condições individuais”. (2001, p. 67).

Ainda segundo Barriga (2001), a teoria dos testes, apoiada na Ciência, articulada aos objetivos da Psicologia, foi introduzida na Educação devido a suas determinações sobre as condições de aprendizagens, fazendo com que gradualmente os processos de operacionalização dos exames fossem transformados em relação aos aspectos técnicos, enfocados nessa outra forma de avaliar a aprendizagem. Assim, a avaliação centrou-se na construção de provas, no enfoque da estatística e na atribuição de notas, de tal modo que o debate pedagógico do século XX enfatizou a dimensão técnica da Educação, como já foi apontado anteriormente. Em tempos de industrialização, emerge na Pedagogia o caráter instrumental voltado ao controle social e individual, diferenciando as condições de acesso à educação. A respeito desse processo, Barriga (2001, p. 72) expressa que:

São os princípios da administração científica os que utilizam o termo controle. Na evolução do seu manejo, este termo conforma um mais sutil, porém igualmente efetivo: avaliação. A substituição de um por o outro se deve à necessidade de utilizar um termo neutro (avaliação) que reflita uma imagem acadêmica e simultaneamente possibilite a ideia de controle. Assim, no século atual (XX), o debate sobre o exame transitou em direção aos testes e recentemente se firmou no termo avaliação.

As considerações apresentadas acima mostram alguns elementos que contribuíram para que a avaliação fosse institucionalizada no sistema educacional, constituindo-se como parte da ação educativa, operando processos de seleção e classificação, criando, assim, condições para a homogeneidade na organização curricular. Avaliar, no entanto, é muito mais que planejar e aplicar provas, atribuir notas ou conceitos. Avaliar é uma entre tantas ações do processo pedagógico educativo e não pode ser analisada separadamente dos propósitos e teorizações que compõem as políticas educacionais.

Considerando minhas intenções de estudo, apresento, a seguir, a proposta de avaliação assumida na organização dos Ciclos de Formação na Proposta Político Pedagógica da Escola

Cidadã e reiterada no Projeto Político Pedagógico da escola em que se desenvolve essa investigação. Tal proposta de avaliação se inscreve nos pressupostos da Pedagogia Crítica.

Com o objetivo de acompanhar e investigar os processos de aprendizagem dos alunos, considerando as diferenças individuais e sociais na proposta da Escola Cidadã¹⁹, a avaliação é entendida como “processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa”. Os registros devem conter informações que:

Propiciem o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo de ciclo e mesmo na escola no sentido de avançar no entendimento e desenvolvimento do processo de avaliação. (POA/SMED, 1996, p. 28).

É possível verificar que o referido processo de avaliação não apresenta apenas constatações sobre o desempenho cognitivo dos alunos, pressupõe, também, um olhar para todas as ações da escola no sentido de buscar as condições para que o aluno avance no seu processo de aprendizagem e socialização. Sendo assim, pretende examinar a organização e a efetivação das situações de ensino, buscando, no coletivo de profissionais que atua nos diversos espaços escolares, alternativas no sentido de proporcionar o avanço das aprendizagens e socialização dos alunos.

Para atingir esse objetivo, existem três modalidades de avaliação: formativa, sumativa e especializada. Conforme expresso na proposta da Escola Cidadã, a avaliação formativa é realizada trimestralmente e envolve Conselho de Classe participativo, elaboração de relatório descritivo sobre o rendimento dos alunos realizado pelos professores, a auto - avaliação dos alunos e da turma, que é feita durante o Conselho de Classe. Contempla ainda a análise do dossiê do aluno feita pela família. Os resultados dessa avaliação são registrados em pareceres descritivos individuais. A avaliação sumativa é o diagnóstico realizado ao final do ano letivo, o qual descreve o processo do aluno durante todo o ano, informado pela avaliação formativa, e aponta o “modo de progressão do educando”. A avaliação especializada ocorre quando os educadores a solicitam com o objetivo de analisar os processos de aprendizagem dos educando que necessitam apoio educativo especial e envolve outros profissionais como o professor do Laboratório de Aprendizagem e/ou da SIR, o Orientador Educacional ou outros serviços especializados.

Discutir os modos pelos quais são avaliadas as aprendizagens dos alunos, sabendo-se que nem tudo que é ensinado é aprendido e que não se aprende somente na escola, passa

¹⁹ Nas informações destacadas sobre a modalidade de avaliação da Proposta da Escola Cidadã, usarei como referência o caderno nº 9, que contém os princípios políticos pedagógicos de tal proposta e que faz parte de um conjunto de 23 Cadernos Pedagógicos, publicados pela SMED.

necessariamente pela avaliação das condições de ensino. Não é possível avaliar processos de aprendizagem sem avaliar, de igual maneira, os processos de ensino. O modo como os professores avaliam seus alunos, como descrevem seus êxitos e suas dificuldades produz sentidos e significados implicados em suas percepções sobre o aluno, a escola e o seu trabalho. A produção social e cultural do êxito e do fracasso escolar está vinculada à forma de organização do currículo, especialmente através das relações de poder e saber que definem *o que ensinar, como ensinar* e finalmente *como avaliar*.

3.2.3 O currículo na legislação educacional atual do Brasil

As políticas educacionais estão ancoradas em uma racionalidade na qual determinadas verdades são estabelecidas e legitimam formas de instituir a escolarização. Essas verdades são produtos dessa racionalidade que opera articulada às prioridades sociais, culturais, econômicas e políticas de cada época, criando maneiras de entender e intervir no mundo. As políticas curriculares são constituídas em um processo articulado com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de cultura capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado. Ao mesmo tempo são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual. (LOPES, 2004, p. 111).

De acordo com os objetivos dessa investigação entendo políticas de educação como produtos de disputas pela hegemonia, definida tanto nas deliberações oficiais quanto nas práticas do cotidiano escolar, conforme enfatiza Moreira (2007, p. 267) quando diz que “política é tanto texto como ação, é tanto palavras como efeitos, é tanto o que é intencionado como o que é realizado”.

Considero, ainda, importante trazer algumas legislações que dispõem os princípios e os procedimentos da organização curricular no Ensino Fundamental, um dos níveis que compõe a Educação Básica. Para tanto, recorro à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; às resoluções de nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a de nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para

Ensino Fundamental de nove anos. Vou ressaltar, dessas leis, alguns aspectos que fundamentam o currículo, escolhidos em razão das questões que problematizam esse estudo.

O artigo 1º da LDB diz que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Esse artigo, assim como outros que poderiam igualmente ser citados, reforça a função da escola como instituição socializadora, principalmente no sentido de criar vínculos, sentidos referentes à sociedade através dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Também no contexto escolar foram produzidos diferentes significados e sentidos por meio dos modos como tais conteúdos foram selecionados, organizados, ensinados e avaliados. Com relação à composição curricular do Ensino Fundamental, a LDB, no capítulo II, artigo 26, estabelece que:

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O *caput* do mesmo artigo, parágrafo primeiro, referindo-se aos currículos que devem compor a base nacional comum, explicita que “devem abranger obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. No decorrer desse artigo, são dadas as orientações para a organização de outras disciplinas como, por exemplo, Artes, Educação Física, Música, Língua Estrangeira. Ele traz, ainda, a questão da obrigatoriedade dos estudos dos “conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros”.

Já no artigo 27, é destacada, entre outras diretrizes dos conteúdos curriculares, a consideração das “condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento”.

O chamado núcleo comum apresenta os conhecimentos historicamente legitimados nos currículos das escolas, enquanto que a parte dita diversificada, composta pelas questões sociais, culturais e regionais, permite que cada escola observe em seus currículos outras dimensões educativas referentes à comunidade e à clientela que atende. Esse exercício para compor o currículo com os conhecimentos legitimados articulados às questões sociais e culturais, que permeiam a comunidade e os diferentes grupos de alunos da escola, pode favorecer uma ressignificação dos conteúdos escolares ensinados tradicionalmente em cada área do conhecimento. Isso pode, principalmente, auxiliar os alunos a significarem sua relação com o conhecimento e a qualificarem seu processo de aprendizagem, o que, possivelmente,

resultaria em um novo olhar em relação ao lugar que ocupam como sujeitos inseridos em um contexto social e cultural, possível de ser explicado, valorizado e entendido como parte constitutiva da sociedade.

Na resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o artigo nº 9 expõe os requisitos de uma escola de qualidade social, que tem sua centralidade no estudante e na aprendizagem. Entre os requisitos adotados, é apontada a “consideração sobre inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. O artigo nº 10, que associa a avaliação ao planejamento coletivo, destaca “a riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitando o campo e o contexto sociocultural”.

A inserção das novas modalidades de educação, especialmente de Educação Especial nas diretrizes curriculares, é relevante. A Educação Especial, proposta na resolução nº 4 como modalidade educativa, perpassa todos os níveis, etapas e as demais modalidades da Educação Básica. No entanto, sua consolidação nas escolas regulares – não mais como um sistema paralelo de educação – vem sofrendo os efeitos das disputas entre diferentes grupos sociais que têm entendimentos diferenciados sobre a forma de organizar os projetos educacionais, voltados ao atendimento escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Essas disputas acontecem nos movimentos da sociedade cível e também nos órgãos de governo.

No mesmo documento, no artigo 11, a escola é definida como “o espaço, em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstituindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país”. No artigo nº13, que trata das formas para organizar o currículo, o segundo parágrafo diz que:

Deve-se assegurar o entendimento de um currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes como os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Nesses artigos, destaca-se o lugar que a escola ocupa como instituição socializadora, sendo enfatizada a importância de suas práticas culturais. O currículo, então, como dispositivo que também atua na hegemonia de determinadas representações sobre a cultura, deve ter suas práticas implicadas na constituição e na valorização de certas verdades relativas aos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade. “O currículo não é um veículo que transporta algo a

ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura”. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 28).

Outra questão importante na efetivação de mudanças na formulação dos currículos é o estudo e a interpretação das possibilidades apontadas na legislação que, como mostram os artigos 10 e 11 da resolução nº 4, citados acima, pontuam a relevância das questões relacionadas à diversidade cultural. Por isso, é preciso que os professores mudem o modo de olhar a legislação e busquem nela brechas, rupturas que oportunizem a formulação de currículos em que outros saberes, que fazem parte do processo cultural e histórico, possam ser estudados. Dessa forma, abre-se um caminho através do qual torna-se possível superar concepções sociais e culturais que produzem efeitos na forma como os alunos interpretam seu lugar e suas possibilidades na sociedade. Não estou defendendo uma visão romântica da legislação, mas uma mudança na forma reducionista que marca geralmente a relação da escola e dos professores com as determinações legais. Essa forma de olhar contribui para a manutenção da hegemonia no currículo dos conhecimentos historicamente legitimados e recontextualizados como conteúdos das disciplinas destacadas no núcleo comum das políticas educacionais aqui apresentadas.

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e determina o ingresso obrigatório de todas as crianças de seis anos nessa etapa da escolarização para garantir-lhes o direito à educação, apresenta o princípio da continuidade da aprendizagem no transcorrer dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, quando os alunos passam pelo processo de alfabetização. No artigo nº 30, parágrafo 1º, a resolução orienta no sentido da garantia, da necessidade de:

[...] considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupções. Voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Esse princípio rompe com a lógica centrada em resultados anuais que determinavam a continuidade ou a repetência dos alunos nos anos iniciais, conforme eram avaliados seus conhecimentos de escrita e leitura. Nas escolas que adotam a organização por meio dos Ciclos de Formação, a continuidade dos estudos, considerando o processo e não apenas resultados avaliados, já norteava o trabalho educativo.

No que diz respeito à matrícula de alunos com algum tipo de deficiência, essa configuração do processo de alfabetização pode favorecer, em determinada medida, suas

necessidades de aprendizagem. Não havendo a possibilidade de retenção dos alunos, eles poderão construir e manter laços de aprendizagem e amizade com a sua turma, evitando, assim, um constante recomeço tanto das aprendizagens específicas desse período escolar, como da socialização em turmas diferentes. Essa condição beneficiará os alunos ditos de inclusão que forem matriculados na idade apontada pela legislação para o primeiro ano do Ensino Fundamental, fato ainda pouco observado em relação a essas crianças. O que acontece comumente é a chegada desses alunos com mais idade nas escolas regulares, pois devido a suas condições físicas e cognitivas permanecem por mais tempo na educação infantil, nas escolas especiais ou em casa. Situação essa que tende a melhorar com a efetivação das políticas de Educação Especial e das organizações das escolas no sentido de acolher esses alunos e buscar as condições necessárias para suas aprendizagens.

Destaquei, nessa seção, algumas orientações e definições sobre a organização da Educação Básica, especialmente do Ensino Fundamental, etapa em que a inclusão escolar já conta com marcos normativos e legais que procuram definir as condições e os recursos de permanência dos alunos com algum tipo de deficiência nas escolas de Ensino Regular. As políticas educacionais produzem efeitos nos processos de escolarização, especialmente nas prescrições sobre o currículo que legitimam as disciplinas e seus conhecimentos. Elas também indicam modos de planejamento e instituem processos de avaliação que se articulam às práticas desenvolvidas nas escolas, sobretudo nas salas de aula. Sendo assim, para analisar as implicações da Educação Inclusiva no currículo escolar, faz-se necessário entender como as políticas educacionais fabricam, inventam significados sobre as formas de ensinar e de aprender.

4 O TEXTO DA PROPOSTA: PROJETOS E ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA QUE AFETAM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. (LARROSA, 2014, p.68-69)

As palavras de Larrosa dizem muito sobre a intencionalidade deste capítulo. Trata-se de realizar uma análise sobre alguns projetos e estratégias que compõem o Plano Político Pedagógico -PPP- e o Regimento Escolar da escola estudada, com o objetivo de perceber o caráter singular das práticas desenvolvidas em um contexto marcado pela convivência com alunos considerados de Inclusão, que podem, em alguma medida, romper com as conhecidas formas de relação com a diferença no espaço escolar. Tal objetivo implica analisar os registros desses projetos procurando nas recorrências destacadas mostrar as singularidades da experiência estudada como resultado do olhar, da escuta, da reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem desses Alunos. Uma experiência que produz outros sentidos sobre o processo de ensino, mas que, contudo, não pode ser capturada como um único caminho, como uma receita, o que faria com que perdesse sua potencialidade criativa. Talvez a potencialidade dessa experiência resida na capacidade de inspirar outros contextos, outros espaços educativos na busca pela qualificação das condições de ensino e de aprendizagem. Utilizo aqui a palavra experiência, como já dito anteriormente, de acordo com Larrosa (2002, p. 24), destacando que esse exercício analítico que realizo sobre a referida proposta, devido ao lugar que atualmente ocupo nesse território escolar, requer, como enfoca o autor:

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

Vale lembrar ainda que as escolhas das recorrências, dos excertos destacados e das unidades de análises são resultados do olhar do interessado do pesquisador e das relações subjetivas estabelecidas no transcorrer da investigação.

Para responder as questões da pesquisa, as análises aqui apresentadas focalizam a experiência desenvolvida de um modo geral na EMEF. Professor Gilberto Jorge Gonçalves da

Silva, que se intitula *Uma escola para todos e uma escola para cada um*, e o Projeto Político Pedagógico voltado, entre outros aspectos, para efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva.

Iniciei o trabalho investigativo analisando os registros sobre três projetos que a escola produziu, até o presente momento e que continuam presentes em sua organização curricular. Foram eles: *Módulos de Ensino, Movimentando as Diferenças e Docência Compartilhada*. Esses projetos foram pensados em diferentes ocasiões, para atender às especificidades de aprendizagens, particularmente dos alunos ditos incluídos, em especial dos então enturmados em Turmas de Progressão. Tais alunos eram mapeados como de inclusão e desafiavam os modos de organização da escola. Analiso, também, algumas estratégias criadas na escola com o objetivo de permitir a alguns alunos a continuidade da escolarização.

Julgo, no entanto, importante referir, mais uma vez, que participei da elaboração e efetivação da proposta da escola e dos projetos em questão. Alguns materiais empíricos que subsidiaram o trabalho aqui apresentado foram produzidos, inclusive, através das ações de que participei enquanto professora e membro da Equipe Diretiva da escola.

O exercício analítico significa o retorno a um caminho muito familiar em busca de outros trajetos. Um exercício que abandona certezas, que suspende verdades e interrompe um modo de olhar naturalizado no trabalho cotidiano. Um exercício que me possibilita assumir o papel de pesquisadora, mesmo sabendo que continuarei a ser uma professora identificada com a proposta estudada.

4.1 MÓDULOS DE ENSINO

Diante dessas considerações, passo a apresentar as análises sobre o primeiro projeto intitulado *Módulos de Ensino*, que foi pensado a partir do desafio trazido pela configuração da Turma de Progressão do III Ciclo – CP, do ano de 2000. A referida turma apresentava um número significativo de alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem e de socialização, devido a suas histórias de escolarização. Muitos estavam abrigados em casas-lares e, apesar da idade, entre 12 e 15 anos, tinham frequentado a escola por pouco tempo e outros apresentavam algum tipo de deficiência, comprovada em alguns casos por laudos médicos, encaminhados pelas famílias e ou responsáveis legais. Um grande número deles

ainda estava em processo de alfabetização, fato que inquietava os professores do III Ciclo, etapa do Ensino Fundamental organizada por meio do currículo por áreas de conhecimento.

O projeto propunha uma alteração na distribuição do tempo de aula das diferentes disciplinas, com módulos de duas horas consecutivas em substituição à organização por períodos de cinquenta minutos. Previa, também, a redução do número de professores que iriam atender essa turma durante cada trimestre, o que possibilitava a entrada planejada e simultânea de alguns deles em sala de aula. A professora Maria Beatriz Tilton (2000, p. 2) descreve da seguinte maneira o processo que desencadeou tal projeto.

No final de 99, os professores do 3º Ciclo levantaram a necessidade de implantação de uma outra alternativa de organização dos espaços e tempos na escola, especialmente para a turma de Progressão do Ciclo, onde se percebia a pouca diferenciação da intervenção docente em relação aos grupos regulares (ano ciclo). Essa visão e a experiência positiva vivida com o trabalho interdisciplinar apontaram para uma proposta de projeto específico para a CP, no ano 2000, que acabou estendendo-se para todo o 3º Ciclo, podendo ainda, atingir os outros Ciclos. Esse projeto previa, para sua implantação, uma reorganização dos horários dos professores, de modo a possibilitar à entrada simultânea, espaços de planejamento e avaliação, a garantia de atividades integradas e, principalmente, a organização do ensino sob a forma de projetos.

Segundo os registros da escola (2000), o projeto *Módulos de Ensino* tinha inicialmente como eixos: “participação ampla e efetiva dos alunos nos planejamentos, interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento e trabalho coletivo dos professores, organização diferenciada de tempos e a avaliação com uma apropriação mais ampla dos resultados”.

Para atender o eixo de participação dos alunos foi organizada uma consulta, como atividade desencadeadora no início do ano de 2000 na turma em questão, conforme explicitado sinteticamente no quadro²⁰ abaixo.

1ª PARTE		
Diga do que você mais gosta e do que não gosta (sem restringir-se à escola).		
2ª PARTE		
Diga o que você sabe fazer bem e o que sabe e pode ensinar.		
3ª PARTE		
Se no currículo da nossa escola só pudessem existir seis disciplinas, numere-as em ordem de importância (marcando 1 na mais importante). Quais aquelas que você escolheria para permanecerem, justifique a escolha oralmente:		
<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/> Ciências	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Artes Plásticas	<input type="checkbox"/> Geografia	<input type="checkbox"/> Inglês
<input type="checkbox"/> Matemática	<input type="checkbox"/> História	<input type="checkbox"/> Francês
<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Educação Física	

²⁰ Optei por apresentar os excertos dos questionários, das entrevistas e dos documentos analisados dentro de molduras.

A partir da tabulação dos dados coletados, após a consulta, o quadro de horário da turma, no primeiro trimestre daquele ano, foi organizado da seguinte forma:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta- feira	Sexta-feira
Artes	Português	Hist./Geo.	Artes/Port.	Hist./Geo.
Recreio	Recreio	Recreio	Reunião	Recreio
Filosofia	Filosofia	Música	Reunião	E. Física

Essa forma de organização alterou o tempo semanal e diário previsto para a entrada de cada professor nas turmas do III Ciclo, com a adoção do módulo de duas horas para cada disciplina. Com tal mudança, os professores acreditavam que poderiam criar melhores condições de ensino para atender às necessidades, especialmente dos alunos da então chamada Turma de Progressão, destinada, naquela época, àqueles com necessidades educativas especiais ou com defasagem idade/série.

Outra questão possível de verificar no quadro de horário apresentado é a prioridade na entrada de somente disciplinas da chamada área humanística, no projeto de trabalho elaborado para o primeiro trimestre. Este horário foi feito levando em consideração a consulta realizada, na qual as disciplinas de Ciências e Matemática - as chamadas exatas - ficaram nos últimos lugares na preferência dos alunos, tendo por isto sido transferidas para os demais trimestres.

Esse projeto e sua efetivação nos ajudam a compreender a inegável importância que a distribuição do tempo adquiriu na organização mais ampla do processo de escolarização, determinando períodos diários, semanais, mensais e anuais diferenciados. Assim, as formas tradicionais de organização do tempo escolar se naturalizaram, marcando os espaços, os horários, à distribuição das disciplinas nos diferentes níveis e graus de ensino e determinando, entre outros aspectos, o tempo para a aprendizagem. Essa experiência se mostrou tão positiva que ainda hoje a escola estudada se vale dela para a distribuição dos tempos e espaços escolares.

A respeito da distribuição do tempo na organização escolar, Sacristán (2005, p. 149) expressa que:

O modelo do tempo escolar linearmente considerado (cursos, graus, etapas, ciclos ou níveis) ficará ligado à sequência dos conteúdos do currículo e à aprendizagem dos mesmos, de maneira que seguir ou não essa sequência temporal e curricular do *progresso acadêmica* (nos ensinos fundamental e médio) se transforma em padrão que serve como modelo.

Tal modelo de organização propiciou que a categoria tempo se tornasse indissociável da organização curricular. Embora o currículo tenha sofrido influência das diferentes teorizações educacionais que objetivavam provocar mudanças na forma organizacional da escola, as categorias tempo e espaço ainda contribuem de maneira significativa na produção de modelos padronizados sobre o aluno e a aprendizagem.

Se o tempo de sujeito aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. “Atrasar-se” “não terminar a tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. (SACRISTÁN, 2005, p. 149).

O processo de escolarização está enquadrado por medidas, divisões, fracionamentos, separações que pressupõem um modelo idêntico de escolarização para todos os alunos, desconsiderando as diferenças do tempo de aprendizagem dos mesmos. Os quadros de horários que distribuem os tempos, os espaços e as disciplinas, nem sempre favorecem as condições individuais de aprendizagem dos grupos heterogêneos de alunos, hoje presentes nas salas de aula das escolas regulares.

No entanto, no exemplo apresentado, o quadro de horário da turma, é possível verificar uma tentativa de minimizar a fragmentação do tempo de aula e da distribuição das disciplinas. Ao substituir os períodos de cinquenta minutos por módulos de ensino de duas horas, com o objetivo de melhor atender às especificidades de aprendizagem dos alunos e de aprofundamento na abordagem dos conteúdos de uma forma mais interdisciplinar, o grupo de professores alterou o modelo tradicional, implantando uma nova gestão dos tempos de ensino e de oferta das disciplinas. Essa mudança aconteceu a partir da história escolar de insucesso dos alunos enturmados na referida Turma de Progressão. Alunos que não tinham conseguido seguir sua escolarização dentro das previsões de tempo e da oferta padronizada de disciplinas que o modelo curricular ainda hoje estabelece.

Nas últimas décadas, temos assistido a um número considerável de alunos que, devido às políticas educacionais, como a da Educação Inclusiva, tem garantido o acesso à escola, mas que não se enquadram nos mecanismos organizacionais do processo de escolarização. Entre esses mecanismos, os modelos padronizados de disposição do tempo escolar e da oferta de disciplinas representam um desafio que requer mudanças que operem além da garantia do acesso. Para incluir é essencial garantir condições de aprendizagem adequadas, especialmente para os alunos com algum tipo de Deficiência Intelectual. “A escola e os professores têm um

grande problema ao fazer do tempo escolar de aprendizagem um tempo cujo ritmo de progressão deverá ser seguido por todos ao mesmo tempo”. (SACRISTÁN, 2005, p. 149).

Tal situação amplia o compromisso da escola. Já não é mais possível, pois, atribuir o fracasso de uma parcela significativa de alunos aos mecanismos até então existentes, como a organização rígida dos tempos e das grades de disciplinas. As demandas atuais sinalizam para que a escola repense, entre outros aspectos, a sua organização temporal e espacial que, geralmente, está em descompasso com as necessidades desses alunos. As formas tradicionais de organização do tempo escolar estabelecem também o tempo de aprendizagem segundo padrões de homogeneidade, buscando sempre um modelo padrão de aluno e dos modos de aprender.

Os direitos dos alunos, porém, principalmente o de aprender, colocam no centro das discussões pedagógicas as relações entre homogeneidade e heterogeneidade, essencialmente a partir das políticas de inclusão escolar. Sobre essa relação Maria Teresa Esteban (2004, p. 161) expressa que:

A própria ideia de diferença precisa ser posta em discussão, pois a complexidade do processo pedagógico demanda uma constante tensão entre homogeneidade e heterogeneidade. Não se pode abrir mão, por exemplo, da garantia do direito à educação, simultaneamente não se pode vincular a conquista desse direito a que todos façam o mesmo percurso de aprendizagem, à existência de um currículo único, e a uma produção de resultados idênticos.

Para garantir o direito à aprendizagem, a relação ente homogeneidade e heterogeneidade precisa ser pautada nas discussões pedagógicas dos professores, nos diversos momentos em que planejam e avaliam as condições de ensino e de aprendizagem de todos os alunos. Com isso seria possível escapar principalmente de antigas soluções que não efetivam alterações significativas nos modos de composição curricular, os quais continuam operando de maneira a reproduzir, através de relações de poder, determinados conceitos e categorias, como de aluno e de aprendizagem. Conceitos esses que não respondem aos desafios configurados pela inclusão escolar. “As formas de raciocínio sobre a escola são sistemas de inclusão e exclusão na medida em que categorias, diferenciações e distinções particulares são aplicadas às rotinas e ações do processo de escolarização”. (POPKEWITZ, 2002, p. 183).

As categorias e concepções que regulam o trabalho escolar estão vinculadas a sua forma organizacional. Dentre essas formas, a do tempo também configura, entre outros aspectos, as condições de ensino e de aprendizagem contribuindo, assim, pelo modo como historicamente vem sendo efetivada para que muitos alunos sejam avaliados negativamente

em relação às suas possibilidades de aprendizagem, o que colabora para a produção do fracasso escolar.

No projeto analisado, contudo, pode-se verificar que quando há tentativas de colocar os alunos como o centro da ação educativa, especialmente aqueles marcados pelo fracasso escolar, torna-se possível alterar a sistematização naturalizada dos tempos escolares, que posicionam os alunos, dentro de padrões homogêneos. Esses padrões operam por meio de critérios que classificam e ordenam de acordo com semelhanças, desconsiderando a heterogeneidade nos processos educativos.

Uma questão, igualmente importante, diz respeito à distribuição das disciplinas curriculares. Ao privilegiar disciplinas das áreas humanísticas para iniciar o ano letivo, na tentativa de atender os desejos e às necessidades dos alunos da turma em questão, os professores provocaram, em alguma medida, outras alterações nos tempos de ensino e de aprendizagem. Alterações essas que contribuíram para desconstituir identidades produzidas pela vivência de situações de fracasso escolar, provocadas muitas vezes pela dificuldade dos alunos nas áreas ditas exatas. Essas identidades são reforçadas no espaço escolar através de mecanismos que constituem a composição e a operacionalização curricular, como, por exemplo, os processos de enturmação e de avaliação, os quais produzem a diferença ao identificar e classificar as condições individuais dos alunos em relação às pretensões do modo de organização escolar. Conforme expressa Hall (2007), as identidades são fragmentadas e produtos de um processo social e cultural, sofrem mudanças e transformações estando, portanto, sujeitas às relações de poder que operam com a marcação da diferença e da exclusão.

Ainda segundo Hall (2007, p. 112), “as identidades são, pois, pontos de apegos temporários às posições – de – sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós”. Dessa forma, tal projeto, que objetivou atender às especificidades dos alunos no sentido de proporcionar melhores condições de ensino e de aprendizagem, provocou, em certa medida, a desnaturalização de procedimentos que os identificavam como incapazes e que os nomeavam como diferentes, criando com isso outras formas de organizar o currículo.

Essa nova distribuição curricular alterou as relações de poder que hierarquizam as disciplinas no currículo, que em geral valoriza as ditas científicas, em detrimento das demais, produzindo mudanças nas grades curriculares. Entretanto, a escola não deixou de cumprir a carga horária exigida pela legislação educacional, para essa etapa do Ensino Fundamental, alterando apenas a distribuição das mesmas no ano letivo.

É preciso destacar que a legislação educacional atualmente não impede que outros arranjos possam ser construídos, para qualificar o ensino e produzir outras possibilidades de aprendizagem. Em vista disso, os profissionais da educação, implicados com os desafios da escola contemporânea, não devem esquecer que as formas tradicionais de organização do currículo são resultados de lutas de poder que naturalizaram e fixaram tais modelos. Sacristán (2005, p. 149) expressa que:

A pretensão de estabelecer sequências muito precisas de conteúdos e atividades de aprendizagem, que imperou na organização do currículo e na programação do ensino sob a orientação científica e tecnológica, contribuiu para consolidar a rigidez na organização do tempo linear escolar, que o sistema e os professores assumem como modelo da normalidade.

Por isso, torna-se muito difícil para os professores pensarem em alterar aquilo que é compreendido como natural, em termos de currículo, já que ele foi produzido em um processo que acaba apagando os contextos históricos específicos no qual emergiu. Esses modelos da escolarização curricular naturalizaram os modos de ensino e de aprendizagem por meio de sequências temporais que atuam, de certa maneira, na seleção, na organização e na avaliação dos conhecimentos escolares.

O projeto analisado também colocou os professores como aprendentes, pois precisaram enfrentar os desafios e as consequências provocados pela proposta de inclusão, que encaminhou para o III Ciclo alunos que habitualmente não chegariam a essa etapa de ensino.

Ao alterar o tempo semanal e diário de cada disciplina, o projeto apresentado produziu um novo desafio para os professores, acostumados a planejar aulas de no máximo 50 minutos e em algumas disciplinas de 100 minutos, no caso de haver dois períodos consecutivos nas turmas. As mudanças trazidas pelo projeto estudado demandavam planejar uma aula com duas horas de duração, independentemente da disciplina. A partir desse desafio e também com a possibilidade de professores de diferentes áreas de conhecimentos trabalharem juntos, o planejamento do ensino passou a adotar a metodologia de Projetos de Trabalho. Essa decisão favoreceu, inicialmente, a distribuição do tempo das reuniões pedagógicas, pois agora teriam que contemplar, de maneira mais significativa, o trabalho em grupo no planejamento docente.

Desde então, os professores vêm determinando na primeira reunião do ano letivo os procedimentos de investigação que deverão ser aplicados nas duas primeiras semanas, visando a um diagnóstico das características, necessidades e interesses das turmas. Esses procedimentos, desenvolvidos em duplas pelos professores, são estratégias executadas com o

objetivo de escuta dos alunos sobre temas e ou problemas que os mobilizam cotidianamente. Posteriormente, os dados produzidos são analisados pelo grupo de docentes de cada ciclo. Do resultado dessas análises constitui-se a questão central que, de acordo com o planejamento por Projetos de Trabalho, se apresenta como uma problematização com enfoque em uma questão social. A partir dessa questão central, o grupo deverá listar os conceitos que podem contribuir para responder à problematização de cada Projeto de Trabalho. Em face desses conceitos, são selecionados os conteúdos e as disciplinas que serão priorizadas, em cada trimestre, durante a efetivação dos projetos conforme as possibilidades de articulação com o tema adotado.

Essas estratégias buscam permitir a participação efetiva dos alunos já que, depois que os professores organizam geralmente em forma de um mapa conceitual os dados produzidos através dos procedimentos de investigação, conforme descrito acima, o material retorna para as turmas a fim de ser complementado. Assim, o planejamento dos Projetos de Trabalho possibilita a participação de alunos e professores, envolvidos em um trabalho coletivo tanto nas turmas, quanto entre o grupo de educadores.

Destaco um exemplo do que a escola convencionou chamar de mapa conceitual. O material se refere ao projeto intitulado de “*Ressignificando e reconstruindo a Cultura Afro-Brasileira*”, desenvolvido no ano de 2012 na turma C20, segundo ano do terceiro Ciclo. No ano anterior, essa turma havia estudado a Cultura Indígena na formação do povo brasileiro e em 2013 estudaram a contribuição dos povos europeus.

No material destacado é possível observar um quadro que apresenta as frases colhidas na turma durante as chamadas estratégias iniciais e logo abaixo as palavras, também trazidas pelos alunos, que, segundo eles, desencadeiam o preconceito racista. Partindo das análises desses materiais, os professores elaboraram um quadro conceitual que tem como seu centro o termo preconceito, do qual decorrem outros conceitos.

Preconceito = pré-conceito – julgar antes de conhecer

Racismo? → Contra quem? → Qual cultura?

“A escola é mais bonita porque acolhe pessoas diferentes.”

“Eu não sofro preconceito porque não sou negro.”

“Já vi preconceito aqui na escola contra os negros.”

Palavras que trazem preconceito:

Macaco → negro

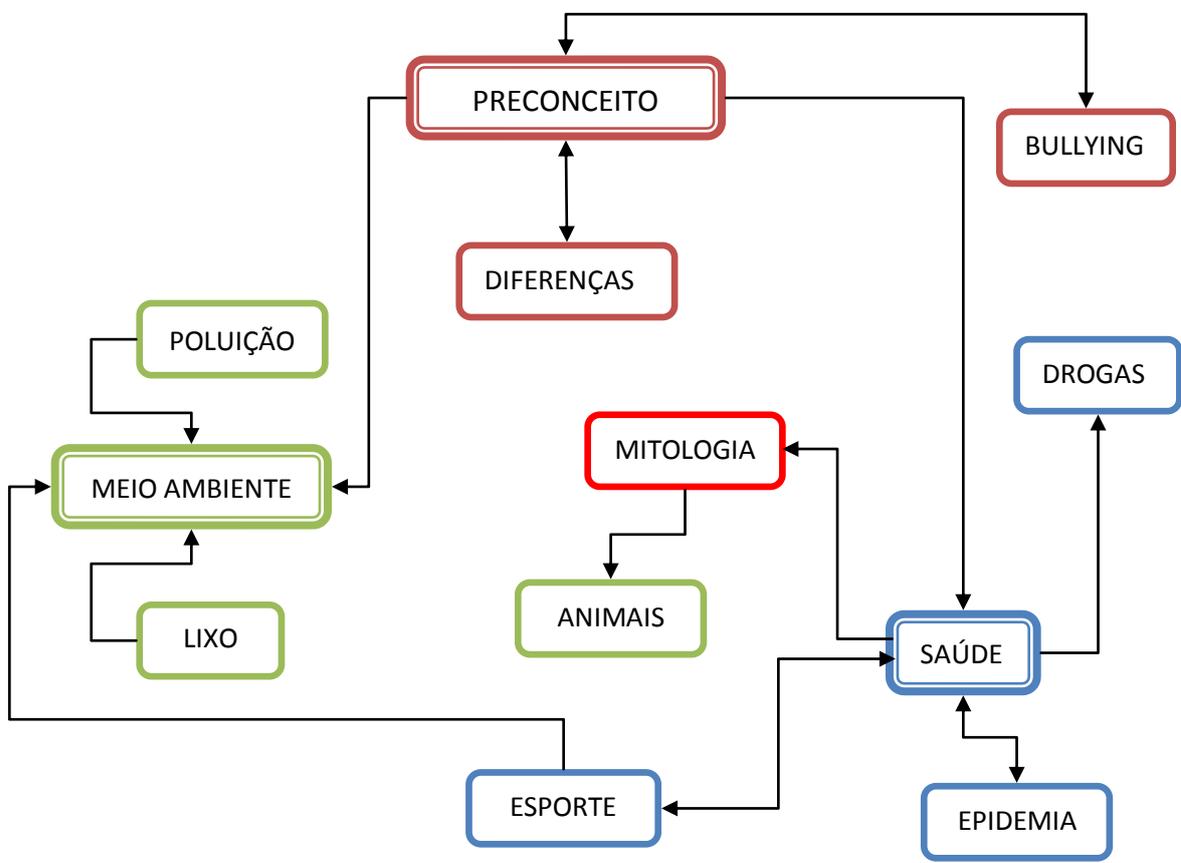
Feijão →

Baleia – gorda

Palito – magro

Anta – burra

Loira – pessoa sem inteligência



Tais procedimentos, principalmente durante os primeiros anos de sua implantação, atribuíram novos sentidos e significados para as formas de organizar o ensino com a finalidade de atender às necessidades da cada turma. Foram desnaturalizadas não só as representações sobre as condições de aprendizagem dos alunos, tomando o planejamento coletivo como uma ação político-pedagógica, comprometida com as especificidades sociais e

culturais, entre outras, do grupo de alunos da escola, como também, determinadas representações expressas no currículo, que atuam na formação de identidades, nas narrativas e nas relações sociais, entre outros aspectos. Essas representações se referem especificamente aos alunos das escolas públicas, que muitas vezes se localizam nas periferias, atendem crianças e jovens das classes sociais mais pobres do país.

A respeito do enfoque político da ação pedagógica, Jurjo Torres Santomé (2005, p.166) ressalta que “o ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”.

As alterações propostas no projeto dos Módulos de Ensino podem ser tomadas como mudanças curriculares, provocadas inicialmente pela presença dos alunos da Turma de Progressão na escola, ditos de inclusão. Entretanto, acredito que elas não podem ser avaliadas apenas como adequações curriculares, que muitas vezes são recomendadas para atender aos alunos que são avaliados como tendo dificuldades de aprendizagem. Essas alterações propostas, aqui apresentadas, transformaram rotinas temporais e espaciais assim como representações sobre os modos de ensinar e de aprender. É relevante enfatizar, todavia, que tais transformações, dos modos de organização curricular, criam rotinas que precisam também ser avaliadas constantemente, especialmente em relação à singularidade e às necessidades sociais, culturais e educativas do grupo discente, para que não se cristalizem como respostas definitivas, visto que são datadas e sempre parciais, pois a diferença nunca é capturada em sua totalidade.

Outro desafio provocado pelo projeto dos Módulos de Ensino refere-se à configuração das duplas de professores que atuavam juntos, o que aconteceu durante pouco tempo, devido à redução do número de professores da escola. Alguns deles argumentavam que era necessário existir uma relação entre aqueles que estariam atuando simultaneamente, sobretudo na Turma de Progressão. Esse foi um aspecto complexo de administrar para a efetivação do projeto, pois causava certo mal-estar entre o grupo, especialmente, quando alguns professores não se dispunham a atuar com os colegas, alegando que preferiam entrar sozinhos nas turmas em que trabalhavam. Outros, no entanto, organizaram-se em duplas e desenvolveram trabalhos significativos, como, por exemplo, professores das áreas de Geografia, História, Ciências e Artes.

Em vista disso, é possível observar que mesmo quando as decisões são planejadas no coletivo, com foco em uma proposta político-pedagógica, existem resistências individuais que precisam ser consideradas na efetivação do trabalho, pois elas impossibilitaram a entrada

simultânea de professores em algumas áreas. No caso estudado, foi o que ocorreu, na ocasião, com a disciplina de Matemática. Essas resistências, particularmente de professores das chamadas áreas exatas do conhecimento, podem suscitar questões relativas à hierarquia das disciplinas na composição do currículo escolar e à formação desses profissionais, tendo em vista que, geralmente, tal formação não privilegia os aspectos humanísticos, implicados de forma significativa no exercício da docência.

Assim, mesmo entendendo os resultados desse movimento coletivo como uma inovação, que se caracterizava pela interação dos professores na definição, na efetivação e na avaliação do projeto pedagógico, este também produziu resistências que remeteram aos enfoques tradicionais da composição curricular. No caso, a hierarquia de certas áreas do conhecimento, a qual pode ser entendida como um efeito das relações de poder. “Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo”. (MOREIRA e CANDAL, 2007, p. 35).

As análises, até aqui apresentadas, apontam ainda que em um projeto que pretende, por meio da ação coletiva, tornar os professores responsáveis pela seleção e organização do conhecimento, em que naturalmente também operam as resistências do grupo, impõe-se uma reflexão constante sobre o processo de construção social e cultural do chamado conhecimento escolar. Esse conhecimento atua na composição curricular, padronizando as formas de organizar os tempos, os espaços, a escolha dos conteúdos e os métodos de planejamento e de ensino. Para tanto, é preciso reforçar os momentos de planejamento coletivo, ainda que para isso seja inevitável lidar não só com as diferenças que se manifestam no grupo de professores, mas que certamente qualificam as ações pedagógicas, como também com os entraves administrativos inerentes à efetivação de espaços para reuniões pedagógicas.

4.2 MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS

Outro projeto produzido na escola foco deste estudo e originado igualmente do descontentamento da Equipe Diretiva e dos professores em relação aos resultados referentes às aprendizagens dos alunos enturmados em Turmas de Progressão foi o chamado *Movimentando as Diferenças*. Ele foi pensado para transformar a dinâmica dos tempos e dos espaços escolares, desnaturalizando as formas pelas quais se efetivavam o processo de enturmação, que, em geral, estabelece a permanência dos alunos em uma mesma turma,

durante todo o ano letivo. Esse projeto surgiu em 2003, quando foi constatado, no primeiro trimestre, na avaliação da Turma de Progressão do I Ciclo, que alguns alunos não avançavam em suas hipóteses relativas ao processo de alfabetização, ainda que estivessem frequentando o Laboratório de Aprendizagem ou a SIR.

O principal objetivo do *Movimentando as Diferenças* foi permitir a alguns alunos, avaliados pelos professores e SOP, a possibilidade de frequentar outras turmas em determinados dias da semana, com uma periodicidade determinada, a fim de diversificar suas experiências de aprendizagem por meio de interação com outros professores e colegas. A escolha das turmas para onde os alunos seriam encaminhados tinha como critério as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos que frequentavam então as Turmas de Progressão. No Plano Político Pedagógico (2009, p. 32) é descrita da seguinte forma a implantação do projeto:

[...], após avaliações do serviço pedagógico (o SOP), foi constatada a necessidade de traçar novos caminhos, criando diferentes estratégias para que os referidos alunos pudessem avançar em suas hipóteses acerca do conhecimento, principalmente nos I e II ciclos. Após o mapeamento desses alunos e de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, o SOP propõe uma nova alternativa de reagrupamento, visando a oportunizar experiências com outros grupos de alunos, considerando a necessidade de conflitos cognitivos nos processos de aprendizagem. Essa nova experiência, após a escuta do grupo de professores e a avaliação da equipe, foi denominada: *Movimentando as diferenças*.

Merece ser comentado que alguns mecanismos, que se consolidaram na escola seriada, não sofreram alterações significativas na Proposta por Ciclos de Formação, um exemplo disso foi o mecanismo de homogeneização que opera, entre outros aspectos, na organização dos grupos que compõem as turmas de cada ano Ciclo. Nela, os alunos são enturmados em tal proposta, por exemplo, a partir de critérios como idade e conhecimento. Embora avalie que tal proposta apresenta avanços significativos em relação ao sistema seriado, particularmente ao considerar o tempo de vida deles como um critério que muitas vezes se sobrepõe à questão dos níveis de conhecimento, verifico que a homogeneização ainda permanece atuando no processo de enturmação. Vejo isso quando cada turma, de acordo com seu nível e ou etapa, se torna um espaço unificado e homogêneo no qual todos os meninos e as meninas devem fazer as mesmas coisas, ao mesmo tempo, da mesma maneira para chegarem ao mesmo resultado, durante todo o ano letivo.

Ao criar a possibilidade de os alunos, de acordo com suas necessidades de aprendizagem, frequentarem mais de uma turma, simultaneamente, o referido projeto atentou para as dificuldades provocadas pela manutenção de determinados modelos nas condições de

ensino. Desnaturalizar critérios de enturmação perenes ainda é uma grande dificuldade para a escola, de um modo geral.

No projeto destacado, nota-se uma tentativa de olhar para as necessidades dos alunos, com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, para além da lógica das turmas fixas, nas quais os alunos, de maneira geral, mesmo nas turmas de Progressão, permanecem durante todo o ano letivo. É importante salientar que especificamente as Turmas de Progressão, devido a critérios de enturmação, acabavam por receber os alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem, o que dificultava a organização do ensino, desafiando a escola, no sentido de superar mecanismos de exclusão que operam no seu interior.

Mesmo que seja previsto para os alunos das Turmas de Progressão avançar para uma turma regular de acordo com sua idade ou para a Turma de Progressão do próximo Ciclo a qualquer momento do ano letivo, na prática, criou-se uma situação em que muitos alunos permaneciam mais de um ano em tais turmas, o que contrariava a legislação.

Ainda é preciso acrescentar que o projeto *Movimentando as Diferenças* se coloca como uma tentativa de promover para os alunos aprendizagens pela oferta de novas experiências em espaços diferentes, com novos colegas e outros professores, no momento em que estariam sendo tratadas dificuldades específicas deles naquelas salas de aula. Também, esta modalidade pode ser vista como outra forma de organizar os recursos humanos no ambiente escolar.

É preciso referir que atender os alunos que apresentam dificuldades para percorrer os níveis e etapas da escolarização ainda é uma questão que tenciona especialmente o currículo, uma vez que é por intermédio de suas práticas que se institui e se legitima o que é concebido como verdade sobre as necessidades e as possibilidades educacionais dos mesmos. No entanto, é necessário destacar que as práticas também terminam por regular o currículo. No caso estudado, acredito que as práticas de projetos que objetivam a Educação Inclusiva, como já referido, podem contribuir para a instituição de outras configurações curriculares, ao inventarem outras maneiras de ser aluno e de permanecer na escola, com vistas a garantir melhores condições de aprendizagem.

O projeto visou inicialmente ao atendimento dos alunos da Turma de Progressão do I Ciclo, especialmente nos aspectos relativos ao processo de alfabetização. A operacionalização coube ao SOP: mapear os alunos das Turmas de Progressão que necessitavam uma nova enturmação por um determinado período; determinar as turmas que os receberiam por estarem tratando de suas necessidades específicas; reorganizar os horários de todo o Ciclo, possibilitando o atendimento diferenciado previsto, mas mantendo para os mesmos a oferta

das demais disciplinas em suas turmas de origem. Dessa maneira foi importante no planejamento que as intervenções e atividades relativas ao processo de alfabetização acontecessem ao mesmo tempo em todas as turmas que os recebiam.

Também na operacionalização desse projeto, o planejamento coletivo do Ciclo foi importante para garantir as trocas entre as professoras que receberiam os alunos e a professora referência da Turma de Progressão. Projetos como esse requerem uma atuação diferenciada do grupo de professores, que precisa se responsabilizar conjuntamente pela aprendizagem de alunos que não pertencem à sua turma. De tal modo, é relevante que tais profissionais aceitem essas mudanças, que muitas vezes desconstroem suas representações sobre suas formas de atuar e de organizar o trabalho pedagógico na sala de aula. As implicações colocadas pela Educação Inclusiva, especialmente para a organização curricular, exigem que os professores alterem suas representações e estejam atentos às formas pelas quais a organização do trabalho pode continuar marcando os alunos como atrasados ou incapazes.

No caso do projeto apresentado, coloca-se a difícil tarefa de compor o grupo com os alunos que não são da turma, mesmo que de forma temporária, de modo a proporcionar outras condições de ensino e de aprendizagem, que escapem dos modos pelos quais eles são identificados e marcados por meio de critérios que operam sempre através das semelhanças.

Apesar de avaliar que o referido projeto apresentou possibilidades de realizar mudanças significativas para a efetivação da inclusão escolar, não se pode fazer uma análise ingênua sobre a operacionalização de projetos que propõem algumas mudanças nas formas de organização do sistema de escolarização. Assim, é porque, no funcionamento institucional desse sistema, operam diferentes elementos como as conhecidas ordenações e sequências curriculares que estruturam os modos graduados da organização escolar e do trabalho pedagógico, assimilando muitas vezes as alterações propostas dentro de suas tradicionais maneiras de regular o trabalho na escola.

Tal modo de funcionamento pode atuar mesmo quando se coloca em prática alterações como as promovidas pelo projeto aqui destacado. *O Movimentando as Diferenças*, ao propor alterações nas formas de enturmação dos alunos, que poderiam, de acordo com suas necessidades educativas, frequentar simultaneamente duas turmas no mesmo ano letivo, por um determinado período, promoveu mudanças nas práticas de ensino e na operacionalização do currículo. Todavia, alterar a configuração dos grupos que compõem a sala de aula não é suficiente para garantir mudanças na estrutura escolar. Tal proposta precisa ser gestada e avaliada pelo coletivo de professores para evitar a manutenção de formas homogêneas de

ensinar e de aprender. É preciso, como já citado, um trabalho em equipe do corpo docente para que tal projeto se torne produtivo.

Dessa maneira, pode-se avaliar que incluir de fato todos os alunos, procurando observar, na medida do possível, suas necessidades e suas possibilidades singulares para organizar as experiências educativas, que produzam sentidos e significados para eles próprios, é desejável e produtivo.

Portanto, experiências como as destacadas nessas análises, quando o grupo de professores prioriza os alunos com NEEs, podem, possivelmente, mudar:

“[...] a organização e a natureza da categoria institucional do currículo, de tal maneira que este deixe de ser a forma de definição do plano de instrução para ser o modo de reflexão tanto das propostas oferecidas quanto daquelas que nascem do encontro educacional, [...]”. (DOMINGO, 2013, p. 472).

É importante destacar que a avaliação final dos alunos, que foram encaminhados para o projeto, no ano de 2003, mostrou avanços em relação ao processo de alfabetização, o que permitiu, no ano seguinte, que a maioria fosse enturmada em turmas regulares do último ano do Ciclo ou na Turma de Progressão do Ciclo seguinte, conforme os critérios de progressão da Proposta dos Ciclos de Formação. Alguns alunos, contudo, permaneceram na Turma de Progressão do I Ciclo.

4.3 DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Apesar das alterações promovidas pelos projetos estudados, a escola até 2006 ainda mantinha, como já mencionado, as Turmas de Progressão destinadas aos alunos que apresentavam alguma defasagem devido a dificuldades de aprendizagem, ou que não tinham frequentado a escola no tempo previsto pela legislação. Este último é o caso das crianças abrigadas em instituições governamentais, que não haviam sido matriculadas na idade certa pelas famílias ou foram abandonadas, passando a viver na rua. Para essas turmas, também, eram encaminhados ainda os alunos ditos de inclusão que apresentavam laudos de Deficiência Intelectual e ou de algum tipo de Transtorno do Desenvolvimento, como o Autismo.

Essa forma de enturmação, no entanto, acabou por fazer com que alguns alunos, principalmente aqueles que mostravam algum tipo de deficiência, não avançassem e

permanecessem por muito tempo nessas turmas pela falta de desafios cognitivos que tal forma de organização não conseguia propiciar. Desse modo, mais uma vez, a configuração das turmas de Progressão evidenciava impasses que foram discutidos em reuniões com a Equipe Diretiva e com os professores, que apontavam para a necessidade de revê-la. Depois de algumas discussões e de estudos no coletivo, foi elaborado um projeto intitulado de Docência Compartilhada que tinha por objetivos superar os processos de exclusão a partir de uma nova organização dos tempos e dos espaços propostos pela escola, a forma tradicional da composição da docência e também a percepção do lugar das diferenças.

Apesar de em janeiro de 2006 ter sido planejado que o projeto começaria nas turmas de II Ciclos, ele só pode iniciar no I Ciclo porque a escola contava apenas naquela etapa de ensino com os recursos humanos essenciais para sua efetivação. Em setembro de 2006, efetivou-se no II Ciclo, em 2008, os alunos da Turma de Progressão do III Ciclo também foram enturmados em turmas regulares em que vinha sendo desenvolvido o projeto em questão. Nos I e II Ciclos, a docência era compartilhada por duas professoras com a mesma habilitação, ou seja, nas séries iniciais. Já no III Ciclo compartilhavam-na uma pedagoga juntamente com os professores das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo dessa etapa do ensino.

Destaco que as análises aqui desenvolvidas foram fundamentadas em três princípios que subsidiaram a implantação desse projeto e alguns registros presentes no regimento escolar da escola estudada.

Durante a elaboração do projeto, uma das questões inicialmente discutidas foi a composição das turmas de Docência Compartilhada, para atender ao que se configurou como seu primeiro princípio: *incluir todos os alunos de Turma de Progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial, em turmas regulares*. Por causa dele, as turmas regulares selecionadas, após integração das turmas de progressão, ficaram com um número significativo de alunos com NEEs, em torno de sete ou oito. Esse número foi considerado excessivo, precisaria ser menor para as condições de inclusão. Por isso, no momento da escrita do projeto, foi especificado que, a partir de então, nas turmas de Docência Compartilhada, deveria haver sempre no máximo cinco e no mínimo três alunos com necessidades educativas especiais, ou dificuldades significativas na aprendizagem. Outras questões também orientaram a configuração de tais turmas, como é possível verificar no regimento da escola, definido em 2009, na página 26, nos artigos 75 e 76 do capítulo I:

Art. 75 - As turmas de docência compartilhada serão formadas por alunos com diferentes condições de aprendizagem, respeitando os princípios da organização da proposta por Ciclos de Formação, avançando na organização das condições para a educação inclusiva.

Art. 76 - A escola não poderá organizar a turma utilizando apenas o critério de inserção de alunos que apresentam defasagem idade/série, retenção, dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Essa forma de composição das turmas, nas quais vinha se desenvolvendo esse projeto, tem a intenção de evitar as conhecidas enturmações que adotam os critérios baseados em níveis de conhecimento, que reproduzem determinados modelos, vinculados a uma padronização da categoria aluno. Ao serem classificados e ordenados em relação aos seus níveis de conhecimento, os alunos são identificados como diferentes, o que reforça um modo de relação com as diferenças. Um modo de relação que opera sempre identificando os iguais, os semelhantes, excluindo aqueles que escapam dos padrões, e que, por isso, produz oposições como normal e anormal.

Tal processo tem naturalizado a relação com a diferença no espaço escolar, uma relação calcada em representações sobre os alunos com algum tipo de deficiência. Representações essas que enunciam, em geral, as dificuldades desses alunos relativas ao processo de aprendizagem conforme concebido nos campos de saberes que constituem, também, o processo de escolarização como o campo da Pedagogia e da Psicologia. No entanto, em projetos que pretendem efetivar propostas de Educação Inclusiva é indispensável desnaturalizar representações que dizem quem somos nós e quem são os outros. Nesse sentido, é interessante a reflexão de Carlos Skliar (2003, p. 70) sobre o processo de representação.

Desde a perspectiva de uma das correntes mais difundidas dos assim chamados Estudos Culturais, a representação é entendida como práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados que nos posicionam como sujeitos (Woodward, 1997). [...]. Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (nos) pelo lugar desde qual parte o olhar – e não pelo que é *efetivamente* olhado – e pelos efeitos culturais necessariamente vagos, imprecisos, que supõem a trajetória consequente do olhar e dos significados que, então, são atribuídos.

Diante disso, fica evidente que nenhum projeto se efetiva sem a identificação dos sujeitos aos quais se destina, como foi feito neste e nos demais projetos apresentados. No entanto, tal processo de identificação que posiciona os alunos, como nesse caso tratado, principalmente em relação às suas condições de aprendizagem, não pode ser visto como natural, ou esvaziado de relações de poder, as quais se instituem em “um jogo de correlação de forças que estabelece critérios de validade e legitimidade, segundo os quais são produzidas

representações, sentidos, e instituídas realidades”. (COSTA, 2005, p.41). Ao desnaturalizar processos como esse é possível compreender como a diferença vem sendo significada tomando o normal como referência.

Nesse sentido, é importante apontar que na inclusão desses alunos no Ensino Fundamental ainda têm muita força as representações produzidas no campo de Educação Especial. Os conhecimentos que estruturam tais representações, ancorados especialmente em campos de saberes como a Medicina e a Psicologia, ainda são hegemônicos, acolhidos como verdadeiros, especialmente quando se trata de possibilidades educacionais. Entretanto, considero importante referir que, como expressa Costa (2005, p. 47), “o poder, na política da representação, transita pluridirecionalmente, produzindo configurações inusitadas nas múltiplas possibilidades da correlação de forças”.

Quero ainda lembrar que as identidades não podem ser tomadas como fixas ou verdadeiras, que são socialmente e culturalmente construídas, particularmente no campo curricular que pode ser entendido como um “território de disputa, como arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades” (COSTA, 2007, p. 103). Sendo assim, a implantação de uma proposta de Educação Inclusiva, no espaço escolar regular, pode resultar na produção de saberes que propiciem desconstruir verdades e significados fixados no currículo, o que favorece outras relações com a diferença.

Projetos, como o aqui destacado, têm potencial para provocar alterações nessas representações, questionando saberes acolhidos como verdadeiros sobre esses alunos que muitas vezes apagam as marcas singulares de cada um deles. Ao identificarmos um aluno como deficiente intelectual, por exemplo, não podemos apagar outras marcas suas, que dizem da sua história de vida e das suas possibilidades com uma pessoa singular. As suas condições de escolarização não se restringem somente ao que diz um laudo que, em geral, expressa características de uma pessoa com algum tipo de deficiência. “Trata-se, portanto de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las”. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 232).

Sobre a complexidade da desconstrução de representações, tendo em vista principalmente os alunos ditos de inclusão na operacionalização do projeto da Docência Compartilhada, é importante comentar que, mesmo após os cuidados com os critérios de formação das turmas, notou-se que essas representações continuaram atuando.

Um aspecto em que se podem constatar efeitos dessas representações em relação à composição das turmas principalmente do projeto, refere-se ao risco de, ao enturmar os alunos

das Turmas de Progressão nas regulares, passando a coexistir duas turmas, ou seja, uma turma dentro da outra. As turmas ficariam, então, formadas por dois grupos, um de alunos regulares e outro dos alunos da Progressão. O desafio de trabalhar no sentido de que todos os alunos formassem de fato uma só turma demandava atenção, especialmente, em relação à atuação conjunta dos professores, já que este era um dos princípios do projeto: *garantir a entrada de, no mínimo, dois professores articulando a docência em sala de aula*. Inclui-se a isso o risco de também a docência ser exercida de forma dividida, com uma professora dando apoio e atendendo sempre aos alunos oriundos das Turmas de Progressão e a outra, os demais.

No Regimento Escolar, na página 23, no artigo 62 do capítulo I, a forma de composição da ação pedagógica proposta para o exercício do Projeto da Docência Compartilhada é definida da seguinte maneira:

Art. 62 - A docência compartilhada pressuporá a atuação de dois professores na mesma turma.

Parágrafo Único - O exercício da prática docente poderá ser compartilhado de formas distintas, considerando os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos e da escola. Não se tratará, portanto, de um atuar como professor regente e o outro como professor de apoio, mas sim, de uma composição de partilha da reflexão e da prática pedagógica.

No Projeto da Docência Compartilhada, que possibilitou enturmar todos os alunos em turmas regulares, o exercício simultâneo de dois professores na mesma sala de aula foi muito discutido e problematizado em reuniões e nos projetos de formação. Essa maneira de compor o trabalho docente causou mal-estar inicial em algumas duplas de professores que precisaram de um tempo para organizar o trabalho de forma compartilhada e aceitar todos os alunos como seus. Essa nova composição exigia romper com relações de poder e saber que estruturam formas de exercer a docência que são familiares a eles, já que foi necessário alterar rotinas de organização das turmas e das situações de ensino.

O desafio de trabalhar com todos os alunos, compartilhando a docência, pode produzir, principalmente para os professores, questionamentos sobre suas concepções a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa experiência significava sair de um lugar conhecido e acolhedor para passar a habitar um território que, além de desconhecido, contestava crenças e concepções. Embora os professores dessa escola já tivessem alguma experiência em relação ao trabalho com alunos incluídos nas turmas regulares e de Progressão, o que foi proposto, por meio de Docência Compartilhada, exigia mudanças importantes no modo de exercer a docência. Era fundamental abrir sua sala de aula para outro

colega a fim de compartilhar o trabalho, que em geral acontecia de forma individual. Isso significava compartilhar os espaços, os modos de organização do ensino, as tarefas cotidianas da sala de aula, as intervenções com os alunos, os modos de avaliar as aprendizagens; em outras palavras, era preciso reinventar a docência, fato que desestabilizava as identidades docentes.

No regimento escolar em seu artigo 61, na página 23, entre os princípios do trabalho docente nas turmas do projeto em estudo, destaco:

Os profissionais deste coletivo deverão:

I – atentar para os alunos e as suas diferenças;

II – disponibilizar-se para trabalhar apoiando-se em um território educativo mais incerto, permanentemente problematizado;

III - adotar uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica;

IV - propor diferentes modos de ensinar;

V - estabelecer relações de aprendizagem – aprender com o aluno e com o colega de trabalho.

Os professores questionavam *o quem, como ensinar e avaliar*, principalmente em relação aos alunos que agora faziam parte das turmas de III Ciclo, muitos ainda em processo de alfabetização. Esses questionamentos eram e continuam sendo fundamentais para que a inclusão não se restrinja apenas a proporcionar aos alunos com NEEs a ocupação do mesmo espaço com os demais alunos, ditos regulares, na sala de aula. Acredito que, para que o processo de inclusão ocorra, é necessário qualificar e organizar de forma diferenciada as situações de ensino, objetivando atender às necessidades de todos.

A respeito das tensões, provocadas no exercício da Docência Compartilhada, Traversini *et al.* (2012, p. 302-303) assinala que:

[...], o desenvolvimento do trabalho e as relações entre as professoras nem sempre se desencadeiam de forma tranquila. Observamos, muitas vezes, as dificuldades dos docentes em individualizar o ensino e compreender as particularidades de cada aluno, tendo em vista o procedimento pedagógico, arraigado nas instituições escolares, que contempla propostas homogêneas e simultâneas para os grupos. Para os professores de “área”, no início, parecia que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos “especiais” era só do “generalista”. Mas, no presente momento, inclusive por demanda dos próprios alunos, que os procuram para solução de suas dúvidas, nem sempre específicas de determinada área de conhecimento, vem acontecendo uma interação maior entre esses professores e seus alunos.

As tensões provocadas pela atuação compartilhada em sala de aula mostraram a importância de valorizar outro dos princípios do projeto, qual seja: *organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores das turmas em questão*. Nas reuniões, o coletivo de professores discutiu os desafios produzidos pelas formas de

organização dos alunos e do trabalho docente decorrentes do projeto da Docência Compartilhada. Com um maior tempo de planejamento, eles puderam expressar suas dúvidas e inseguranças em relação às condições do exercício da docência compartilhada, aos conteúdos necessários a serem desenvolvidos nas turmas, às práticas de ensino e ainda acerca da avaliação das aprendizagens, atentando especialmente para a multiplicidade do grupo de alunos.

Projetos, como o aqui estudado, ao modificar as formas de exercer a docência, produzem uma série de questionamentos, especialmente para os professores, sobretudo, nos aspectos relativos à organização curricular. Como mostram os excertos do Regimento Escolar apresentados, a efetivação do projeto da Docência Compartilhada desencadeou um processo que favoreceu a desnaturalização de certas representações sobre o currículo e as condições necessárias para uma proposta de Educação Inclusiva em uma escola pública. Os professores precisaram se responsabilizar pela aprendizagem de todos os alunos, uma vez que, independentemente das condições individuais, todos eram da mesma turma, que passou a contar com uma docência que se recriou ao compartilhar as estratégias de planejamento, a ação na sala de aula e a avaliação das aprendizagens.

Nesse sentido, como já visto, não basta garantir a presença dos alunos ditos de inclusão nas turmas regulares, é indispensável alterar a composição do currículo escolar, especialmente no que se refere à organização do tempo e do espaço, às formas de planejamento e de avaliação e aos modos de ser professor, especialmente no III Ciclo. O projeto da Docência Compartilhada modificou também os critérios de enturmar os alunos ao, considerar seus tempos de vida e as suas possibilidades de aprendizagem, rompendo, com isso, um mecanismo característico do sistema seriado que privilegia prioritariamente os níveis de conhecimento.

Outro aspecto importante para os professores foi a análise de suas dificuldades frente às necessidades educacionais de todos os seus alunos. A partir dela, perceberam que precisavam buscar outras formas para organizar a ação educativa, construindo no debate e no confronto de ideias, uma docência que na ação conjunta objetivasse assegurar o direito de aprendizagem.

Uma questão suscitada pela efetivação do projeto da Docência Compartilhada se refere à disponibilidade de recursos humanos para qualificar as condições de inclusão escolar. No projeto analisado, houve o acréscimo de um professor com vinte horas nas turmas, de cada Ciclo, nas quais se desenvolvia essa forma de docência. É comum as escolas apontarem para a falta de recursos humanos como um impedimento para implantação de propostas de Educação

Inclusiva. Não há dúvidas de que contar com mais recursos humanos, tanto professores, quanto monitores e estagiários, pode qualificar as condições de inclusão, no entanto, acredito que o mais importante para isso seja a forma como se planejam as intervenções dirigidas a toda a turma.

Na situação analisada, o fato de todos os alunos serem atendidos pelos dois professores foi importante, porque evitou saídas para atendimentos individualizados, principalmente se saem sempre os mesmos. Quando se retiram alunos da turma e as atividades continuam sendo feitas, eliminamos a possibilidade da continuidade e a condição de aprender junto com os demais. Apesar disso, acredito que é importante planejar atendimentos diferenciados no contra turno, conforme está disposto no AEE, feitos por uma professora da Educação Especial, não é só importante quanto necessário. Eles poderiam, inclusive, ser previstos para os diferentes grupos que compõem a turma, desde que estes se alternem, evitando, dessa forma, marcar as dificuldades de aprendizagem; os professores, por sua vez, também se revezariam no atendimento a todos.

Os recursos humanos se constituem em uma condição importante para a inclusão escolar, desde que sejam organizados a partir de propostas comprometidas com todos os alunos da escola e com o processo de formação desses profissionais. É inegável que algumas crianças, devido às suas condições, precisem de um professor ou monitor de apoio, para permanecerem na escola. Essa condição, no entanto, deve ser avaliada e organizada de forma a não limitar ainda mais a participação dos alunos ditos de inclusão, já que esse atendimento individualizado, algumas vezes, pode torná-los inseguros e dependentes, o que marcaria ainda mais o lugar da diferença decorrente da deficiência. O planejamento, as intervenções e a avaliação desses atendimentos também necessitam envolver todo o grupo de professores e a Equipe Diretiva, para que assim as novas intervenções possam ser qualificadas e atender às possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.

As análises até aqui apresentadas, sobre o projeto da Docência Compartilhada, foram fundamentadas em três dos seus princípios: *incluir todos os alunos de Turma de Progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial em turmas regulares; garantir a entrada de, no mínimo, dois professores em sala de aula e organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores das turmas em que se desenvolve o projeto.*

Procurei destacar até aqui como foram operacionalizados tais princípios e os efeitos que produziram, especialmente no currículo da escola. Efeitos como mudanças na maneira de enturmar os alunos, no exercício da docência e no planejamento de maneira coletiva, fatores importantes na composição curricular que influenciaram de forma significativa as

possibilidades para todos os alunos da escola. O projeto que começou em 2006, no primeiro Ciclo, e gradualmente foi implantado no II e III Ciclos, tem favorecido a produção de outros sentidos sobre as possibilidades de ensinar e aprender na e/com a diferença. Entre esses sentidos, julgo importante destacar que, a convivência escolar, num ambiente particularmente heterogêneo, vem possibilitando um movimento comprometido com outro aluno, que não pode ser classificado, ordenado dentro dos padrões operantes da norma. Assim, pode-se verificar que a presença dos alunos ditos de inclusão, entre outros fatores, favoreceu a emergência de projetos como os aqui estudados que, ao produzirem algumas práticas pedagógicas inclusivas, provocaram mudanças no currículo escolar.

O processo desencadeado pela presença de tais alunos tem permitido a construção de uma cultura inclusiva na escola, modificando as formas de relação com as diferenças, especialmente a diferença marcada pela deficiência. Nesse ponto, busco as palavras de Silvio Gallo (2011, p. 14), para me auxiliar a destacar esta outra relação possível com a diferença no território escolar. Vejamos o que diz o autor sobre a educação da diferença.

[...] é possível pensar uma *outra* educação que, através da diferença, possa ser vetor de produção de singularidades, em sentido deleuziano e anarquista. E a chave para isso encontramos no próprio Deleuze, quando afirma, em *Diferença e Repetição*, que não é possível saber e controlar como alguém aprende (2006, p. 237). Podemos inventar métodos para ensinar, mas o vínculo que une o aprendizado ao ensino, de uma forma que pode ser prevista e controlada, só faz sentido no âmbito da filosofia da representação e não passa, portanto, de uma ficção. Não há métodos para aprender e não é possível saber de antemão que forças se movem numa singularidade quando sua potência é aumentada pelo aprendizado.

Nessas análises, é destacado que a composição das Turmas de Progressão provocou o grupo de professores no sentido de se engajar em um processo de reflexão que teve como efeitos as estratégias que configuram os projetos aqui estudados. A presença na escola de um número significativo de alunos ditos de inclusão produziu, nesse contexto, uma experiência de Educação Inclusiva que não se restringiu às turmas que tais alunos frequentavam, mas foi gradativamente expandida para toda a escola. Essa experiência visou acolher todos os alunos na sua singularidade, não se deixando aprisionar por processos que instituem lugares e possibilidades, fazendo da diferença uma condição para marcar identidades negativas dos alunos com algum tipo de deficiência em relação a suas possibilidades educacionais.

Não se trata de reconhecer e celebrar a identidade e a diferença, mas de identificar a diferença, especialmente no que ela interpela dos princípios de organização do Ensino Fundamental, criando outras maneiras de incluí-la no processo educativo e possibilitando o

direito à aprendizagem, o que se constitui como principal pressuposto de uma proposta de inclusão escolar.

Foi no convívio cotidiano com crianças e jovens que escapam do entendimento sobre como ser aluno, como viver a infância e a adolescência e como se processa a aprendizagem que os sujeitos envolvidos nesse encontro – alunos, familiares e professores –, se colocaram no espaço produzido pela experiência, espaço do não saber e também de criação. “Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e, sobretudo para a paixão)”. (Larrosa, 2014, p. 75).

Essa experiência desencadeou outras maneiras de organização curricular sem, contudo, negar ou trazer a diferença para o campo da normalidade, em que tudo é conhecido e classificado na tentativa de obter resultados comuns. A diferença também é uma produção cultural e social que como tal precisa ser problematizada. Assim, em um projeto de Educação Inclusiva é preciso aceitar a impossibilidade de traduzir, de capturá-la por meio de representações das quais emergem os significados e sentidos que instituem os modos de se relacionar com ela também no território escolar.

A experiência estudada que, como tal, não pode ser tomada como uma receita, produziu outros modos de organização curricular. No caso deste trabalho, nos textos pesquisados, foi possível apontar as estratégias diferenciadas no planejamento que, a partir da implantação do projeto *Módulos de Ensino*, passou a ser por Projetos de Trabalho, oportunizando: a participação dos alunos; mudanças na oferta das disciplinas nas turmas e na seleção e abordagem dos conteúdos, que decorrem dos conceitos listados nos projetos.

Nas estratégias diferenciadas adotadas no planejamento e na operacionalização dos projetos apresentados, notam-se abordagens pedagógicas e expectativas de aprendizagem para todos os alunos. Um exemplo é a distribuição dos alunos em turmas diferenciadas por determinado período, oportunizada no projeto *Movimentando as diferenças*, entre outras estratégias apresentadas e discutidas nessas análises.

Essas observações se referem aos documentos em que os projetos estudados foram registrados, diferentes portadores, onde os autores procuraram, cada um a seu modo, registrar a experiência. Esses registros, que foram denominados como o texto da proposta, expressam as formas de organização curricular da escola.

Retomando as reflexões sobre minha relação com o contexto pesquisado, considero importante referir que procurei evitar focalizar aspectos que não estavam registrados nos documentos estudados, embora minha memória sobre a elaboração e implantação dos projetos investigados tenha atravessado estas análises. É evidente que, ao produzir o trabalho, as

relações de pertencimento ao campo estudado, me interpelaram e interagiram, constituindo assim o jogo dessa pesquisa.

4.4 ALTERNATIVAS PARA A CONTINUIDADE DA ESCOLARIZAÇÃO

Uma estratégia que merece ser discutida, pois alterou os modos de ser aluno e permanecer na escola, diz respeito à continuidade dos estudos de alguns jovens que apresentavam Deficiência Intelectual. Apesar da existência dos projetos destacados nesse estudo, a falta de políticas e propostas de Educação Inclusiva, especialmente no Ensino Médio e em escolas nas quais se desenvolve a modalidade do EJA, tem criado impasses para a continuidade dos estudos principalmente de alunos classificados como público-alvo da Educação Especial.

Em vista disso, o critério mais usado para a permanência desses alunos na GJ é o de garantir, no mínimo, os nove anos do Ensino Fundamental, independentemente das turmas que frequentam. Alguns, contudo, quando procuram a escola já estão com treze ou quatorze anos, idade avançada para essa etapa do ensino, fato que dificulta mantê-los ali por muito mais tempo, pois teriam que conviver com colegas de outras faixas etárias. Sobre essa questão, Suzana Moreira Pacheco (2014, p. 138) explicita que “a preocupação da GJ é não infantilizar estes alunos, procurando incentivar e respeitar seu ciclo de vida, ainda que possam viver esses tempos de forma diferenciada”. Nesse sentido, foi acertado, com as representantes da SMED, que tais alunos poderiam permanecer na Gilberto Jorge até completarem 21 anos, idade também considerada limite nas Escolas Municipais de Educação Especial.

Tais alunos, classificados como público-alvo da Educação Especial, eram matriculados oficialmente em Turmas de Progressão²¹ devido a suas idades e defasagens. Frequentavam, no entanto, turmas regulares, principalmente aquelas nas quais se desenvolvia o Projeto da Docência Compartilhada e também eram encaminhados, no turno inverso, para o AEE; aqueles que se encontravam em face à conclusão do Ensino Fundamental, para o PTE²².

²¹Depois de instituído o projeto Docência Compartilhada, nos três ciclos, todos os alunos com NEES frequentam turmas regulares. Contudo, as Turmas de Progressão foram mantidas no quadro da escola para garantir a matrícula de alunos com defasagens em relação à idade e aos processos de aprendizagem e os recursos humanos necessários para a efetivação de tal projeto.

²²Programa de Trabalho Educativo (PTE): Serviço da Educação Especial que prepara alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, em fase de conclusão do Ensino Fundamental, para o mercado de trabalho, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem para além do espaço escolar. Esse programa é

Os impasses devido à falta de propostas de Educação Inclusiva, para a continuidade da escolarização desses alunos, começaram a acontecer quando o Conselho de Classe das turmas do último ano do III Ciclo avaliou que alguns deles poderiam concluir seu tempo de escolarização na GJ, mas que ainda necessitariam continuar no Ensino Fundamental. Tomada essa decisão cabe à Equipe Diretiva e a alguns professores conduzir um processo junto ao aluno e à sua família para discutir as possibilidades de continuidade de seus estudos em outras escolas. Em alguns casos, os próprios alunos e ou as famílias apontam a alternativa de sair da Gilberto Jorge, devido ao tempo de permanência deles na escola. A Equipe Diretiva também se encarrega de fazer contato com outras escolas municipais para pleitear vaga em turmas de EJA, com o objetivo de que eles continuem seus estudos na convivência com outros jovens, o que respeitaria as necessidades de seu tempo de vida.

De um modo geral, o processo acontece em reuniões com as equipes dessas escolas, quando os avanços e as necessidades desses alunos são relatados, visando a uma transição em que as possibilidades de cada um sejam observadas nas diferentes formas de continuidade de sua escolarização. É comum também os familiares e um representante da SMED participarem desse processo.

Para aqueles alunos com NEEs que recebem o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, a escola procede da mesma forma, assessorando as famílias e estabelecendo parcerias com escolas de Ensino Médio da região Sul.

No caso dos alunos com NEEs que ainda necessitem continuar no Ensino Fundamental a escola tem oferecido como alternativa o que chama *Formatura por Tempo de Escolarização na GJ*. Tais alunos não recebem um certificado de conclusão do Ensino Fundamental, porque isso impossibilitaria a continuidade de seus estudos neste nível, pois a falta de políticas institucionais e governamentais de Educação Inclusiva no Ensino Médio não permite ainda que a maioria desses jovens curse essa etapa de ensino. Então, os alunos em questão participam da formatura, na qual recebem um certificado de conclusão na Gilberto Jorge. Vale ressaltar mais uma vez que esses encaminhamentos são combinados anteriormente com as famílias.

Não obstante, nem todos os alunos conseguem ingressar em outra escola municipal com condições e disponibilidade para atendê-los, principalmente em função de suas

oferecido para alunos das 4 escolas especiais, CMET Paulo Freire e alunos do ensino regular atendidos na Sala de Integração e Recursos/ PTE.[...]. O programa conta com parcerias importantes, tais como SENAI, SENAC, Superintendência Regional do Trabalho, Comitê Pró-Inclusão e Grupo de Apoio Local, na oferta de cursos de capacitação e no encaminhamento ao mercado de trabalho. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?psecao=264>. Acesso em: 13 fev 2015.

deficiências. Situação essa que se agrava para aqueles que precisam manter o vínculo escolar para permanecer no PTE.

Essas circunstâncias motivaram o coletivo da Gilberto Jorge para a organização de outros espaços que mantivessem o vínculo do aluno com a escola, com o cuidado, porém, de não permanecerem por muito tempo em uma mesma turma, o que acabaria reforçando uma situação de fracasso escolar. Nesse sentido, a escola viu se repetir uma experiência conhecida, quando os alunos com um tipo de deficiência mais grave, ou com pouco tempo de escolarização, acabavam permanecendo mais tempo nas turmas de Progressão, o que restringia as experiências educativas. Novamente, acontecia que, apesar de não estarem mais enturmados em Turmas de Progressão, alguns deles permaneciam mais tempo nas turmas de final de III Ciclo, agora com o agravamento de assistirem a seus colegas concluírem o Ensino Fundamental, participando, inclusive, de alguns eventos de preparação da formatura.

Desnaturalizar determinados mecanismos que produzem os modos de ser aluno, com a instituição de outros tempos e espaços, continua sendo um problema para que a inclusão escolar de fato aconteça para cada um, superando situações de exclusão no espaço escolar.

Tais circunstâncias operaram mudanças na oferta de tempos, espaços e atividades curriculares para esses alunos. Assim, para aqueles que não conseguiram ingressar em outras escolas, apesar de terem recebido o “*Certificado de Formatura por Tempo na Gilberto Jorge*”, tem sido mantida a matrícula em turmas de final de III Ciclo e organizada a oferta de atividades diferenciadas levando em conta as possibilidades e necessidades de cada um nessa situação.

A Equipe Diretiva vem elaborando para esses casos um plano individual para tais alunos a partir das sugestões dos professores, no qual é mantido para todos eles o atendimento na SIR. Dependendo das necessidades e das possibilidades de cada um, é programada a participação em algumas oficinas do Programa Mais Educação, como, por exemplo, oficinas de informática, letramento e fotografia. Também, é oferecido para os mesmos o lugar de monitor, tanto em sala de aula como na biblioteca, auxiliando a professora responsável. Tais atividades são alguns exemplos, pois, dependendo do aluno, são pensados lugares de atuação diferenciados. Este é o caso de uma aluna que, entre outros espaços, atuou como auxiliar na secretaria da escola e como monitora em uma turma de Docência Compartilhada no III Ciclo, especialmente, ajudando nas questões relativas ao processo de alfabetização. Sendo assim, as possibilidades não se esgotam, pois precisam atender às necessidades e possibilidades específicas desses alunos.

Dessa maneira, tem sido garantido que alguns jovens concluem o PTE e para outros, que nem mesmo podem participar de tal programa, estendeu-se a possibilidade de ampliação da experiência escolar, geralmente por mais um ano. Esse processo não pode ser tomado como uma solução, especialmente para aqueles que, pelo menos no presente momento, não têm como continuar sua escolarização em outros espaços escolares ou assumir algum tipo de trabalho, como no caso dos alunos com Autismo.

Essa forma de reorganização curricular precisou ser criada em face das necessidades de tomar os alunos como sujeitos de direito, oferecendo-lhes outras maneiras de estar na escola, de aprender, de ensinar. Alunos como estes são os protagonistas desse processo que implica mudanças importantes na forma de pensar e organizar a instituição escolar naquilo que seria sua tarefa principal: oferecer as condições necessárias para que todos aprendam, se socializem e sejam respeitados como cidadãos.

São estes os sujeitos concretos que acodem às escolas públicas à procura da garantia do seu direito à educação, ao conhecimento e a cultura. Não devem ser eles, em sua concretude humana, o parâmetro para o ordenamento curricular? É justo medi-los com perfis de alunos tão distantes da realidade em que lhes é dado viver suas existências? (ARROYO, 2007, p. 39).

Como pode ser visto ao longo desse capítulo, apesar dos projetos e das estratégias operacionalizadas, a inclusão não se constitui em um processo de formas determinadas, contínuas e conclusivas. Mesmo no transcorrer da efetivação dos projetos aqui analisados, os alunos voltavam a viver situações de in/exclusão. Refiro-me ao conceito de in/exclusão desenvolvido no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão -GEPI- da UNISINOS, que de acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 74) “passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa”. Ainda sobre o conceito de in/exclusão as mesmas autoras enfocam que:

Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludente. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior de grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram.

Enfim, a escola vem reinventando-se a partir dos alunos que habitam seu território escolar. Em consequência da presença significativa daqueles considerados de inclusão, o currículo vem sofrendo alterações importantes, a partir da ação do coletivo da escola, com vistas a superar seus mecanismos de exclusão, que produzem situações de in/exclusão para os

diferentes grupos de alunos no cotidiano escolar. Ao se reinventar a escola altera o currículo, articulando múltiplas estratégias que configuram o planejamento, a seleção e a abordagem dos conteúdos, os processos de avaliação, os tempos e os espaços escolares e, fundamentalmente, os modos de exercer a docência e de ser aluno, enquanto sujeito de direitos.

5 A OPERACIONALIZAÇÃO DA PROPOSTA: PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E DE AVALIAÇÃO E OS DESDOBRAMENTOS EM SALAS DE AULA

Precisamos ter a coragem de ensinar como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira. (GALLO, 2012, p.9).

No capítulo anterior, analisei alguns projetos e estratégias desenvolvidos na GJ, considerando-os como resultantes da composição das turmas regulares, das quais faziam parte crianças e jovens, público-alvo da Educação Especial e da chamada vulnerabilidade social.

Apesar de já ter abordado, no capítulo anterior, os modos de planejamento adotados na escola nos últimos anos, particularmente a partir dos projetos estudados, tenho a intenção de retomar esse tema, entendido aqui como uma das maneiras de operacionalizar a proposta da GJ. Cabe enfatizar que a operacionalização de uma proposta de Educação Inclusiva acontece por intermédio de diversos mecanismos que atuam e configuram os modos de escolarização nessa perspectiva como, por exemplo, a relação família-escola, a formação dos educadores, as garantias de acesso e de permanência dos alunos e especialmente as formas de compor e efetivar o currículo escolar.

Os modos de organização e efetivação do planejamento e da avaliação na escola estudada contribuíram de maneira significativa nas análises que tiveram por objetivo investigar as possíveis implicações de uma proposta de Educação Inclusiva no currículo escolar.

As análises relativas aos processos de planejamento adotados na escola aconteceram em dois momentos distintos. No primeiro, analisei os diversos registros da instituição, examinando principalmente o Plano Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Nesses documentos, as estratégias de planejamento são apresentadas como decorrência da efetivação de projetos gestados pelo coletivo dos professores, que buscavam responder aos desafios de uma escola que se pretendia inclusiva.

Em paralelo a essa análise, realizei observações das reuniões destinadas ao planejamento dos projetos de ensino das turmas selecionadas para investigação e das formas de execução dos mesmos nas salas de aula. Através de questionários e entrevistas, ampliei a

interlocução com membros da Equipe Diretiva e com os docentes, protagonistas, juntamente com os alunos, das práticas pedagógicas realizadas.

Para as análises sobre o processo de avaliação, para o qual destino a segunda seção deste capítulo, priorizei a observação dos Conselhos de Classe, os registros sobre a aprendizagem dos alunos e, ainda, a entrevista realizada com alguns professores na qual inclui esse processo.

Examinei o material empírico, acima referido, procurando recorrências, pistas que pudessem responder, mesmo que de forma provisória, às minhas inquietações sobre as condições em que se realizam o ensino e a aprendizagem quando se consideram as necessidades e possibilidades de todos os alunos, entre eles os ditos incluídos. No exame desse material, dei prioridade a questionários e entrevistas, procurando neles aspectos implicados na escolha e na abordagem de conteúdos, na articulação entre as disciplinas, nos processos de avaliação.

A centralidade de tais aspectos torna-se uma questão prioritária quando estudamos a realização de uma proposta de Educação Inclusiva, tomando esse termo não somente com referência aos alunos com NEEs, nomeados como público-alvo da Educação Especial, mas também considerando uma parcela significativa da população estudantil que não tem respondido com o desempenho esperado ao processo de aprendizagem, entre eles aqueles classificados como de vulnerabilidade social. Alunos que acabam sendo retidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou sendo promovidos sem os conhecimentos determinados para o ano escolar que frequentam; em geral, eles acabam se evadindo das escolas, muitas vezes sem concluir aquela etapa de ensino. O debate em torno da Educação Inclusiva tem possibilitado certa visibilidade sobre tais alunos e conseqüentemente sobre o fracasso dos métodos de ensino habituais.

Assim sendo, o objetivo deste capítulo é abordar como os processos de planejamento e de avaliação foram sendo produzidos e como aconteciam no momento da investigação, período em que a escola contava com uma nova Equipe Diretiva recém empossada e também recebia muitos professores novos. Esses fatores precisaram ser levados em consideração, pois produziram inevitáveis alterações no contexto estudado. Inicio a próxima seção tratando do que denominei de planejamento coletivo.

5.1 PLANEJAMENTO COLETIVO: SELEÇÃO E ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

No transcorrer da investigação, por meio das estratégias de pesquisa, pude constatar que a discussão do planejamento foi um foco recorrente, não somente sob meu olhar de pesquisadora, mas também na preocupação manifestada pelos professores, especialmente aqueles mais antigos na escola. Essa preocupação foi referida tanto em reuniões pedagógicas quanto nos Conselhos de Classe, e também nos diferentes momentos de interlocução que eles tiveram comigo.

O que e como ensinar são questões relevantes quando se trata de criar condições que favoreçam as possibilidades de todos os alunos. “O debate não é entre uma pedagogia de conteúdos e uma pedagogia vazia de conteúdos, mas sobre quais são os conteúdos que propomos e com que metodologia eles são ensinados e aprendidos”. (SACRISTÁN, 2013, p. 263).

A Gilberto Jorge adotou a organização do ensino por meio de Projetos de Trabalho a partir do ano de 2000, quando foi implantado o projeto Módulos de Ensino, conforme apresentado no capítulo anterior. Desde então, a instituição vinha acrescentando algumas estratégias a essa metodologia de planejamento para responder aos desafios que se apresentavam a cada ano, conforme avançava a sua proposta pedagógica, especialmente no sentido da inclusão escolar.

Apresento a seguir, de forma resumida, o processo de planejamento que a GJ vinha adotando, a partir da sistematização dos dados trabalhados no capítulo anterior.

1º passo: nas duas primeiras semanas do ano letivo os professores planejavam atividades diversificadas, que eram desenvolvidas em todas as turmas, tais como: discussões em grupo, elaboração de cartazes sobre os temas tratados, escrita de algum texto, apresentação e discussão de vídeos e ou músicas, entre outros tantos recursos. Essas atividades tinham o objetivo de fazer uma sondagem sobre as expectativas e os temas que, naquele momento, mobilizavam a vida dos estudantes e da comunidade. Através delas, também se realizava uma certa avaliação das condições individuais de cada aluno e da turma como um todo. Os resultados eram registrados no que se denominava de Mapa Conceitual, no qual as temáticas tratadas eram agrupadas com o objetivo de elaborar uma questão com conteúdo social sobre as mesmas e, a partir delas, articulavam-se os conceitos tratados.

Não existia um modelo único para esse tipo de sistematização. Em alguns casos eram priorizados elementos como as falas dos alunos ou uma ideia central da temática, conforme apresentado na página 105 deste estudo. Em outros casos, os professores listavam palavras chave a partir das questões trazidas pelos alunos, que terminavam desencadeando a escolha dos conceitos a serem trabalhados nos projetos. Na turma B31, por exemplo, no ano de 2011, a questão que sistematizou as discussões dos alunos foi: *de que forma as invenções humanas contribuem para a qualidade de vida?* Essa questão desencadeou para o projeto alguns conceitos como: tecnologia, sustentabilidade, energia, ética, linguagem, etc.

2º passo: no final desse período de sondagem, a partir do Mapa Conceitual construído em cada turma, os professores, juntamente com a Equipe Diretiva, elaboravam os Projetos de Trabalho. Desse processo resultavam algumas vezes projetos diferenciados para cada turma ou em algumas ocasiões um projeto único para cada Ciclo.

Em decorrência da articulação entre a temática do projeto e os conceitos relacionados, eram escolhidas as disciplinas que atuavam em cada turma, durante o trimestre. Dessa forma, em um projeto centrado na questão dos esportes, por exemplo, a disciplina de Educação Física poderia ter mais horários na turma. Já outro projeto com um tema relativo a questões sobre a história do bairro poderia haver uma carga horária maior nas disciplinas de História e Geografia. Também era considerada, nessa distribuição das disciplinas, a avaliação das condições individuais dos alunos, o que poderia determinar que alguma disciplina tivesse uma carga horária maior em determinadas turmas naquele trimestre. Então, nem todas as disciplinas atuavam da mesma forma e em todas as turmas ao mesmo tempo.

3º passo: a partir dessa distribuição das disciplinas de acordo com os projetos, cada professor elaborava o planejamento da sua disciplina para o trimestre, selecionando os conteúdos que seriam desenvolvidos nas diferentes turmas com base nos conceitos que se conectavam às problematizações neles propostas.

4º passo: os trabalhos desenvolvidos em cada projeto eram socializados e avaliados nas reuniões pedagógicas e de formação dos professores. De modo geral, o encerramento dos mesmos acontecia após a constatação de que o tema havia se esgotado; naquele momento, era, então, organizada uma atividade integradora. A avaliação do trabalho realizada pelos professores, com a participação dos alunos, apontava, então, outros temas e necessidades para serem trabalhados na continuidade do ano letivo. Nessas avaliações e nos planejamentos dos próximos trabalhos, previa-se a entrada das disciplinas que não tinham atuado nas turmas no trimestre que se encerrava, sempre tendo o cuidado de atender as orientações da legislação

vigente, no que diz respeito à distribuição da carga horária exigida nas turmas para todo o ano letivo.

O processo descrito acima foi sendo implantado ao longo do tempo e acontecia sempre em meio a muitas discussões do grupo de professores e da Equipe Diretiva, que buscavam superar os entraves do planejamento em cada início de ano. Nas discussões eram apontadas questões como a dificuldade do grupo docente de realizar uma leitura da dita realidade dos alunos e da própria comunidade.

Outra questão emblemática era encontrar maneiras de trabalhar problemas sociais que afetavam a comunidade e a escola como, por exemplo, o tráfico de drogas e o crime organizado. Problemas como esses eram muito discutidos na intenção de ser encontrada uma forma de abordagem que mostrasse não somente as dificuldades de se viver em comunidades como aquela, mas que também potencializasse o que havia de bom ali. Nesses momentos, os professores e os membros da Equipe Diretiva participavam intensamente e através do conflito de ideias e de avaliações constantes efetivavam o processo de planejamento descrito.

É necessário referir que, apesar de todo o esforço dispendido, muitas vezes nem todos os professores participavam com o mesmo empenho do trabalho proposto. Vale citar ainda que nos últimos anos nem sempre foi possível contemplar todos os passos acima mencionados na consecução do planejamento, principalmente pela falta de professores no quadro da escola.

Após apresentar, de forma sintética, as formas e ações que compunham o processo de planejamento adotado na escola estudada, destaco a seguir as análises referentes ao período de investigação, que ocorreu durante o ano de 2014. Inicialmente enfoco a turma B31, na qual se desenvolvia o projeto de Docência Compartilhada, logo a seguir analiso o processo desenvolvido na turma B12.

5.1.1 O Planejamento em uma Turma de Docência Compartilhada, a B31

Quando comecei o presente trabalho na escola, em abril de 2014, observei que no corredor de entrada se encontrava exposto um esquema com as temáticas dos projetos daquele ano. Solicitei à Equipe Diretiva uma cópia dos que seriam desenvolvidos nas turmas escolhidas para a pesquisa. A supervisora me explicou que para registrá-los havia adotado um esquema como o proposto por Hernandez, na obra *A Organização do Currículo por Projetos*

de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio, de 1998. Esse esquema adotado pela escola constava de três questões apresentadas aos alunos sobre um determinado tema, do interesse deles: O que sei? O que gostaria de aprender? O que preciso fazer para aprender?

Quando recebi o projeto da turma B31, intitulado *A segurança no Morro Alto*, perguntei para supervisora como tinha surgido a proposta. Ela me relatou que a professora de História, juntamente com a pedagoga que atuava como docente na turma, começaram o planejamento por meio de uma música de carnaval, estratégia adotada também pelos demais professores do III Ciclo. O ano letivo de 2014 começou antes do carnaval, fato que fez com que os professores optassem por desencadear as atividades iniciais através de músicas de carnaval para trabalhar o conceito de transformação no bairro, na escola e na cidade.

A professora de História e a pedagoga organizaram, então, atividades para a B31 tendo como estratégia inicial uma reflexão a partir da letra da música *Daqui não saio, Daqui ninguém me tira*, que trata, em certa medida, do assunto da moradia. Foi organizado um painel com três colunas no qual os alunos deveriam colocar motivos para não sair do Morro Alto, motivos para sair dele e sugestões para melhorar o que não estava bom.

As duas professoras, após refletirem sobre o que os alunos haviam trazido nas discussões realizadas, verificaram que o tópico da moradia ficou fortemente vinculado à temática da segurança, que se tornou central para desencadear o projeto. Com o afastamento da professora de História, que solicitou aposentadoria, na ocasião, a supervisora entrou na turma e sistematizou junto com os alunos os aspectos abordados nas estratégias iniciais, utilizando as questões do esquema já citado.

Esses registros foram entregues posteriormente para os professores que, a partir daí, deveriam selecionar os conceitos, os conteúdos e os indicadores de avaliação a serem utilizados nas suas disciplinas. Para ilustrar tais procedimentos apresento a seguir o planejamento sistematizado pela supervisora em conjunto com os alunos.

A SEGURANÇA NO MORRO ALTO

TURMA B31-2014

O QUE SEI?	O QUE GOSTARIA DE APRENDER?	O QUE PRECISO FAZER PARA APRENDER?
Segurança é proteção, cuidado com as pessoas e a comunidade. Ter alguém próximo, se sentir seguro. Segurança é ter guarda da Brigada Militar. Ficar dentro de casa, não	Como se faz para resolver o problema da insegurança? Por que alguns policiais aceitam propina dos bandidos? Por que o governo não coloca mais policiais? Por que algumas pessoas viram bandidos?	Ouvir os professores falando. Ler jornal. Assistir notícias na TV. Fazer entrevistas com policiais, guardas e moradores.

sair à noite. A responsabilidade pela segurança é da presidente, do governo, da polícia e da guarda.	Por que quem tem dinheiro também rouba e manda matar? Por que alguns pais não impedem os filhos de usar drogas? Os amigos podem levar os outros amigos para as drogas? Como a pessoa fica viciada e como consegue sair do vício?	
---	---	--

No projeto apresentado, nota-se que a temática era um assunto recorrente, especialmente nos últimos anos, devido a fatos concretos que vêm agravando a situação de segurança na comunidade, fazendo com que os alunos demonstrem tal preocupação. Em vista disso, esse tema, mesmo que tenha sido produzido por um processo que não resultou de uma reflexão coletiva entre professores e alunos, foi significativo para o grupo, e por isso poderia ter sido enriquecido pelo planejamento coletivo dos professores da turma; no entanto, eles definiram os conceitos e conteúdos de forma individual. Nesse momento, devido à falta de docentes, o quadro da escola estava reduzido, fato que pode ter dificultado a realização de um planejamento coletivo.

A defesa dessa metodologia de planejamento, habitualmente adotada na Gilberto Jorge, baseia-se na crença de que contribui para que os professores possam compartilhar as ideias e os saberes construídos nas ações cotidianas, assim como as dificuldades que precisam superar. Tal metodologia parece favorecer a criação de vínculos entre os docentes, o que facilita a elaboração de formas de atender os diferentes modos de aprendizagem dos alunos. Javier Moreno Acosta (2013, p. 203) enfatiza que é “importante apelar a uma elaboração compartilhada, por meio de equipes docentes conscientes do seu trabalho, suficientemente organizadas e capacitadas para abordar, sem rodeios, o que se ensina nas instituições de educação”.

Diante disso, é importante lembrar que no exercício do planejamento coletivo, os professores ao argumentarem a respeito das escolhas dos conceitos e dos decorrentes conteúdos a serem adotados, terminam por colocarem disputa seus entendimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, assim como sobre o tipo de sociedade e de aluno desejado. Acredito que seja um momento importante principalmente porque é quando se articula *o que e como* ensinar aos fatos concretos que os alunos vivem cotidianamente na comunidade onde moram, o que é pretendido pelo método de Projetos de Trabalho.

Para dar continuidade às análises, apresento, a seguir, o planejamento das disciplinas de Português e Geografia da turma B31, que tinha como tema de estudo o projeto acima destacado, relativo à segurança na comunidade.

Projeto da turma B31: A segurança no Morro Alto I Trimestre/2014

P o r t u g u ê s	CONCEITOS -Língua e linguagem -Análise e síntese de textos -Conhecimento de si -Estrutura da língua escrita	CONTEÚDOS -Leitura com fluência -Produção textual (diálogo, entrevista, diário,...) -Onomatopeia, adjetivo e substantivo -Ortografia através de exercícios lúdicos de fixação	INDICADORES - Lê em voz alta com fluência e desenvoltura, observando pontuação -produz textos primando pela qualidade e observando parágrafo, uso de letra maiúscula, pontuação e progressão semântica -Resume textos lidos, de forma clara e coesa, observando as ideias principais dos mesmos.
G e o g r a f i a	-Interferência do homem no espaço -Cartografia -Noção espacial	-espaço natural e espaço humanizado -Cartografia -Espaço geográfico	Diferencia espaço natural de espaço humanizado Domina as noções básicas da linguagem cartográfica Localiza-se no espaço geográfico

Nos planejamentos apresentados acima, observa-se uma abordagem centrada nos conteúdos disciplinares, não contemplando, pelo menos no registro analisado, a temática proposta no projeto mais amplo, que se propunha tratar da segurança na comunidade. Os alunos haviam manifestado conhecimentos, dúvidas e sugestões para o desenvolvimento dessa temática, os quais poderiam, por meio da reflexão coletiva, auxiliar na definição de conceitos a serem trabalhados e na organização dos conteúdos para enfrentamento da questão proposta. Os conceitos destacados pelos professores não parecem estar articulados à temática do projeto proposto, o que pode ter sido causado pela ausência de um processo de discussão coletiva sobre como articular os conhecimentos de acordo com as demandas do grupo e sobre como melhor organizar as situações de ensino.

Essa falta de articulação deixa de potencializar o currículo como um mecanismo que vem a contribuir para que os alunos possam entender as configurações, as demandas e as possíveis formas de intervir em seus contextos sociais e culturais. Moreira e Candau (2007, p. 21), ao discutirem questões sobre o que consideram conhecimento escolar, afirmam que é indispensável que “facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação do seu universo cultural”.

Um planejamento centrado em conteúdos disciplinares descontextualizados não parece possibilitar aprendizagens significativas que auxiliem os alunos a estabelecerem conexões com mundo em que vivem, no sentido de serem participativos e responsáveis enquanto cidadãos, principalmente se considerarmos ainda as questões relativas às necessidades colocadas pela inclusão escolar.

A turma estudada (B31) apresentava uma composição diferenciada, com vários alunos ditos de inclusão, fato que determinou a adoção do projeto de DC, o qual tem entre seus princípios a adoção de um planejamento coletivo. O objetivo desse princípio é articular a atuação dos professores que atendem as turmas do projeto para evitar que a presença de uma pedagoga se caracterize apenas como um mero apoio aos alunos ditos de inclusão.

Acredito que durante o ano de 2014 a falta de muitos professores e ainda a pouca experiência dos membros da nova Equipe Diretiva contribuíram para que fossem poucos os momentos em que de fato o planejamento coletivo se efetivou.

Em vista disso, essas questões se constituíram no foco de questionários e entrevistas realizados com o grupo de professores e com membros da Equipe Diretiva. Apresento abaixo um excerto da resposta da professora que desempenhava a função de pedagoga à minha solicitação para que destacasse como ocorreu o projeto da Docência Compartilhada em 2014, na turma B31.

[...] Compartilhar presume tu participar, tu estar compartilhando. O professor tem que abrir a sua aula, tem que preparar junto, tem que planejar junto e isso não aconteceu. O planejamento não aconteceu, os projetos no meu entendimento não aconteceram nessa turma. [...].

A mesma professora abordou da seguinte forma, no questionário, a questão do planejamento ao responder às perguntas que destacavam as necessidades de aprendizagem de todos os alunos e as que dizem respeito à seleção de conteúdos e das atividades pedagógicas.

É complicado falar em aprendizagem e de que aspectos foram considerados no planejamento, uma vez que ele não existia no sentido do que se entende por projeto. Se os alunos fossem perguntados sobre o projeto diriam que estavam estudando animais, conta de dividir, etc. Cada professor fazia um levantamento das aprendizagens e a partir disso programavam o que iam dar para todos. A seleção dos conteúdos era feita para todos [sem considerar as características da turma].

No primeiro excerto, a professora salienta como condição para que a Docência Compartilhada aconteça o planejamento conjunto, principalmente se considerarmos a configuração da organização curricular que dispõe vários professores de diferentes disciplinas

atuando na mesma turma. Diante disso, a composição da turma torna-se um desafio, já que eles precisam atentar ainda para as demandas impostas pelo projeto de inclusão escolar. Por isso, compartilhar a docência, levando em conta a heterogeneidade da turma e suas diferenças, significa refletir coletivamente para que os projetos resultem desse processo de análise das condições necessárias para que todos sejam atendidos naquilo que possuem de possibilidades e de necessidades de aprendizagem. Caso contrário, veremos, como já mencionado anteriormente, os professores das disciplinas exercendo a docência como os únicos responsáveis por propor os conteúdos e as formas de ensino dos mesmos, em atividades pensadas para todos, sem considerar as diferenças da turma; a pedagoga, por sua vez, se ocupando apenas em ajudar individualmente os alunos ditos de inclusão. Essa situação, inclusive, pode reforçar, perante os colegas, as dificuldades de tais alunos, o que contribuiria para colocar em funcionamento históricos mecanismos de exclusão. Há, ainda, o risco de caracterizar a atuação da pedagoga como um recurso de apoio para os alunos de inclusão, o que faz com que nem todos os professores se sintam responsáveis pelas propostas para todos os alunos.

A questão a respeito das formas de compartilhar a docência vem desafiando a escola desde a implantação desse projeto. Em alguns períodos constatou-se avanços nesse sentido, principalmente quando foi possível manter por dois anos consecutivos o mesmo grupo de professores atendendo as mesmas turmas. No entanto, durante a pesquisa, a escola atravessava um momento diferenciado, pois a maioria de professores era nova, tendo chegado ao transcorrer do ano de 2013 e de 2014. Em vista disso, é possível que compartilhar o planejamento, assim como seu desdobramento em sala de aula, requer, entre outros aspectos, a criação de vínculos também entre o grupo de professores.

Na entrevista que realizei com a Equipe Diretiva abordei o planejamento coletivo, especialmente como condição de operacionalização do projeto da Docência Compartilhada. Destaco, a seguir, dois excertos das respostas obtidas a respeito de como acontecia e de como eram avaliadas questões sobre tal planejamento, principalmente em relação às turmas de DC.

O planejamento aconteceu um pouco mais de uma vez no mês. Ele acontecia nas reuniões sempre durante uma hora, uma hora e quinze, cada vez priorizando uma das três turmas de DC do turno da manhã. O que ficou, que nos acreditamos que tem que ser melhorado, mais consolidado, é o planejamento dos pequenos coletivos durante a semana.

Na chegada da maioria dos professores novos, especialmente nos meses de junho e julho, foi dado um espaço, no horário, para esse planejamento, mas ele não aconteceu. Os professores saíam do espaço, da sala, para fazer outros trabalhos. Apesar de existir um horário, os professores ainda não sentiram necessidade do planejamento coletivo. Foi criado um horário para a DC com a Itinerante e para teatro e música.

Pela resposta do primeiro excerto, foi possível verificar que o tempo destinado a esse tipo de planejamento era muito pouco, considerando a composição da turma. Esse tempo, bastante restrito, ficou insuficiente para garantir a operacionalização da DC que envolve uma discussão que precisava levar em conta as possibilidades e necessidades da turma, o que demanda uma reflexão que exige olhar para todos os alunos como capazes de aprender os conteúdos selecionados, embora de forma e em tempos diferentes.

O planejamento efetivado em conjunto pelos professores e a Equipe Diretiva auxilia no sentido de desnaturalizar representações sobre as condições de aprendizagem dos alunos e no sentido de modificar também representações sobre o *que* e *como* se pode ensinar a todos em turmas cuja composição foi modificada, a fim de atender às demandas do processo de inclusão.

Desse modo, não estou defendendo, de forma alguma, uma abordagem menos rigorosa dos conhecimentos por causa da presença, na turma, de alunos ditos de inclusão. A aprendizagem do conhecimento escolar é indispensável para a efetivação da inclusão escolar.

No segundo excerto destacado da entrevista com a equipe diretiva, é dito que os professores novos ainda não sentiam a necessidade do planejamento coletivo, utilizando o horário para realizar suas tarefas individuais. De acordo com o que me foi informado durante a entrevista, quando chegaram, esses professores participaram de uma conversa na qual lhes foram apresentados os princípios e a proposta da escola, com destaque para a parte referente à inclusão escolar e ao projeto da Docência Compartilhada.

Parece-me, no entanto, que seria tarefa da Equipe Diretiva criar a necessidade do planejamento coletivo, além de coordenar e acompanhar o seu desenvolvimento em todas as etapas previstas. Evidentemente, também é preciso considerar o fato dos membros da referida equipe apresentar pouca experiência na gestão da GJ, uma escola que contempla, em sua proposta político-pedagógica, projetos diferenciados que demandam formas de operacionalização diferentes, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos, especialmente o público-alvo da Educação Especial.

Apesar de entender que as novas configurações no contexto da escola pesquisada precisam ser levadas em conta na operacionalização de processos como o de planejamento, considero, no entanto, importante destacar o lugar relevante da atuação de qualquer Equipe Diretiva para que se efetive uma proposta na qual todos os direitos dos alunos possam ser legitimados por meio das escolhas teóricas e metodológicas. São elas que norteiam a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de todos os segmentos que compõem a instituição escolar. Em vista disso, caberia à Equipe planejar intervenções junto

ao grupo de professores, principalmente junto aos novos, com o objetivo de defender não só a proposta, mas também seu necessário desdobramento nas ações cotidianas no ambiente escolar.

Os professores que chegam para compor o grupo docente da escola precisam ter condições de conhecer os alunos com os quais vão trabalhar. Estou me referindo à caminhada de cada um deles, a qual pode focar sua história anterior no que importa para as ações estabelecidas a partir de seu ingresso na Gilberto Jorge. Precisam conhecer também os encaminhamentos que foram sendo criados para atender suas necessidades e possibilidades, os atendimentos na SIR ou em outros espaços especializados. Além disso, ouvir com atenção o relato dos antigos professores é importantíssimo para isso, pois lhes permitiria fugir das rotineiras conversas sobre os alunos, as quais geralmente em nada contribuem para alterar as representações de fracasso escolar que limitam os processos de aprendizagem desses segmentos. Então, se um professor não conhecer os avanços de tais alunos na escola, sobretudo pela forma como foi efetivada sua escolarização nessa instituição, ou seja, não conhecer os aspectos singulares das histórias de cada um, sua compreensão inicial poderá ficar restrita aos aspectos referentes às representações sobre a deficiência. Saber apenas que um aluno apresenta um laudo de Autismo ou de Deficiência Intelectual não explicita suas possibilidades e necessidades e nem o que já foi produzido na escola para atendê-lo.

Evidentemente, fazer com que todos os professores participem de forma cooperativa nas reuniões de planejamento de turmas que contam com tal multiplicidade de sujeitos na sua composição é uma tarefa complexa, que exige também de quem coordena tal processo um posicionamento frente às questões que são discutidas e avaliadas, especialmente sobre os direitos de todos os alunos.

Em momentos anteriores, essa participação também não acontecia de forma tranquila, era necessário muitas vezes acompanhar o planejamento dos grupos de professores e, nas reuniões gerais a isso destinadas, criar condições para que eles pudessem socializar suas ações e em grupo planejar a continuidade do trabalho, contando assim com a ajuda tanto da Equipe como dos colegas nessa tarefa. Esse processo vivenciado de forma coletiva permitia criar no grupo relações que se articulavam por meio do trabalho, favorecendo a superação das diferenças, particularmente sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Sobre a problemática das formas de programar e efetivar o planejamento coletivo, a Equipe me informou, durante a entrevista realizada, que pretendia retomar em 2015 essa discussão no grupo de professores e realizar alguns estudos sobre o tema. A decisão

demonstra preocupação com a qualificação desse processo, especialmente no que se refere aos desafios decorrentes da proposta de Educação Inclusiva adotada pela escola.

Para dar continuidade às análises sobre as formas de planejamento desenvolvidas na turma B31, focalizo a seguir alguns aspectos observados durante as reuniões destinadas para isso.

Na primeira reunião que observei, no dia 10 de abril de 2014, foi discutida, conforme encaminhamento da, a participação da escola em um circuito de atividades oferecido pela Coca-Cola envolvendo a Copa de Mundo de Futebol. Para isso, nenhuma ação relativa ao processo de planejamento específico da turma B31 aconteceu, centrando-se a discussão na proposta da SMED. Verifica-se com esse fato que muitas vezes o período de reunião destinado para planejar, já tão reduzido frente às demandas que precisariam ser priorizadas, acaba sendo ocupado por outras questões que só indiretamente se articulam ao processo de planejamento das turmas.

Na reunião do dia 24 de abril do mesmo ano, foi solicitado que os professores fizessem um relato individual do trabalho desenvolvido na turma. Eles trouxeram muito poucos dados do que estavam fazendo, limitando-se, em geral, a destacar aspectos relativos à organização do grupo de alunos. Em relação ao conteúdo e ao *como* estavam organizando as situações de ensino apenas citavam atividades referentes, de certa forma, ao projeto de trabalho sobre segurança, conforme explicitado nos excertos abaixo:

Português- Realizar entrevistas com as famílias sobre as condições de moradia e segurança no bairro.

Matemática- Organizar um gráfico com os alunos tabulando os dados das entrevistas.

Geografia. Trabalhar com a representação cartográfica de espaço: trajeto até a escola.

Diário de Campo 24/ 04 /2014

Durante a reunião, o projeto Segurança no Morro Alto não foi retomado, de uma forma mais ampla, nem pela Equipe nem pelos professores. Não aconteceu uma revisão das questões colocadas inicialmente no projeto e suas possíveis articulações com os conteúdos ou com suas formas de abordagem em sala de aula. Cada professor apresentou o que pretendia realizar, sem uma discussão que suscitasse a abordagem das implicações do trabalho com projeto elaborado para a turma. Não foi possível verificar também uma maior integração entre o trabalho desenvolvido nas disciplinas e o da pedagoga. Constatei, então, que os professores e a pedagoga não fizeram qualquer comentário nesse sentido, e, inclusive, os membros da Equipe também não focaram algum aspecto relativo à necessidade de um planejamento coletivo.

Acredito que aquele poderia ter sido um momento importante não só para articular os conteúdos trabalhados ao projeto da turma, como também para integrar a atuação dos professores, fazendo com que na ação compartilhada as necessidades de inclusão fossem mais bem observadas e melhor avaliadas. Não observei ainda nenhuma referência, por parte deles ou dos membros da Equipe, a respeito das possíveis abordagens diferenciadas dos conteúdos devido à heterogeneidade da turma. Os alunos ditos de inclusão, assim como os de vulnerabilidade social, também necessitam estar integrados na turma, principalmente através das ações propostas e pelos meios de desenvolvê-las em sala de aula. Os professores de Português e Matemática, em suas falas na reunião citada, indicaram uma possibilidade desse tipo de ação entre suas disciplinas, que poderia ter sido analisada e ampliada para que os demais professores pudessem se integrar a ela e contemplar, além das aprendizagens dos conteúdos, as questões sociais que envolvem os alunos na comunidade, destacando ainda o desafio de conviver com a diferença.

Após citarem o que pretendiam fazer, os professores se centraram na dificuldade em relação a dois alunos novos na escola. A maioria questionou a enturmação deles na B31, pois tinham idade superior aos colegas, e apontou, de modo geral, dados a respeito do comportamento deles, focando nas suas dificuldades de seguirem as combinações e de realizarem as atividades. O tema sobre a questão disciplinar foi tratado até o final da reunião, sendo combinado que a professora de Português, juntamente com a pedagoga, realizariam uma eleição de grupos, visando organizar os alunos para o trabalho em sala de aula.

O fato do espaço da reunião pedagógica ser ocupado por demandas como questões disciplinares dos alunos é recorrente no espaço escolar e, por isso, creio que cabe à Equipe pensar maneiras de abordar esse assunto articulado ao planejamento proposto, e não como é tratado, de forma desvinculada dos aspectos pedagógicos. É importante ressaltar que as metodologias por meio das quais são determinadas as tarefas e suas formas de abordagem estão vinculadas às formas de interações que acontecem na sala de aula.

As reuniões de planejamento da turma B31 foram retomadas depois de um longo período devido à paralisação dos municipais; paradas previstas no calendário em razão da Copa do Mundo de Futebol; efetivação dos Conselhos de Classe e ainda por causa das reuniões do grupo de professores com a SIR, que serão tratadas no próximo capítulo. Esses fatos restringiram as possibilidades da Equipe Diretiva e dos professores darem continuidade ao planejamento e a seus desdobramentos em sala de aula.

Assim sendo, a outra reunião que observei sobre planejamento foi no dia 21 de agosto, quando já haviam chegado todos os professores e preenchido as vagas no quadro da escola. O

assunto que foi tratado durante toda a reunião foi a dificuldade dos alunos para manter as combinações feitas durante a eleição dos grupos, segundo os professores.

Pude constatar, no entanto, durante as observações em sala de aula, que também os professores não mantinham os alunos sentados em grupo, nem planejavam, de um modo geral, atividades que pudessem ser realizadas dessa maneira. Essa insatisfação deles em relação ao modo de organizar os alunos para o trabalho produziu, por iniciativas de alguns deles, o chamado “espelho de classe”²³. Espelho esse que foi colocado na sala para auxiliá-los a manter os alunos em seus lugares individuais, pois eles mudavam de lugar durante as aulas de algumas disciplinas. Chamou-me atenção que não foi questionado o uso dessa estratégia disciplinar, uma vez que ela contraria os princípios de uma proposta de trabalho em grupo.

Entretanto, durante o debate acontecido nessa reunião, a professora que desempenhava a função de Orientadora Educacional salientou a necessidade dos alunos permanecerem em grupos e dos professores organizarem atividades que pudessem ser realizadas dessa forma. Também sugeriu que houvesse uma tabela em sala de aula para registrar diariamente presenças, atrasos e faltas, pois eles se mostraram preocupados com o número excessivo de faltas de alguns alunos. A professora sugeriu ainda a realização de assembleias na turma como uma estratégia de envolver os alunos nas combinações e encaminhamentos relativos às dificuldades, especialmente as relacionadas à disciplina na turma. Estratégia essa bastante usada em anos anteriores.

Ainda, em relação ao trabalho em grupo, a pedagoga salientou a necessidade de estudar com os professores novos as questões sobre esse modo de organizar os alunos em sala de aula, que, segundo seu entendimento, muda a compreensão sobre as questões que envolvem a aprendizagem e a avaliação.

Nessa reunião, o planejamento específico do projeto e de cada disciplina não foi abordado, sendo utilizado o tempo, mais uma vez, para tratar do comportamento dos alunos e da maneira de manter a organização dos grupos. A discussão desse tema aconteceu, novamente, desvinculada de uma abordagem pedagógica, apesar das tentativas da professora orientadora e da pedagoga. Essa situação revela que os problemas enfrentados são resultado da falta, em certa medida, de um trabalho articulado entre os professores, que potencialize os alunos como sujeitos aprendentes, o que destaca a dimensão formativa dos modos de ensino,

²³O espelho de classe é entendido nesse trabalho segundo proposto por Xavier e Souza (2010, p. 5), como uma estratégia disciplinar direcionada à fixação, à vigilância e ao controle de cada um para a transmissão do conhecimento.

desde a seleção dos conteúdos até as maneiras abordá-los em sala de aula. Lembra Sacristán (2007, p. 124), que o “currículo contém um projeto educativo a serviço do qual estão as disciplinas e o trabalho dos professores”.

Assim sendo, parece-me que os assuntos abordados na reunião poderiam ter produzido uma reflexão apoiada em um dos princípios pedagógicos do projeto educativo da escola, a organização da turma em grupos. Esse princípio deveria ter sido analisado, levando-se em consideração suas conexões com as redes de saberes e de conhecimentos que constituem tal projeto. Um projeto que explicita determinadas maneiras de entender o conhecimento, as formas de ensino, o processo de aprendizagem e de avaliação, fatores que configuram a compreensão e o lugar das questões que envolvem o tema da disciplina no contexto escolar.

Na última reunião de planejamento da turma B31, observei os professores relatarem o que estavam trabalhando, sendo que, mais uma vez, a questão da indisciplina dos dois alunos novos na escola, já mencionados anteriormente, teve centralidade na fala de alguns. Foi possível perceber, no entanto, que a maioria referia em seus relatos um novo projeto que teria decorrido das aulas de Ciências, sobre a cadeia alimentar. A partir das discussões acerca dessa temática os alunos falaram a respeito dos animais que tinham em suas casas e na comunidade, sendo, então, proposto um novo projeto sobre os animais no Morro Alto.

Nesse momento, não foi elaborada uma questão central sobre o assunto estudado, cada professor explicitou como articularia seus conteúdos à nova temática. A professora de Português, por exemplo, disse que já vinha trabalhando com algumas fábulas; a de História apontou que poderia focar a relação do homem com os animais na pré-história. Quando o horário de planejamento terminou, os professores continuaram falando sobre as possibilidades de articular os conteúdos que pretendiam desenvolver ao projeto.

A partir das observações dessa reunião, e posteriormente em sala de aula, constatei que o projeto não avançou no sentido de abordar questões de cunho social e cultural que poderiam ser desencadeadas por tal temática. Mais uma vez aconteceu, em algumas disciplinas, apenas uma articulação entre os conteúdos com o tema proposto, o que não contempla as etapas de operacionalização previstas nos modos de planejamento que a escola costumava adotar.

Nas reuniões que observei sobre planejamento da turma B31, de modo geral, as falas dos professores, a maioria nova na escola, sobre a indisciplina dos alunos, ocuparam um tempo significativo, não ocorrendo uma reflexão que lhes permitisse avançar, a partir das situações relatadas na compreensão da escola como um espaço sociocultural, principalmente a sala de aula.

Acredito que essas reuniões são fundamentais para a efetivação de uma proposta de inclusão, em turmas com uma composição heterogênea como a B31, com muitos alunos ditos de inclusão, além dos que denominei de vulnerabilidade social. No exercício compartilhado de planejamento, os professores poderiam ter produzido modificações nas práticas de ensino geralmente associadas à ideia de homogeneidade. A reflexão sobre a heterogeneidade da B31 proporcionaria a eles interpelar os discursos e as práticas que envolvem o planejamento do ensino, principalmente na perspectiva das incertezas provocadas pela inclusão escolar, pois “não há lugares fixos nos quais os sujeitos serão incluídos, tampouco processos uniformes que conduzam indiscutivelmente à inclusão e à democracia”. (ESTEBAN. 2004, p. 164).

Em situações como a vivida na GJ, no momento da pesquisa, ou seja, no quadro de professores muitos eram novos, assim como as pessoas que atuavam na Equipe também eram novas nessa função, parece-me importante trabalhar com a ideia da existência de uma proposta que tem entre seus objetivos a inclusão escolar, criando-se, assim, “a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola” (ESTEBAN, 2004, p. 170).

Ainda que tenha verificado que nos momentos destinados ao planejamento raras vezes tenha sido abordada a necessidade das propostas de trabalho serem diversificadas e as ações desenvolvidas em sala de aula serem compartilhadas pelos professores em função da necessidade dos alunos, foi possível constatar nas observações da disciplina de Matemática, que apesar do trabalho ser encaminhado para todos os alunos da mesma forma, o professor se alternava com a pedagoga para atender aos alunos ditos de inclusão.

Na observação realizada na aula do dia 14 de julho de 2014, em que a tarefa consistia em resolver operações de Adição e Subtração, depois de algumas tentativas de organizar a turma, que se mantinha conversando, o professor sentou-se ao lado de alguns alunos, os ditos de inclusão e auxiliou-os na realização da atividade. Antes de finalizar a aula sentou-se ainda com um aluno com diagnóstico de Autismo, auxiliando-o na tarefa que realizava, que era montagem de um dominó de número, organizado pela pedagoga. Durante as quatro observações realizadas nas aulas de Matemática notei que essas atitudes do professor foram recorrentes e ainda que trazia material diversificado quando abordava um novo conteúdo, utilizando de forma que todos os alunos pudessem participar das atividades.

No decorrer da entrevista com esse professor, ele referiu que não tinha experiência docente com alunos de inclusão, como pode ser constatado nos excertos relativos às questões

que envolviam as implicações da presença dos alunos de inclusão no planejamento, considerando a seleção e abordagem dos conteúdos na disciplina de Matemática.

Na realidade a maior preocupação que eu tenho quando vou fazer meu planejamento está relacionada ao tempo para cada aluno. [...]. Quando tu trabalhas com a inclusão tem que respeitar o tempo do teu aluno para determinada atividade. O que eu percebo é que eles têm tempos diferentes para realizar as atividades. Seja por dificuldade de mobilidade, parte motora, ou até mesmo cognitiva. Claro que no planejamento ainda com alguns alunos eu sinto muita dificuldade sobre de que forma eu vou estimulá-los a trabalhar os conceitos. Eu vejo que a pedagoga tem um trabalho muito mais voltado, ela já se apropriou muito mais desse trabalho do que eu. Claro, é uma caminhada, não tem nem como comparar a trajetória profissional dela com a minha. Eu estou entrando agora, mas no sentido que eu me espelho muito nela. Eu vejo que ela tem muitas ideias estimula o aluno de diversas formas. [...].

Para os professores novos, com pouca experiência em relação à Educação Inclusiva, esse modo de exercer a docência se torna um desafio, que exige deles compartilhar o planejamento e execução em sala de aula dos processos de ensino dos conteúdos específicos de sua disciplina com colegas que não conheciam, em um ambiente escolar novo, atuando com alunos que apresentavam níveis de conhecimento heterogêneos considerando o ano Ciclo onde estão enturmados.

Essa situação requer uma abordagem sistemática e sensível da Equipe Diretiva, a fim de acolher esses professores, dando-lhes oportunidade de conhecerem os aspectos históricos, sociais e pedagógicos implicados na proposta da escola, de modo que possam, dessa maneira, construir condições de exercerem a docência nesse contexto.

É relevante citar mais uma vez a pouca experiência da Equipe Diretiva na gestão dessa proposta. Assim como os professores novos também precisam de tempo e oportunidades de estudos e de reflexão conjunta sobre a complexidade do cotidiano para qualificar suas ações frente aos novos desafios de uma proposta de Educação Inclusiva, a equipe Diretiva também necessita disso para poder exercer o seu papel à frente desse desafiador processo que é a proposta da Educação Inclusiva.

Pelas análises desenvolvidas, pode-se verificar que o planejamento para a turma B31, em de 2014, não se efetivou como nos anos anteriores. É importante, no entanto, referir que nem sempre o grupo, sob a coordenação de outras Equipes Diretivas, conseguia realizar todos os passos descritos nesse estudo. Esse processo acontecia em meio a dilemas que os professores precisavam assumir para dar continuidade a uma proposta pedagógica comprometida com a inclusão de todos os alunos.

No entanto, não se trata apenas de seguir um modelo implantado nos anos anteriores, pois “aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto,

que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro” (Sacristán, 2013, p. 23).

Os momentos de planejamento na GJ sempre foram tensos, porque envolviam discussões realizadas no coletivo sobre como organizar o Projeto de Trabalho, a escolha de conteúdos e as formas de abordagem em sala de aula. Pareceu-me, no entanto, pelo que foi observado, que a escola passa por um momento especial, no qual é necessário trabalhar com os professores, para que esse processo possa se renovar e buscar, através da ação coletiva, a participação dos alunos, dos professores e dos membros da Equipe Diretiva. Manter um projeto de Educação Inclusiva, principalmente nos aspectos que se cruzam com as escolhas curriculares, requer um processo de planejamento em que as problematizações sobre a seleção e abordagem dos conteúdos sejam explicitadas, fazendo emergir representações sobre os processos de ensino que produzem diferentes entendimentos sobre processos de aprendizagem. As escolhas a respeito das formas de organizar o ensino envolvem “aspectos que não se improvisam nem se geram de forma espontânea a partir do simples exercício da prática, mas que requerem dedicação e indagação metodológica permanente”. (SACRISTAN, 2013, p. 266).

5.1.2 O Planejamento na Turma B12

Desenvolvo a seguir algumas análises acerca do planejamento pedagógico da turma B12, que equivalente ao quarto ano do Ensino Fundamental. Para tanto, apresento o projeto de trabalho nela desenvolvido, durante o ano de 2014.

PROJETO: IGUAIS E DIFERENTES

JUSTIFICATIVA	CONCEITOS:	OBJETIVOS:	ESTRATÉGIAS:
Os alunos foram apontando desde o início do ano letivo problemas nas relações interpessoais, demonstrados através de gestos, palavras e/ou bilhetes	Relação, igual; diferente; semelhante; respeito e cooperação.	Reconhecer que há fatores de igualdade e de desigualdade entre as pessoas, entre os seres vivos e os mesmos podem parecer em uma situação ou fato; Demonstrar através de atitudes respeito às diferenças e	Literatura; pesquisa; estudo e debate de textos e situações problemas; filmes; vídeos; jogos e brincadeiras; assembleias; trabalhos em grupo; passeios; etc.

pejorativos e também algumas falas do tipo: “Os colegas doentes precisam de nossa ajuda”, “As meninas são manhosas”, “Os meninos são chatos” Percebe-se que ainda se faz necessário abordar o tema respeito a toda e qualquer diferença. Surgindo então, o projeto intitulado:		solidariedade nas relações dentro e fora da sala de aula; Procurar resolver os conflitos através do dialogo ou buscar alternativas que evitem as agressões físicas e/ou verbais.	
CONTEÚDOS: Leitura e Interpretação; Pontuação; Parágrafo; Ortografia; Produção Textual; Adição simples e com transporte; Subtração simples e com empréstimo; Conceito de multiplicação e divisão; Sistema Monetário Brasileiro; Números ordinais até 100; Números romanos até 100; Gráficos; Ampliação do campo numérico até 1000; Hora, meia hora, minutos, segundo; Situações problemas envolvendo os conteúdos trabalhados; Calendário ano, meses, semanas e dias; História da Comunidade e da escola; História de Porto Alegre monumentos históricos;	Formação do povo porto-alegrense (indígenas, europeus, africanos: cultura contribuições e desses povos); Porto Alegre e a Copa do Mundo; Relevo, vegetação e hidrografia de Porto Alegre; Globo, mapas, (representação, leitura, localização e legendas); Síndrome de Down e Autismo (causas características e convivência); Pré- adolescência (Conceito, características, sexualidade); Masculino e Feminino; Animais (características, classificação, macho e fêmea); Alimentação saudável, Obesidade/desnutrição	AVALIAÇÃO Será realizada durante todo o ano letivo através das observações diárias, das propostas, das pesquisas individuais e do grupo. A avaliação também servirá para o professor refletir sobre sua ação podendo haver mudanças nas estratégias de ensino, para que os objetivos sejam atingidos.	

Foi possível constatar que a partir dos dilemas que emergiram na convivência do grupo de alunos, principalmente os referentes às questões de gênero e às diferenças de alguns alunos, os ditos de inclusão, as professoras organizaram o projeto de trabalho. Essas circunstâncias destacadas pelas professoras são produtoras de significados e de sentidos que são construídos no convívio cotidiano do grupo de alunos.

No projeto apresentado, os conceitos foram tomados como critérios para a escolha de alguns conteúdos, o que rompeu, de certa forma, com representações tradicionais sobre a seleção e organização disciplinar dos mesmos. Nessas representações, de um modo geral, desconsideram-se as necessárias articulações com os modos de organização social e cultural dos alunos.

Nos objetivos, também, constata-se que as questões que mobilizavam os alunos foram priorizadas, enfocando os aspectos constitutivos do processo de aprendizagem, ou seja,

referentes ao processo de socialização e de aprendizagens dos conteúdos tradicionais, que estruturam o currículo.

A forma de compor projetos como esse suscitava questionamentos que eram discutidos exaustivamente durante as reuniões de planejamento na Gilberto Jorge. Os professores sempre retomavam a discussão sobre um currículo forte ou fraco em decorrência das ações de Educação Inclusiva desenvolvidas na escola. No projeto analisado da turma B12, verifica-se uma abordagem direcionada para temas como diferenças e questões de gênero, mas também contempla uma listagem significativa de conteúdos indicados para esse ano Ciclo. A respeito da complexidade do processo de planejamento da GJ, Pacheco (2014, p. 114) expressa que:

Outro aspecto que afeta os professores da GJ tem a ver como planejam e que conteúdos são colocados em discussão frente aos projetos estudados. Os caminhos que os professores escolhem trilhar, muitas vezes, os colocam na berlinda: escola fraca versus escola forte. Precisam negociar suas escolhas pedagógicas com outras vozes. Com aqueles que vêm de outros espaços com experiências diversas e, muitas vezes, contrárias aos princípios da GJ, com colegas de outras instituições, de outras redes de ensino, com alguns pais, que por força dessas vozes, que também escutam, questionam essas escolhas.

Nas discussões que configuram a pauta de debates sobre a Educação Inclusiva, um aspecto recorrente diz respeito à implicação entre a presença dos alunos ditos de inclusão nas classes regulares com as possibilidades de ensino dos conteúdos tradicionais, o que reforça a ideia de que a pretensa semelhança em relação às condições de aprendizagem dos alunos facilita o desenvolvimento das situações de ensino e, por conseguinte das aprendizagens.

A relação entre exclusão, semelhança e qualidade parece óbvia e necessária, mas é preciso refletir que o que está sendo desqualificado, tratado como indesejável e descartado são estudantes, seus processos de aprendizagem, seus conhecimentos, as singularidades que se expressam em diferenças. (ESTEBAN, 2004, p.166).

Na turma analisada, observei que o projeto contemplava uma significativa listagem de conteúdos, apesar da presença de alunos com deficiências, já que as situações de ensino levavam em conta o que foi proposto no planejamento. Durante as observações verifiquei que os conteúdos desenvolvidos foram articulados à temática indicada no projeto e às recomendações curriculares habituais desse ano Ciclo. Nesse sentido, em relação aos conteúdos de Matemática, foram trabalhados com os alunos operações de adição com transporte e subtração com empréstimo com números da classe do milhar, também foi trabalhada a raiz quadrada de números até 99 e ainda a potenciação de números até 9.

Observei, também, que os conteúdos referentes ao estudo sobre a cidade de Porto Alegre aconteceram envolvendo atividades culturais, uso de mapas, leitura e escrita de textos, vídeos, etc. Nas aulas em que presenciei constatei ainda que os alunos puderam estudar temas sobre os quais tinham interesse e curiosidade embora não constassem do projeto. Para ilustrar esse fato destaco um fragmento do Diário de Campo do dia 16 de julho de 2014:

Nesse dia os alunos estavam na sala de Informática. Quando me aproximei de alguns, eles me contaram que estavam estudando sobre os tigres, leões, focas, passarinhos, relâmpago, etc. Mesmo as duas alunas que ainda estavam em processo de alfabetização estavam envolvidas na atividade, realizando a pesquisa e os registros. A professora da turma estava sentada junto do aluno que tinha diagnóstico de autismo. Ela me explicou que estava buscando imagens de carros, pois segundo a mãe tinha informado, o aluno gostava deste assunto. A intenção da professora, conforme me informou, era acrescentar outros elementos para o aluno na informática, pois sempre ficava olhando cenas do mesmo filme: *Procurando Nemo*. No retorno para a sala foi solicitado que os alunos organizassem seus registros juntamente com os realizados em outras aulas. Depois a turma se organizou em um círculo e alguns alunos apresentaram para os colegas o que tinham descoberto sobre o assunto pesquisado. Segundo me falou a professora, todos apresentariam suas pesquisas para os colegas.

Tais fatos permitem perceber que não houve um prejuízo no desenvolvimento dos conteúdos na turma, pela presença dos incluídos, mesmo com a inclusão de temas não contemplados no projeto. Temas pelos quais alunos dessa idade geralmente demonstram interesses como, por exemplo, estudos sobre animais e fenômenos da natureza. Moreira (2007, p. 287), ao escrever sobre a definição de conhecimentos relevantes em propostas curriculares alternativas, expressa que “relevância, nesse caso, precisa incluir tanto a preocupação com conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades dos alunos, como a preocupação com a sequência dos conteúdos, necessária a uma apreensão lógica e ordenada dos mesmos”.

Através do projeto e dos excertos apresentados, nota-se que, na definição do conteúdo, foi considerada sua implicação na vida dos alunos e nas necessidades da etapa de ensino da turma. A abordagem dos conteúdos em sala de aula deu-se através de tarefas individuais e em grupos, recursos materiais diversos, individualização de tarefas para atender às necessidades específicas dos alunos.

Outro fato que corrobora essas afirmações foi observado no dia 20 de maio de 2014, quando a professora responsável pela Orientação Educacional realizou o pré-conselho, organizando a turma e suas contribuições pertinentes para o Conselho de Classe. Em resposta ao que estavam estudando os alunos, citaram conteúdos relativos à classificação dos animais, aos fenômenos da natureza e às diferentes operações matemáticas. Sobre o que estava interessante no trimestre a turma destacou o seminário no qual socializaram suas pesquisas

sobre temas diversos e o trabalho com as bandeiras dos países que participaram da Copa do Mundo de Futebol.

Considerando a configuração da turma B12, na qual, além das diferenças que comumente estão presentes nas turmas regulares, estavam enturmados alunos ditos de inclusão com diagnósticos diferenciados, acredito que o processo de ensino possibilitou desnaturalizar práticas discursivas que apontam como prejudicial a presença de alunos com algum tipo de deficiência para o desenvolvimento dos conteúdos selecionados para cada etapa de ensino, o que afetaria a aprendizagem dos alunos ditos regulares. No projeto analisado, no entanto, percebe-se que foi a partir dos impasses provocados pelas diferenças que as formas de organização do ensino foram planejadas, sem que isto prejudicasse o andamento do trabalho para todos.

Para continuar analisando o processo de planejamento efetuado na turma B12, destaco a seguir a resposta da professora referência quando perguntei se a presença dos alunos ditos de inclusão dificultou ou qualificou o planejamento, a seleção e abordagem dos conteúdos e o processo de avaliação.

Não ajudou nem prejudicou, porque quando se começa a trabalhar com esses alunos no início é muito difícil, pois não se sabe o que fazer para dar conta. Mas com o tempo vai se adquirindo experiência e isso acaba sendo uma coisa natural, a gente acaba tendo um olhar para cada um dos alunos. Então, todos eles, pra mim, são alunos diferentes. Todos eles em determinados momentos vão precisar de atenção. Tem alunos, por exemplo, que na leitura precisavam de uma atenção especial para qualificar o processo. Outros precisavam de mim na escrita e reescrita. Outros precisavam de tarefas diferenciadas para desafiá-los, pois são alunos muitos bons. É uma turma muita boa, eles colaboram, são organizados, dá para atender todos.

Como é possível perceber, no excerto selecionado, a professora não distinguia os alunos da turma através de classificações usuais, que acabam separando os alunos regulares dos ditos de inclusão. Ela se referia à turma com um todo, assinalando que cada um tem uma necessidade própria no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem.

Diante dessa resposta, observa-se que a partir do entendimento das possibilidades e necessidades de cada aluno é viável planejar situações efetivas de ensino para todos, tendo em vista a execução de um projeto comum, evitando práticas que se estruturam por meio de critérios centrados em padrões que indicam os conteúdos e suas possibilidades de abordagem pedagógica.

A experiência da professora, trabalhando em um contexto de inclusão escolar, parece ter contribuído para o modo como olha para os seus alunos, colocando todos como capazes de aprender. Isso produz no seu fazer pedagógico uma sensibilidade para trabalhar em turmas como a B12.

Os processos que lidam com a complexidade de planejar ações pedagógicas implicadas nas relações interpessoais marcadas pelas formas de significar as diferenças podem produzir outros modos de pensar e ver o outro nas relações escolares, tanto as que acontecem de forma espontânea como nas intervenções programadas pelos professores. Dessa forma, abrir o currículo à diferença significa, entre outros entendimentos, romper com processos hegemônicos que fixam identidades que posicionam a diferença de forma negativa, como uma incompletude. A definição das identidades, especialmente no caso desse estudo, dos alunos com algum tipo de deficiência, são efeitos de relações de poder que operam também por meio do currículo. “Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”. (SILVA, 2005, p. 196).

Para dar seguimento a essa reflexão destaco a seguir um fragmento dos registros do Diário de Campo do dia 6/05/2014.

No começo da aula a professora referenciou organizou no quadro, com o auxílio dos alunos um roteiro: Em seguida a professora retomou com os alunos o projeto da turma Somos Iguais e Diferentes. Logo após deu seguimento ao trabalho sobre os alimentos, salientando as necessidades e os benefícios de determinados alimentos para a saúde. Depois elaborou com a ajuda dos alunos duas listagens no quadro. Uma sobre os alimentos que devemos comer e outra sobre os que devemos evitar. Cada grupo recebeu material e orientação da professora para fazer um cartaz sobre os alimentos. Posteriormente a professora passou em cada grupo retomando as orientações gerais e as individuais, pois os cartazes se referiam a enfoques diferentes em relação ao tema estudado. Observei que no grupo em que estava uma aluna dita de inclusão, que ainda estava em processo de alfabetização e apresentava algumas dificuldades de motricidade fina, uma colega a ajudou a encontrar em uma revista gravuras sobre os alimentos, depois pediu que ela recortasse em volta das gravuras. Conforme ela terminava o recorte, seguindo a orientação que recebeu da colega, outro aluno do mesmo grupo terminava o recorte seguindo as bordas do desenho.

A situação descrita ilustra a convivência em uma sala de aula em que todos se envolvem nas atividades e aprendem a colaborar com os colegas, nas suas diferentes necessidades. Observei que em nenhum momento a referida aluna foi excluída pelos colegas da atividade proposta. Eles se encarregaram de ajudá-la construindo possibilidades para sua participação. Acredito que essas atitudes são favorecidas pelo modo como a professora atendia a todos os alunos em suas diferenças, sem deixar de cobrar a participação de todos.

O fato dos alunos ditos de inclusão acompanharem a mesma turma, na maioria dos casos, faz que o grupo os conheça e construa com eles relações de amizade e de coleguismo que rompem com as barreiras colocadas pelas formas de olhar os alunos com algum tipo de deficiência. Essa relação, entretanto, não pode ser entendida como uma aceitação passiva do

grupo de alunos. Houve ocasiões em que essa aluna se envolveu em conflito com os colegas, principalmente quando disputava a atenção e o atendimento individual dos professores que atuavam na turma. Nesses momentos, os colegas também disputavam com ela esse atendimento não parecendo haver uma relação passiva dos mesmos frente aos colegas com algum tipo de deficiência. “Não se pode esquecer, sob pena de uma abordagem inocente, que há poder envolvido nas relações entre os grupos e em seu interior” (LOPES E MACEDO, 2011, p.222).

Enquanto a aula transcorria o aluno com Autismo era atendido de forma individual por uma monitora. Notei que nesse dia ele estava mais agitado do que de costume, produzia sons incompreensíveis e se movimentava no espaço da sala, não permanecendo sentado em seu lugar, apesar das tentativas da monitora nesse sentido. Como de costume, observei que no começo da aula se dirigiu ao seu lugar, largou o material e abriu um armário onde pegou jogos e livros que colocou em sua mesa. Mas não conseguiu ficar parado. A monitora saiu para o pátio com ele. Quando retornou, continuava com as mesmas atitudes. A professora referência sentou-se com ele e depois de pedir que se acalmasse o convidou para realizar uma atividade sobre os alimentos, que consistia em pintar desenhos dos alimentos estudados que contribuíam para a nossa saúde. Com o auxílio da professora, o aluno se envolveu na atividade. Durante a aula de Educação Física, o aluno continuou muito agitado, no entanto a professora daquela disciplina se manteve próxima, auxiliando-o na realização das atividades com a bola. No transcorrer dos diversos exercícios, ela continuou auxiliando-o e apesar de sua agitação ele conseguiu realizá-los. A monitora permaneceu apenas observando as atividades, sem que fosse necessária sua intervenção junto ao referido aluno.

Nos dias em que observei as aulas na turma B12, era comum a presença da monitora²⁴, ocupando-se apenas do aluno com Autismo. Geralmente ela ficava junto ao aluno enquanto ele folhava livros e revistas ou manipulava peças de jogos. A professora da turma, depois de organizar as atividades programadas para cada dia, sentava-se com ele e propunha uma tarefa relativa à temática que era trabalhada com os demais alunos. Por exemplo, no dia que os alunos receberam uma folha com o desenho de onze camisetas para escreverem o nome dos jogadores da seleção brasileira, ele recebeu a mesma folha para pintar explorando as cores com o auxílio da professora. O citado aluno quase sempre se acalmava com a intervenção da professora e tentava realizar suas atividades. Notei que conseguia manter contato visual com a professora e entendia quando ela pedia algo. É possível inferir que a monitora não tinha a mesma habilidade para lidar com o aluno, demonstrada por algumas de suas professoras.

Os colegas também demonstravam entender o que ele queria, sendo que algumas vezes se dirigiam à professora perguntando se poderiam acompanhá-lo para solicitar a ajuda

²⁴A monitora é uma profissional que tem como função atender os alunos em necessidades como de deslocamento, de higiene, de alimentação, entre outras. Esse recurso, comum nas escolas de educação Infantil e de Educação Especial, é recente nas escolas regulares.

da monitora ou na sua ausência de outro responsável para levá-lo ao banheiro. Os colegas também o auxiliavam quando ele pedia ou dizia alguma coisa para a professora, pareciam que entendiam suas intenções de fala.

Em relação à aula de Educação Física, notei em outros dias o mesmo procedimento da professora. Nas aulas dessa disciplina, observei que o aluno, com seu auxílio realizava do seu jeito as atividades propostas, como alguns exercícios físicos e brincadeiras com bola. Chamou minha atenção que, para os demais alunos da turma, essa atitude da professora não gerava dificuldades para que eles pudessem também participar da aula e quando necessário contar com sua atenção e ajuda. A presença de um aluno que apresentava dificuldades significativas, precisando de um atendimento individual diferenciado, executando movimentos repetitivos e produzindo sons incompreensíveis, pareceu não ter causado, tanto para a professora como para os colegas, nenhuma impossibilidade na efetivação da aula. A professora e os colegas pareciam não ficar incomodados com o comportamento do aluno em questão.

Os exemplos assinalados mostram que, através da convivência e das intervenções das professoras, vão sendo construídas oportunidades de cooperação entre o grupo de alunos. Quando se trata da escolarização de crianças como aquela, que apresentam dificuldades de relacionamento, de comunicação e com comportamentos repetitivos, entre outros aspectos, acredito ser de fundamental importância o trabalho conjunto dos professores. No caso destacado, essa premissa é contemplada nas ações desenvolvidas pelas professoras de Educação Física e pela professora referência da turma. As intervenções delas para que o aluno participasse da melhor maneira possível das aulas foram recorrentes, durante o período de observação.

Havia, inclusive, uma correspondência das proposições planejadas, como pode ser visto através do projeto da turma, destacado anteriormente, e seus desdobramentos na disciplina de Educação Física, conforme mostrado no instrumento abaixo.

EMEF. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

I Trimestre/2014

Projeto da turma B12: IGUAIS E DIFERENTES

Ed.	CONCEITOS	CONTEÚDOS	INDICADORES
F	Igual		
Í	Diferente	Jogos pré-desportivos	Participa de todas as atividades propostas com respeito às regras, aos colegas, à professora, e ao ambiente, buscando superar seus limites, desenvolvendo sua velocidade, força, coordenação motora e flexibilidade?
S	Regras	Jogos competitivos	Reconhece e dispõe-se a ajudar os colegas em suas diferentes necessidades, contribuindo com a aprendizagem de todos.
I	Convivência	Atletismo: saltos, corridas e arremessos.	
C	Respeito		
A	Cooperação		

No planejamento individual de outras disciplinas, no entanto, não era possível notar essa correspondência com o Projeto de Trabalho da turma. Nos instrumentos foram destacados apenas os conteúdos específicos que seriam desenvolvidos. Como se pode observar no instrumento de planejamento da disciplina de Inglês que, embora apresente conteúdos significativos para esse ano Ciclo, não faz referência aos conceitos que poderiam se articular às situações de ensino, considerando a configuração da turma. Na avaliação também não é possível inferir, no registro analisado, indicadores que atentem para as questões das diferenças significativas que caracterizam os modos de aprendizagem dos alunos incluídos na turma e dos demais.

Projeto da turma B12: IGUAIS E DIFERENTES

	CONCEITOS	CONTEÚDOS	INDICADORES
I N G L Ê S	Imersão no idioma Vocabulário em inglês Cultura inglesa Participação Organização	Números até 10 Cores Saudações Meses do ano Dias da semana Sentimentos Vocabulário relativo ao piquenique Palavras e expressões do cotidiano do aluno	Tem seu caderno organizado e o utiliza como fonte de pesquisa para realizar os trabalhos Participa das aulas dialogadas a fim de exercitar a pronúncia Realiza as atividades de escrita Demonstra entendimento dos conteúdos trabalhados Identifica o vocabulário explorado em aula e o utiliza nas suas produções

As decisões tomadas sobre o currículo, tendo em vista os desafios colocados pela inclusão escolar à escola regular, precisam considerar alguns critérios importantes, como o trabalho conjunto dos professores, que vai além de ter um projeto comum. Mesmo quando o grupo docente partilha o mesmo projeto não fica assegurado que a sua efetivação possa acontecer de forma a atender as possibilidades e necessidades do grupo de alunos em relação à aprendizagem. No exemplo analisado, aparecem indicadores sobre a forma de conceber a aprendizagem. A questão do respeito, as oportunidades de cooperação, o reconhecimento das semelhanças e das diferenças indicam uma preocupação com os aspectos da socialização dos alunos, fator constituinte do processo de aprendizagem. Da mesma forma, a apropriação de determinados conteúdos também está contemplada no projeto. No entanto, esses entendimentos precisam ser compartilhados no grupo de profissionais que trabalha com a turma toda ou com alguns dos alunos. Ou seja, é preciso que o planejamento seja produto de um processo em que as decisões sejam compartilhadas por todos os profissionais que desempenham funções de docência, de apoio ou de assessoramento em turmas cujo contexto é composto de maneira heterogênea, tendo em vista a presença de alunos com algum tipo de deficiência. Caso contrário, mesmo que exista um Projeto Político Pedagógico da escola, as

decisões estarão atreladas às visões individuais de cada profissional que atua no espaço escolar. O destaque naturalmente recai sobre os professores que tomam decisões sobre as estratégias metodológicas que determinam os conteúdos, as formas de abordagem e de avaliação.

Outro critério importante a considerar diz respeito a essas decisões, ou seja, sobre a organização curricular. Nos entendimentos sobre processos de aprendizagem é necessário também refletir sobre os saberes e conhecimentos que podem contribuir para que todos os alunos avancem nos seus percursos de escolarização. Em processos compartilhados, os critérios para a escolha dos conteúdos são fruto de decisões coletivas em que tanto os aspectos sociais como as necessidades dos alunos são favorecidos.

No processo de ensino em turmas como a B12 ou como a B31 não significa que não seja possível trabalhar determinados conteúdos com todos os alunos, convicção que poderia produzir adaptações curriculares que operam na discriminação das diferenças, na criação de guetos dentro da sala de aula, fazendo muitas vezes que os alunos ditos de inclusão recebam atendimentos paralelos, sendo afastados da turma, no horário de aula. Os atendimentos diferenciados são importantes, mas acredito que não devem ocorrer no horário da aula, afastando os alunos do grupo.

Incluir no espaço regular pressupõe, a meu ver, desenvolver um currículo comum como o destacado no projeto apresentado da turma B12, no qual os conteúdos são trabalhados com diferentes graus de complexidade, com intervenções e atividades favoráveis para o avanço de cada um, não restringindo a participação de todos os alunos nas experiências de aprendizagem desenvolvidas na turma.

É importante, porém, destacar que muitos alunos com Deficiência Intelectual necessitam de atendimentos e apoio individuais, que nas suas efetivações podem problematizar o modo de organização curricular. É preciso, contudo, ter cuidado para não criar adaptações que considerem mais os diagnósticos e as representações sociais sobre a deficiência centrando-se, para isso, em um enfoque compensatório. As adaptações pedagógicas mais fecundas, acredito, devem contemplar a presença do aluno na sua turma, levar em consideração suas possibilidades e necessidades educativas, sendo produzidas em um processo em que todos os profissionais que trabalham com o aluno são ouvidos. Fundamental também é se incluir igualmente a participação da família e do próprio aluno, que pode, inclusive, opinar nas decisões que implicam a necessidade de criar um percurso fecundo de aprendizagem.

5.2 PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Essa seção tem por objetivo analisar os procedimentos de avaliação utilizados nas turmas B12 e B31, marcadas pela diferença, produzida a partir da presença de alunos com Deficiência Intelectual e ou Transtornos do Desenvolvimento junto de alunos ditos regulares. Para tanto, busco compreender se essa diferença pode potencializar a produção de estratégias diferenciadas nos modos de avaliar as aprendizagens e conseqüentemente os processos de ensino. Além disso, a partir dos dilemas colocados pela inclusão escolar, procuro entender o processo avaliativo como um componente curricular significativo no trabalho com a inclusão escolar, que desafia as formas tradicionais de organização que estruturam a escola regular.

Os processos de avaliação estão inseridos nos de planejamento, principalmente no que se refere à seleção e a abordagem dos conteúdos. Por isso, a avaliação não pode ser considerada como uma prática que acontece separada de tais processos com o objetivo de conhecer o saber e o não saber dos alunos.

Articulado a teorias que se estruturam na ideia de homogeneidade, o processo de avaliação institui, na maioria das vezes, através da uniformidade de procedimentos e de resultados, padrões que desconsideram a complexidade dos processos pedagógicos e do cotidiano da sala de aula.

Os instrumentos de avaliação com que contamos funcionam como peneiras que separam o que pode ser incorporado ao trabalho escolar, o que deve ser descartado e o que é posto à margem do processo, deixando de ser considerado como relevante, embora não deixe de –silenciosamente, invisibilizado– participar do processo. (ESTEBAN, 2004, p. 166).

Nas discussões sobre o processo de avaliação é recorrente sua articulação ao fracasso escolar, sendo, por isso, considerada como produtora dos processos que geram a exclusão escolar, ainda tão presente nos sistemas de escolarização.

Nesse sentido, os processos de avaliação impactam as possibilidades de escolarização de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas regulares, principalmente quando são ressaltados os seus aspectos técnicos, como: classificar e posicionar os que sabem e os que não sabem, a partir de um rendimento considerado ideal, atrelado a representações sobre as formas de organização curricular. Assim sendo, de acordo com o modo como geralmente é

instrumentalizado, o processo de avaliação classifica e seleciona os alunos, regulando os percursos que devem seguir, ao posicioná-los nos tempos e espaços escolares, visando garantir a qualidade do processo de aprendizagem.

A Educação Inclusiva, todavia, tem contestado a veracidade dos padrões de organização do processo de avaliação, dando destaque para a necessidade de examinar os seus efeitos quando se trata de pensar processos alternativos frente às diferenças que constituem os modos e os tempos de aprender, que necessariamente exigiriam outros procedimentos avaliativos. “A igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade”. (ESTEBAN, 2004, p. 167). É preciso considerar que os resultados da avaliação sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos são sempre situados em contextos culturais e sociais e informados por determinadas práticas.

Mais do que distinguir os que sabem e os que não sabem, a avaliação deveria ser vista como um processo de investigação que informa o que sabe cada aluno, quais os processos mais produtivos de ensino com vistas à aprendizagem, principalmente daqueles que apresentam dificuldades para aprender de acordo com os modos tradicionais de ensino. Destacaria, desse modo, o processo de construção do conhecimento realizado pelos alunos, o qual não pode ser delimitado por resultados padronizados.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar vai indagar, além dos processos de ensino e aprendizagem, os aspectos constituintes do processo de avaliação, sua natureza discursiva que opera marcando o certo e o errado e desconsiderando a complexidade das diferenças que configuram o contexto escolar.

A proposta da Gilberto Jorge tem produzido algumas alterações em seus procedimentos de avaliação, especialmente a partir das orientações da Proposta por Ciclos de Formação e das questões da inclusão escolar. No seu regimento, no capítulo I, artigo 81, página 28, o processo de avaliação é descrito da seguinte forma:

A avaliação será um processo contínuo, participativo e cooperativo tendo função diagnóstica, prognóstica e investigativa, cujas informações propiciarão o redimensionamento da ação pedagógico-educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo, do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Descrevo de forma resumida como vem sendo organizado, nos últimos anos, o processo de avaliação na escola. No início de cada trimestre são elaborados indicadores de aprendizagem de acordo o projeto de trabalho desenvolvido em cada turma. Há dois grupos de indicadores: gerais e específicos. Os professores e a Equipe Diretiva constroem coletivamente indicadores gerais para cada turma; que enfocavam temáticas relacionadas às questões atitudinais dos alunos como, por exemplo: se trabalham de forma cooperativa, contribuindo para a organização da turma; se mantêm seu material organizado; se apresentam bom relacionamento com professores e colegas. Quanto aos conteúdos das disciplinas, cada professor deve elaborar seus indicadores específicos, de acordo com o trabalho planejado para o trimestre.

No final de cada trimestre, nos Conselhos de Classe, os indicadores gerais são analisados e assinalados pelos professores e membros da Equipe Diretiva presentes nesses momentos. Os indicadores específicos de cada disciplina são avaliados pelos professores responsáveis pelas mesmas. As evidências de aprendizagens individuais de cada aluno são avaliadas coletivamente pelos professores e Equipe Diretiva, sendo consideradas para tais análises as avaliações individuais de cada professor, algumas produções dos alunos, em cada disciplina, destacadas para o Conselho de Classe e, quando necessário, as intervenções e encaminhamentos realizados pela Equipe Diretiva e demais profissionais que atendem os alunos, como professores da SIR, em alguns casos assessoria da SMED e a monitora.

Os resultados das avaliações individuais costumam ser explicitados em instrumentos geralmente compostos por: relatório dos projetos desenvolvidos em cada turma, ficha com a relação dos indicadores avaliados no trimestre, assinalados nas seguintes opções sim, ainda não e em construção - e ainda um parecer descritivo. A forma de organização desse parecer vem se alternando: em alguns anos, cada disciplina elaborava o seu e, durante o Conselho, era redigido um recado geral para cada aluno; em outros anos, era feito um único parecer durante o Conselho de Classe. Além disso, costuma ser organizado, ainda, um portfólio, com os trabalhos mais significativos das aprendizagens, de cada aluno, que, juntamente com os registros da avaliação, são entregues às famílias e/ou responsáveis pelos mesmos. Uma cópia de todo o material avaliativo fica na escola compondo o dossiê de cada aluno.

De modo geral, não percebi alterações significativas na forma de registrar as avaliações no período de observações. Durante a realização dos Conselhos de Classes, da turma B31, porém, observei que as discussões se centravam mais nos aspectos relativos às atitudes dos alunos, como a dificuldade de cumprir as combinações e em alguns casos individuais. Nos momentos de discussão sobre a aprendizagem, poucos professores

disponibilizaram material para ser analisado no coletivo. Notei que havia uma preocupação grande, por parte da coordenação do Conselho, em dar conta dos instrumentos de registro da avaliação, para sistematizar as falas dos professores no que se referia a cada aluno. Foram muito poucas, no entanto, as produções avaliadas, assim como as discussões sobre como estava sendo desenvolvido o planejamento e seus desdobramentos e as condições de aprendizagem dos alunos.

Nas observações realizadas durante os Conselhos de Classe do I e do II trimestres da turma B31, constatei que também as abordagens dos alunos ficaram centradas nas dificuldades de organização da turma e na indisciplina de alguns alunos, que, segundo os professores, tem prejudicado o desenvolvimento das aulas. Em raros momentos, foi referido o conteúdo selecionado e as suas formas de abordagem.

A partir do Conselho de Classe do II trimestre da mesma turma, também observei que os professores novos na escola tentavam acompanhar a dinâmica de realização do conselho, procurando entender como funcionava o processo de avaliação, em particular, dos alunos com algum tipo de deficiência enturmados na B31. Mesmo considerando as alterações no quadro da escola, verifiquei que alguns professores novos, especialmente a professora de Ciências, tentavam conhecer e trabalhar de forma conjunta com a pedagoga que exercia a função de docente compartilhada na turma.

No questionário, quando perguntei sobre como os professores efetivavam as avaliações dos alunos, a pedagoga destacou que a maioria dos professores realizava testes escritos para avaliar as aprendizagens. Já a professora de Ciências respondeu da seguinte maneira:

Realizo trabalhos em grupo, atividades com tabelas, palavras cruzadas, leitura de livros e atividades diversificadas com exercícios.
--

Na resposta dessa professora, constata-se a utilização de atividades variadas que vêm ao encontro das diferentes necessidades dos alunos, tornando a avaliação mais favorável para o conhecimento do professor sobre o que cada aluno sabe e o que ainda não sabe. Isso auxilia, ainda, no planejamento das situações de ensino, pois considera que todos podem avançar no processo de aprendizagem. Evidentemente que, quando se trata de alunos com Deficiência Intelectual, a consolidação dos conhecimentos escolares demanda um tempo maior do que aquele tradicionalmente pensado para o ensino e avaliação dos conteúdos. Essa situação torna

imprescindível um processo avaliativo contínuo para desnaturalizar representações sobre esses alunos, as quais apontam apenas faltas e impossibilidades em relação aos resultados da aprendizagem.

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração. (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.28).

Devido à situação que a escola enfrentava em 2014, com muitos professores ingressando durante o ano letivo e outros que começaram a trabalhar na GJ apenas em 2013, a avaliação dos alunos com algum tipo de deficiência da B31 ficou centrada nas observações da pedagoga, cujo trabalho também era afetado por essa situação, e nas avaliações da professora de Educação Física, que tem acompanhado tais alunos há bastante tempo e se mostrando interessada em criar condições para que os mesmos possam participar de suas aulas. A avaliação desses alunos era composta ainda pelos pareceres da professora da SIR, que participava dos Conselhos de Classe e, em alguns casos, do Laboratório de Aprendizagem.

Apesar disso, em algumas disciplinas foi possível observar o início de um trabalho compartilhado, como, por exemplo, em Matemática, quando o professor dessa disciplina contribuía com a avaliação da pedagoga sobre o aluno com Autismo. Vejamos o que destacaram tais professores durante o Conselho de Classe do I trimestre, realizado no dia 28 de maio de 2014.

Conhece numerais até 9 e quantifica até 5. Estabelece relações com o critério cor. Realiza jogos de encaixe. Recorta fora das linhas, preservando a figura.

Embora o professor de Matemática ainda não formulasse propostas para esse aluno, como já referi anteriormente, ele observava o que a pedagoga propunha e, algumas vezes, sentava junto e participava dos jogos matemáticos que o aluno realizava. Isso, com certeza, contribuiu para que começasse a pensar sobre o que poderia ser feito pelo aluno durante as aulas da sua disciplina e a aprender com a colega que interagia com o menino.

A escolarização de alunos com um diagnóstico de autismo, com suas peculiaridades, no modelo proposto através do projeto da Docência Compartilhada, certamente é difícil de ser entendida, principalmente pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com uma organização do currículo por disciplina. Por isso, as ações do professor de Matemática,

embora possam parecer insuficientes frente a desafios tão significativos, mostram que em primeiro lugar é preciso aceitar as diferenças que marcam as possibilidades desses alunos, aceitá-los como seus alunos, interagir com eles nos diversos momentos da rotina escolar e se responsabilizar pela possível organização das situações de ensino. Só dessa forma pode-se escapar do que geralmente acontece quando as responsabilidades de organizar essas situações de ensino são delegadas aos professores que atuam em funções de apoio, como, no caso estudado, para a pedagoga presente na sala de aula. “O cotidiano escolar demanda a consolidação de práticas de avaliação fundamentadas no diálogo e capazes de acolher a diferença como uma característica importante do processo *aprendizagemensino*”. (ESTEBAN, 2004, p. 171).

Aquilo que parece um pequeno passo, pode se transformar em práticas de ensino e de avaliação que atentem para os sentidos parciais, fragmentários, excludentes de tais processos. Sentidos que produzem discursos que operam desvalorizando a singularidade dos diferentes modos de aprendizagem, que ficam à margem do que é estabelecido como padrão hegemônico, deixando assim de produzir mudanças importantes nas múltiplas possibilidades do processo de escolarização.

No Conselho de Classe do III trimestre, realizado em 11 de dezembro de 2014, também observei que o professor de Matemática e a professora de Ciências participaram da avaliação dos alunos ditos de inclusão, procurando conhecer o processo de aprendizagem desses alunos e destacando algumas de suas aprendizagens. Esse aspecto é relevante para refletir sobre quem deveria ter conhecimento para avaliá-los, pois durante os conselhos de I e II trimestres os outros professores que estavam na escola, desde o começo do ano, muito pouco se manifestaram sobre as condições desses alunos, observadas em suas aulas. Já com o quadro completo essa situação foi se alterando no terceiro trimestre, quando além dos professores que acompanhavam especificamente a escolarização dos alunos incluídos e enturmados nas turmas regulares, os ditos de apoio, outras vezes começam a participar desse processo de avaliação, mesmo que de forma ainda inicial.

Outra questão observada nesse Conselho de Classe foi a de que as discussões sobre os alunos que apresentam diferenças nas suas condições de aprendizagem ocuparam mais tempo, o que proporcionou que, mesmo os professores que não se manifestaram, pudessem tomar conhecimento sobre aquilo que os colegas destacavam dos processos de aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, sobre as formas de ensino comprometidas com a inclusão escolar.

Para avaliar a aprendizagem é necessário ter avaliado as condições de ensino. Ao constatar que um aluno ainda precisa de intervenções na escrita, por exemplo, a avaliação deve considerar como essa necessidade foi contemplada no desenvolvimento das aulas, não incorrendo dessa maneira em constatações que não apontam o que foi feito e o que ainda precisa ser feito para que os alunos avancem em suas aprendizagens. Assim, as implicações entre os resultados da aprendizagem e as formas de abordar e organizar o processo de ensino ficariam desvinculadas.

Outro aspecto que observei nos conselhos de Classe da turma B31 foi a ausência de atividades diferenciadas. O material analisado durante as avaliações individuais dos alunos era o mesmo para todos, sendo geralmente apenas uma única atividade realizada no final do trimestre, de acordo com o que informou a pedagoga. Quando era solicitado que os professores socializassem as atividades propostas para contribuir na avaliação, os que tinham trabalhos dos alunos para serem avaliados apresentavam propostas com as mesmas atividades para todos.

Essa constatação mostra que as atividades programadas, em geral, ainda estão configuradas com a ideia de homogeneidade que se articula à ideia de um resultado semelhante para todos, o que pode acentuar as dificuldades de alguns alunos frente ao tipo de tarefa contemplada na avaliação. A diferença, presente na sala de aula observada, aponta para a necessidade de redefinir as práticas de avaliação e ainda de verificar suas profundas implicações nas situações de ensino. Quando é usado um mesmo instrumento para todos os alunos, é destacado apenas o resultado, deixando de se avaliar os percursos, as trajetórias dos alunos, principalmente daqueles que apresentam um modo diferente de trilhar os caminhos tradicionais. Sobre a necessidade de redefinir os processos de avaliação e, por conseguinte, os de ensino, Esteban (2004, p. 171) destaca que:

A redefinição exige uma profunda reflexão sobre os conhecimentos que temos, sobre as práticas que realizamos, sobre os modos que compreendemos os diferentes processos de aprendizagem que ocorrem com os estudantes que estão em nossas salas de aula, sobre o que consideramos conhecimentos válidos e sobre o que podemos perceber como manifestação de aprendizagem. É preciso refletir sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar.

Outra questão que considero importante destacar é que, para alguns alunos, cujo processo de aprendizagem se diferenciava de forma significativa, o registro da avaliação era realizado através de um parecer descritivo, sem a ficha com os indicadores. Nas turmas com Docência Compartilhada, a escrita do parecer era feita pela pedagoga. No Conselho de Classe, essa professora anotava as observações dos colegas e depois redigia um parecer sobre as

aprendizagens daqueles alunos. Apesar da B31 ter um número significativo de alunos ditos de inclusão, apenas o aluno com o diagnóstico de Autismo teve seu registro de avaliação como acima descrito. Para os demais incluídos foi mantido o mesmo modo de organizar a avaliação, o que, no meu entender, indica um avanço, pois compromete todos os professores que, além de considerar os indicadores para esses alunos, ainda precisam registrar a avaliação da disciplina no parecer que compõe o processo. Para exemplificar, apresento um fragmento da avaliação de uma aluna, considerada de inclusão, com diagnóstico de Deficiência Intelectual.

A aluna avançou bastante em suas aprendizagens. Na Educação Física é participativa. Em Matemática, nas últimas semanas, vem apresentando maior interesse pelas aprendizagens, buscando o professor sempre que necessita. Está realizando o que é proposto com mais autonomia e independência. Em Geografia busca realizar todas as atividades propostas com dedicação. Em Ciências participa oralmente e se empenha em realizar as atividades propostas da melhor maneira possível, procurando a professora sempre que surgem dúvidas. Nas aulas de História, conseguiu fazer relações dos tempos históricos, fazendo os trabalhos com dedicação. Em música a aluna participa com entusiasmo. Vem avançando na compreensão de textos, em todas as disciplinas, porém ainda necessita da intervenção dos professores. Tem um vocabulário elaborado e faz uso dele em seu cotidiano.

No parecer focalizado acima se verifica que todos os professores participaram da avaliação da aluna, contribuindo assim para problematizar representações negativas produzidas. Assim sendo, os alunos enturmados na B31, ditos de inclusão, muitos ainda com questões significativas sobre o processo de alfabetização e apresentando um ritmo de aprendizagem diferenciado dos padrões tradicionalmente esperados para esse ano Ciclo, contribuem para que os professores, a partir da avaliação das suas aprendizagens, possam também refletir sobre as práticas que desenvolvem em sala de aula, sobre as diversas possibilidades de ensinar determinados conteúdos de cada disciplina.

Mesmo entendendo a importância da participação de todos os professores no processo de avaliação dos alunos com algum tipo de deficiência, um ponto que não posso deixar de citar diz respeito à dimensão da aprendizagem destacada pela maioria dos professores no parecer analisado. A avaliação dos professores centrou-se nos aspectos atitudinais da aluna como, por exemplo, a realização com empenho as atividades ou se solicita ajuda em caso de dúvida. Aspectos que considero significativos no processo de aprendizagem, especialmente de alunos com Deficiência Intelectual, que de modo geral costumam ter muita dependência de uma intervenção individualizada dos professores. Considero, inclusive, que tais aspectos estruturam o processo de aprendizagem, como já referi anteriormente, sendo que não podem ser avaliados como aprendizagens menores, menos significativas, pois constituem os

processos de socialização, produzindo significados e sentidos articulados a um intrincado conjunto de regras que esquadrinham o espaço escolar.

No entanto, a aprendizagem dos chamados conteúdos escolares também é indispensável e se constitui como um dos maiores desafios para inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no sistema de ensino regular. No parecer da disciplina de História verifica-se que a professora mencionou a aprendizagem da aluna em relação aos conteúdos desenvolvidos, embora fosse a mais nova professora a atuar na turma, ou seja, com pouco tempo de trabalho com esse grupo de alunos.

A avaliação expressa nesse parecer produz indagações sobre as representações a respeito do processo de aprendizagem desses alunos, tais como: como avaliar aprendizagens que se distanciam tanto dos resultados almejados? Como não produzir através do processo de avaliação mecanismos de exclusão? Como entender as relações de poder e saber que configuram os modos de avaliar as aprendizagens de alunos com algum tipo de deficiência?

Fica evidente a ênfase nos comportamentos e o esmaecimento dos conhecimentos das áreas específicas, especialmente quando os professores expressam as aprendizagens de seus alunos nos pareceres descritivos. Observa-se a avaliação centrada na descrição e no julgamento dos comportamentos, e não nos conhecimentos, [...]. (FABRIS e TRAVERSINI, 2013, p.24)

A avaliação das aprendizagens sobre os conteúdos escolares opera por meio de critérios homogêneos que classificam e selecionam os alunos estabelecendo previsões sobre os resultados dos processos de ensino e de aprendizagem. Em vista disso, a inclusão escolar, especialmente dos alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno do desenvolvimento, tensiona os tradicionais modos de avaliar as aprendizagens escolares, trazendo para o coletivo de professores a oportunidade de problematizar processos que atuam valorizando determinados modos de aprender, articulados a previsões de tempos e de espaços considerados indispensáveis na garantia da qualidade do processo de aprendizagem.

Nesse processo, as diferentes perspectivas precisam ser consideradas, confrontadas, trabalhadas, não necessariamente para a produção de um consenso que harmonize as diferenças e silencie as tensões, mas para a configuração de significados partilhados, que permitam a reflexão coletiva e o diálogo. A diferença não pode ser apagada, tampouco pode impedir o estabelecimento de relações solidárias que contribuam com a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo. (ESTEBAN, 2004, p.175).

Em relação às implicações das observações em sala de aula com as formas de efetivação da avaliação do rendimento dos alunos, constatei que, de modo geral, os professores não utilizaram as atividades desenvolvidas naquele espaço, durante os Conselhos

de Classe, para analisar a aprendizagem dos alunos. Como já referi, no transcorrer dessa seção, a maioria utilizou uma atividade única planejada para a avaliação. Acredito, no entanto, que na avaliação realizada tenham considerado também as evidências de aprendizagens produzidas na sala de aula. É no espaço da sala de aula, em que as diferenças se articulam às ações propostas, que o professor pode capturar, compreender os modos de aprendizagem dos alunos. Os acontecimentos da sala de aula podem indicar evidências de aprendizagem que escapam da forma como uma atividade escrita é organizada e instituída como referencial para um processo de avaliação. É no contexto da sala de aula que se constrói os percursos singulares de aprendizagem, que podem indicar possibilidades. Avaliar os processos que ocorrem nesse espaço pode ser mais produtivo que avaliações embasadas em atividades que abordam de determinadas maneiras os conteúdos, delimitando as repostas possíveis e a parcialidade desse tipo de análise das aprendizagens.

A respeito do que acontece na sala de aula, Maria Isabel H. Dalla Zen e Roseli I.Hickmann (2103, p.30) assinalam que:

[...] é necessário retomar a aula como acontecimento e experimentar o inusitado e o imprevisível dos tempos em que as aprendizagens da vida cotidiana são tramadas, tomando-as como acontecimentos surpreendentes, tocantes e fecundos, capazes de serem percebidos no espaço da aula.

Após analisar alguns elementos do processo de avaliação realizado na turma B31, passo a examinar com tal processo aconteceu na turma B12, que também se configura pela multiplicidade de alunos incluídos em sua composição.

Para iniciar o exercício de análise, destaco inicialmente que, em todos os trimestres, fez parte do material de avaliação de todos os alunos da B12 um relatório sobre o Projeto de Trabalho desenvolvido, contendo os principais conceitos selecionados e os conteúdos abordados em cada trimestre nas diferentes disciplinas que constituíam a organização curricular desse ano Ciclo. Apresento, a seguir, o relatório entregue no III trimestre de 2014, com os conteúdos trabalhados.

<p>LÍNGUA PORTUGUESA Leitura Interpretação Produção textual Pontuação (?!, : —) Diálogo Separação de sílabas (texto) Ortografia (M antes de P e B) Substantivos próprios e comuns Letra maiúscula / minúscula</p>	<p>MATEMÁTICA Construção do número até centena de milhar Adição com transporte Subtração com empréstimo Multiplicação com um numeral no multiplicador Divisão exata com um numeral no divisor Conceito de Raiz Quadrada</p>	<p>CIÊNCIAS Seres vivos – características Vegetais (germinação; partes e funções, respiração; transpiração; curiosidades)</p> <p>EDUCAÇÃO ARTÍSTICA Cores: primárias, secundárias, frias, quentes e texturas em trabalhos</p>
---	--	--

Parágrafo Sinônimo e Antônimo Plural	Conceito de Potenciação Conceito de Fração Resolução de problemas	plásticos Cultura africana para o povo brasileiro (confeção de máscaras em argila, recorte e colagem)
ESTUDOS SOCIAIS Datas comemorativas: semana farroupilha; semana da criança; semana de consciência negra. Natal (história e símbolos) Importância dos quilombos Estações do ano e clima em Porto Alegre Símbolos do RS Cultura do RS	EDUCAÇÃO FÍSICA Cultura Corporal do Movimento Corpo dentro das suas possibilidades nas diversas situações propostas em aula (jogos recreativos e cooperativos)	INGLÊS Estudo do vocabulário (textos e músicas) Leitura de palavras e frases Origem da comemoração do Halloween nos países de cultura inglesa e no Brasil

Através desse relatório é possível inferir que foram trabalhados conceitos e conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, embora na base curricular deste ano Ciclo seja previsto que uma única professora deva se encarregar do ensino dos conteúdos das áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Nessa forma de organização, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes acontece, tanto no planejamento quanto na abordagem, uma centralidade dos conteúdos relativos à Língua Portuguesa e da Matemática. Assim sendo, verifica-se que, mesmo em um contexto de Educação Inclusiva, que demanda mais atenção com as formas de organização do ensino, a professora referência da turma abordou muitos conteúdos dos diversos campos do conhecimento, que foram articulados a conceitos selecionados a partir da observação das questões que cotidianamente emergiam na convivência do grupo de alunos. O relatório apresentado, então, demonstra que mesmo em um contexto no qual emergem as necessidades diferenciadas de alunos com algum tipo de deficiência foi possível trabalhar com conteúdos que compõem diferentes campos de saberes. Esse trabalho favoreceu aprendizagens significativas, que através de diversos temas, assuntos, materiais variados auxiliam os alunos na compreensão do espaço em que vivem e sobre suas formas de organizações sociais.

Outro aspecto importante desse relatório é que os pais podem acompanhar o que foi ensinado em cada trimestre, o que favorece a desnaturalização de representações sobre a qualidade da educação pública e sobre a organização por Ciclos de Formação.

A professora referência, ao responder no questionário como organizava o processo de avaliação considerando a composição da turma B12, enfatizou que:

Assim como no planejamento, a avaliação também leva em consideração o processo de cada um, pois o aluno é parâmetro de si mesmo. O registro também leva em consideração as diferenças. Para a maioria é possível avaliar usando os indicadores de aprendizagem com um pequeno parecer descritivo. Para outros é necessário fazer somente um parecer descritivo, onde todo o coletivo de profissionais aponta as intervenções realizadas, frente a cada proposta e os avanços ou não desses alunos.

Na resposta da professora, observa-se que o mesmo critério usado no planejamento é referência também no processo de avaliação, em relação às possibilidades e necessidades de cada aluno. Desta forma, conclui-se que o entendimento sobre o processo de avaliação da professora da turma B12 está articulado a um processo pedagógico, em que os procedimentos de planejamento e de avaliação se vinculam por meio dos objetivos educacionais a partir de uma leitura minuciosa da turma a qual se destinam. Consequentemente, esta maneira de desenvolver a avaliação pode ser considerada como formativa, pois acontece ao longo do processo educativo apontando as necessidades que devem ser contempladas nas situações de ensino e as escolhas metodológicas para a organização de tal processo. “A avaliação formativa é aquela em que o professor está atento aos processos e às aprendizagens de seus estudantes. [...]. O professor entende que a avaliação é essencial para dar procedimento aos percursos de aprendizagem”. (FERNANDES E FREITAS, 2007, p.22).

Outro aspecto que contribui nesse entendimento é a forma como a avaliação foi formulada no projeto de trabalho da turma. Reapresento aqui a formulação referida.

AVALIAÇÃO

Será realizada durante todo o ano letivo, através das observações diárias, das propostas, das pesquisas individuais e do grupo. A avaliação também servirá para o professor refletir sobre sua ação podendo haver mudanças nas estratégias de ensino para que os objetivos sejam atingidos.

No excerto destacado a avaliação é pontuada como processual, pois acontece no cotidiano, abrangendo as diferentes propostas apresentadas no planejamento e desenvolvidas em sala de aula. Esse processo permite, então, considerar na avaliação as ações, as aprendizagens individuais e coletivas que ocorrem na dinâmica da sala de aula. Avaliações que muitas vezes não são possíveis de se efetivar por intermédio de um único instrumento, pois este não consegue captar o processo, já que tem como função apontar o desempenho individual atrelado ao modo de organização e aos conteúdos tratados em tais documentos.

Esteban (2004) afirma que a articulação entre avaliação e qualidade do processo de ensino requer a implementação de práticas pedagógicas que, através da interação, permitam aos sujeitos trazer suas singularidades e encontrar meios para continuar constantemente avançando na construção de seus saberes.

Ainda sobre o enfoque de uma perspectiva de avaliação formativa, como a desenvolvida na turma B12, é esclarecedor o processo que observei durante os Conselhos de Classe. Para o Conselho de Classe do II trimestre, os alunos, com o auxílio da professora responsável pela orientação, sistematizaram em um cartaz suas avaliações sobre as aulas dos

professores das diferentes disciplinas que compunham o currículo da turma. Dele destaco o seguinte trecho

- Com a professora referência está bom, mas às vezes ela fica muito braba.
- A professora Itinerante só atende dois alunos.
- As aulas de Educação física não estão boas, queríamos outras brincadeiras e futebol, são muito tumultuadas, precisa organizar para ir ao banheiro e para o lanche.
- As aulas de Artes são muito boas. Mas alguns colegas estão atrapalhando.
- A biblioteca é boa, mas tem gente que conversa muito. Não vamos dizer nomes, cada um deve saber de si.
- As aulas de Inglês são ótimas, aprendemos sobre os Beatles.

Diário de Campo 10 de setembro de 2014.

No trecho transcrito acima, podemos identificar a participação dos estudantes no processo avaliativo. Durante a apresentação dos alunos, que também avaliaram a turma enfocando o que estava interessante e o que precisava melhorar, os professores ficaram atentos e responderam, em seus turnos de falas, concordando, muitas vezes, com as avaliações apresentadas. Percebi nesse momento um respeito dos professores e dos membros da Equipe Diretiva pelas colocações realizadas por eles.

Nas falas dos professores e na coordenação da professora orientadora, os aspectos apresentados foram abordados e aprofundados nas discussões sem um enfoque que possibilitasse transferir para a turma a responsabilidade pelas questões apontadas negativamente. Parece que essa organização do processo avaliativo favorece a interação e o diálogo, contribuindo para que os alunos aprendam a participar e aos professores a considerar as avaliações da turma. Tal organização contraria o que muitas vezes acontece, quando é atribuída aos alunos a responsabilidade pelas situações disciplinares que envolvem a organização da turma e suas consequências nas sistematizações das aulas. Fato observado nos dados apresentados sobre a turma B31e verificado durante os Conselhos de Classe. Quando os alunos assinalavam alguns aspectos que poderiam melhorar em determinadas aulas, alguns professores entendiam que isso dependia mais da organização dos estudantes do que da vontade deles.

É importante referir que o coletivo de professores que atuava, nesse período, na turma B12 tinha bastante tempo de experiência na GJ, sendo que alguns haviam participado da elaboração de projetos diferenciados, como os estudados nessa investigação e, ainda, integrado gestões anteriores. Esse fato certamente contribui para as formas de operacionalizar o processo de avaliação numa perspectiva formativa, atribuindo à participação dos alunos certa formalidade e responsabilidade, o que favorece a constituição de sujeitos mais

comprometidos com os seus processos de aprendizagem. Essa perspectiva estabelece o vínculo entre o processo avaliativo e o processo de aprendizagem.

Ainda durante o Conselho de Classe do II trimestre, verifiquei que a Equipe Diretiva tinha observado algumas aulas, principalmente quando os alunos socializaram as pesquisas que realizaram sobre assuntos dos seus interesses durante o horário de Informática. Essas observações contribuíram para as discussões no Conselho de Classe, tanto no primeiro momento com a participação dos alunos, como durante as avaliações individuais dos processos de aprendizagem. A responsável pela Orientação Educacional, assim como a Supervisora, puderam auxiliar nas discussões sobre a gestão dos processos observados em sala de aula, e nas avaliações dos alunos, desempenhando papel também ativo nas análises de um processo de avaliação que não ficou limitado a constatações embasadas apenas em resultados, sem considerar o processo desenvolvido em sala de aula. Com isso, o trabalho da Equipe Diretiva não ficou centrado apenas na coordenação do Conselho de Classe, sem considerar intervenções sobre os processos ocorridos na sala de aula, que precisam abranger as articulações entre as condições de ensino oferecidas e os resultados verificados. No processo observado, durante o Conselho de Classe, foi possível perceber “uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade como coletivo”. (FERNANDES e FREITAS, 2007, p.20).

Os modos de articular a inclusão escolar e as práticas de avaliação marcam as fronteiras entre inclusão e exclusão. Os alunos incluídos na turma B12 com algum tipo de deficiência contestam processos de avaliação que “visam regular a continuidade do processo, garantido que cada etapa seja rigorosamente cumprida, obedecendo a linearidade imposta pelo modelo em vigor” (ESTEBAN, 2004, p.166). Para os professores que trabalham com tais alunos não é possível enquadrar nas fórmulas conhecidas o modo de desenvolvimento e de aprendizagem desses sujeitos. Para incluí-los é preciso não negar suas diferenças, mas olhar para as potencialidades de se tornarem alunos através de trajetórias que precisam ser inventadas, legitimados dentro do contexto escolar. Nesse processo de legitimação de outros percursos escolares, as práticas de avaliação precisam capturar a singularidade dos processos de aprendizagem de todos os alunos. Nessa direção, assinalo a seguir três fragmentos, um de cada trimestre, do parecer da avaliação de um aluno com Autismo da turma B12.

I Trimestre

O aluno está muito bem adaptado ao ambiente escolar. Conhece a rotina diária e isso é muito importante porque o ajuda na sua organização. Desta forma ao chegar à sala vai direto a sua classe, deixa sua mochila e vai para o armário pegar uma caixa com letras para manuseá-las na sua mesa. Quando cansa, guarda a caixa e pega revistas. O aluno gosta muito de ficar olhando gravuras que contenham muitos símbolos. Após esse momento inicial, ele permite com mais tranquilidade que a professora segure sua mão para escrever ou pintar.

II Trimestre

Continua usando o seu armário para retirar a guardar objetos de seu interesse, como, por exemplo, manusear revistas. Seu foco permanece em imagens ricas em informações.

Quando foi proposto para ele o uso de canetinhas para rabiscar nas folhas em branco, ficava visivelmente brabo e resistente. Só fazia com a ajuda da professora que pegava a canetinha, tirava a tampa e segurava sua mão para que pudesse realizar sua produção. Aos poucos o aluno foi se acostumando. Pouco tempo depois ele tentava fazer os desenhos e ou pinturas sozinho, mas não sabia retirar as tampinhas, necessitando do auxílio da professora. Agora já sabe tirar as tampas das canetas de hidrocor e as utiliza para rabiscar nas folhas demonstrando prazer nessa atividade.

III Trimestre

Atende quando é chamado, não necessitando que o pegue pela mão para se dirigir a sala da aula ou para outro espaço da escola. [...]. Tem acompanhado o que os colegas fazem, como, por exemplo, nos horários de leitura, quando também pega uma revista e fica folhando como se estivesse lendo. Também, através das observações, está utilizando o teclado do computador, o que o deixa visivelmente muito feliz ao realizar essa atividade. Demonstra crescimento ao que se refere ao uso de materiais escolares, utilizando adequadamente lápis de cor, canetinhas e tinta ao produzir seus rabiscos. Ao longo do ano, o aluno apresentou muitos avanços nas suas aprendizagens, mas destacamos a relação social com os professores e com os colegas como aquela que foi a mais significativa para sua postura de aluno e para suas produções gráficas.

Os exemplos assinalados acima auxiliam na reflexão sobre uma perspectiva de avaliação formativa, pois neles é possível constatar o registro do processo do aluno, apontando suas aprendizagens. Entretanto, verifica-se que essas aprendizagens são iniciais, o aluno ainda parece estar em um processo de adaptação ao ambiente escolar.

Alunos, como o aqui estudado, que apresentam um processo de aprendizagem com ritmos muito diferentes daqueles conhecidos no ensino regular, têm proporcionado uma reflexão importante sobre a inclusão escolar. Mesmo a SMED, mantenedora da escola investigada, tem permitido o encaminhamento, daqueles com o mesmo diagnóstico do caso estudado, para as Escolas Municipais de Educação de Especial, entendendo que alunos desse perfil devem permanecer naqueles espaços de escolarização. Fato que muitas vezes provoca discussões e discordâncias na escola.

Os resultados constatados em suas aprendizagens são também discutidos, pois não atendem a critérios que operam articulando semelhanças, que constituem expectativas sobre os resultados esperados para a sua idade e enturmação. Expectativas embasadas em teorizações que produzem os conhecimentos que legitimam as etapas do desenvolvimento infantil. Alunos, como o do caso analisado, vivem seu desenvolvimento em outros tempos,

talvez em um tempo sempre aberto, inacabado, “um tempo do outro que irrompe em nosso tempo e se torna irredutivelmente inesperado”. (SKLIAR, 2003, p. 38). Um tempo diferenciado, principalmente em relação a processos normativos, que ao estabelecer o que é normal, produzem a anormalidade como decorrência da diferença. Diferença que também vai ser potencializada como produtora da anormalidade, fixando mais uma vez o que é considerado normal.

A inclusão desse aluno problematiza o modelo vigente na organização escolar. Seus resultados obtidos no processo de avaliação, apesar de mostrar seus avanços, mostram também um tempo e uma aprendizagem muito incipiente, se considerarmos o ano ciclo em que está enturmado. Fato que ainda vai suscitar problematizações sobre os modos de promoção, que a escola tem adotado, ao promover esses alunos, permitindo que acompanhem a turma por ser entendida a necessidade de manter os vínculos afetivos com os colegas, o que pode ser produtivo também na aprendizagem.

Na implantação de propostas de Educação Inclusiva nas escolas regulares, porém, é considerado importante para esses alunos que sejam retidos nos anos iniciais, a fim de atender especificamente suas necessidades de aprendizagem. Esse procedimento articula-se à ideia de um currículo em que os conhecimentos são divididos em etapas que se sucedem gradualmente, ensinados de forma simultânea e de acordo com padrões homogêneos, que estabelecem modelos sobre o que é possível aprender em cada etapa. Como muito alunos, especialmente com algum tipo de deficiência, não conseguem seguir essa padronização é recomendado que repitam as etapas ou que sejam educados em escolas especiais.

Outro argumento que tem sido colocado no campo discursivo sobre as possibilidades da Educação Inclusiva, refere que tais alunos, ao serem incluídos nas escolas regulares, estariam sujeitos a processos de normatização, que tomam o normal como parâmetro. Assim, a escolarização deles se tornaria um exercício que busca constantemente normalizá-los, através de comparações e classificações que tomam um modelo de identidade como o normal.

De acordo com Silva (2007) é por meio das representações que a identidade e a diferença adquirem sentidos e se ligam aos sistemas de poder. Evidentemente que tais representações produzem implicações pedagógicas que precisam ser consideradas, principalmente em relação às possibilidades criadas pela Educação Inclusiva. No contexto estudado, especialmente na turma B12, percebe-se que na convivência do cotidiano na escola e na sala de aula, e nas intervenções pedagógicas realizadas pelos professores, essas representações podem ser questionadas, problematizadas. Ao buscar condições para que todos os alunos avancem de acordo com suas possibilidades, entendendo que cada “um é parâmetro

de si mesmo” como colocou a professora referência, pode-se tensionar representações que atribuem valor negativo às identidades dos alunos com deficiência.

Outro aspecto importante que observei nesse processo é que as diferenças não foram negadas, como algo indesejável, que precisa ser apagado. Nesse sentido, os fragmentos da avaliação de um dos alunos incluídos na B12, apresentados acima, demonstram que, ao registrar suas avaliações, a professora destacou o processo do aluno, no qual é possível inferir a sua diferença, mas também os seus avanços. Constam dessas avaliações também comportamentos que o aluno vai adquirindo, que identificam e definem padrões sobre os modos de ser aluno, o que atua nas formas de normalização como, por exemplo, o uso adequado dos materiais escolares. Contudo, essas formas de representação atribuem sentidos e significados também no espaço das escolas especiais, que selecionam e classificam os alunos “valendo-se de oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas” (SKLIAR, 2003, p.158).

Assim sendo, não são apenas as escolhas por sistemas de escolarização que podem alterar os processos de representações, mesmo porque na perspectiva da Educação Inclusiva a Educação Especial passou a atuar no território das escolas regulares como uma modalidade educacional. Por isso, estava presente nos Conselhos de Classe a professora da SIR, espaço em que acontece o Atendimento Educacional Especial para os alunos classificados como público-alvo da Educação Especial. Durante os Conselhos de Classe da B12, de modo geral, a professora referência complementava e acrescentava informações sobre os avanços dos alunos, atendidos na SIR. Dessa forma, foi possível verificar que as atividades eram semelhantes assim como os avanços apontados. Um exemplo que confirma essa afirmação é a fala da professora de Educação Especial sobre o aluno do qual destaquei os fragmentos de avaliação. Ela salientou que o aluno demonstrava crescimento no manejo dos materiais e nos trabalhos com as letras móveis.

Ainda, sobre avaliação deste aluno, durante os Conselhos de Classe, todos os professores se manifestaram apontando as possibilidades que o aluno demonstrava nas atividades propostas. Na avaliação da disciplina de Inglês, a professora sinalizou que o aluno ajudava distribuindo os cadernos para os colegas e apreciava as atividades que envolviam músicas. Em Educação Física, foi apontado que o aluno interagiu com o professor e os colegas, realizando, com algumas adaptações, práticas com corda.

Diante desse processo de avaliação é possível dizer que todo o coletivo de professores se envolveu e procurou criar estratégias diferenciadas que permitissem a participação do aluno, respeitando seus limites e considerando suas necessidades.

Para avaliar, é preciso indagar, tomando as respostas encontradas como informações sobre o processo vivido individual e coletivamente na escola. Para avaliar, é preciso produzir instrumentos e procedimentos que nos ajudem a dar voz e visibilidade ao que é silenciado e apagado. Com muito cuidado, porque a intenção não é melhor controlar e classificar, mas melhor compreender e interagir. (ESTEBAN, 2004, p.173).

A inclusão escolar com certeza contribui na redefinição de práticas de avaliação, especialmente no sentido discutido nessas análises, em que procurei dar destaque para a operacionalização dos processos avaliativos numa perspectiva formativa. Perspectiva que vinculada às questões de planejamento e de ensino pode contribuir para uma reflexão que, a partir da heterogeneidade, potencialize a diferença atribuindo outros sentidos e significados sobre como examinar e compreender processo de aprendizagens que apresentam lacunas, rupturas, ausências, incompletudes, sobretudo quando avaliados na perspectiva que visa regular os processos de acordo com padrões que constituem as formas de organização curricular. A partir do inédito produzido pela inclusão, as práticas avaliativas podem ser redefinidas, auxiliando no entendimento de que os seus resultados são sempre um recorte do que foi possível examinar a partir das condições oferecidas no contexto escolar. Redefinir caminhos, práticas, entendimentos para construir coletivamente saberes e conhecimentos que possam nos ensinar como aprendem os alunos que são excluídos, cujos modos de aprender ainda não conhecemos.

As análises desenvolvidas sobre os processos de planejamento e de avaliação indicam, de acordo com os dados considerados, que na turma B12 foram explicitadas expectativas diferenciadas de aprendizagem para todos os alunos. Nos procedimentos desenvolvidos pelos professores, nota-se que, a partir da composição da turma, decorrem os modos de organizar o planejamento e a avaliação. Em tais processos foi possível observar que as diferenças de cada aluno, que institui suas possibilidades e necessidades, foram contempladas, o que resultou em avanços nas aprendizagens de todos. Através do trabalho desenvolvido na B12, é possível desnaturalizar discursos que questionam a presença de alunos, especialmente com os tipos de laudos que apresentam os alunos incluídos na B12, no ensino regular.

Em relação à turma B31 foi verificado um processo complexo devido à situação que caracterizava a escola no momento da realização da pesquisa. Entretanto, também foi possível perceber que, apesar das dificuldades observadas, em nenhum momento, foi questionada a

presença de alunos com algum tipo de deficiência na turma, mesmo pelos professores novos na escola. Quanto à forma de organizar a docência de forma compartilhada, constata-se que os professores estavam aprendendo como efetivar o trabalho pedagógico desta forma, o que com certeza demanda aprofundar as relações com os seus processos de aprendizagem, criando condições para que possam refletir sobre suas ações, sobre os sentidos e significados que atribuem às questões sociais e culturais. E ainda, o mais importante, no sentido da inclusão, o modo como significam as aprendizagens dos alunos, mesmo que essas não contemplem os entendimentos sobre esse processo, que deixem escapar singularidades, diferenças e, com elas as possibilidades do processo de Educação Inclusiva.

Outro fato que deve ser olhado é a organização do currículo para esse ano Ciclo, com vários professores atuando na turma, o que muitas vezes torna mais complexa a efetivação da inclusão. Ainda em relação ao momento que vivia a escola, entendo como fundamental a manutenção da participação do coletivo de professores na sistematização de seu projeto curricular, atentando para que tenha entre suas finalidades entender como são construídas categorias como diferença, diversidade, homogeneidade e heterogeneidade num processo datado e vinculado a interesses sociais e culturais, que produzem efeitos importantes na organização do currículo escolar.

6 EFEITOS DA PROPOSTA: A PRODUÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO

No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um. (GALLO, 2012, p.8).

Início este capítulo inspirada, mais uma vez, nas palavras de Gallo, pois elas marcam o que significa para mim o ato de aprender, no qual se entrelaçam aspectos afetivos, relacionais, sociais e cognitivos. Muitas vezes, na escolarização, os aspectos cognitivos da aprendizagem foram priorizados em detrimento dos demais, pois são mais valorizados nos processos de avaliação, o que dificulta as possibilidades de aceitação das limitações de alunos com Deficiência Intelectual ou com transtornos globais do desenvolvimento. A inclusão de alunos com outras formas de deficiência, como as físicas, por exemplo, já avançou consideravelmente na escola regular. No entanto, aqueles com deficiências que afetam o desenvolvimento intelectual têm encontrado barreiras significativas para ingressar, permanecer e aprender nas escolas regulares.

Ao longo deste trabalho procurei analisar a proposta pedagógica de Inclusão da GJ, com a intenção de responder às questões de pesquisa, sempre levando em conta a incompletude e a parcialidade das interpretações realizadas. Tal análise tem o objetivo de verificar se a proposta de Educação Inclusiva desenvolvida na escola produziu mudanças na sua organização curricular que afetassem as formas de planejamento e de avaliação, constituindo-se assim no que poderia ser nomeado como um currículo inclusivo.

Nesse estudo examinei inicialmente os registros escritos sobre as diferentes formas de organização curricular produzidas na escola, tomando esses escritos como um texto curricular no qual está explicitado seu projeto educativo. Em seguida, analisei como acontecia, no momento da pesquisa, a operacionalização desta proposta curricular, procurando compreender, por meio das ações desenvolvidas, de que forma estavam ocorrendo as intenções, os princípios curriculares que orientavam o planejamento, particularmente em referência à composição das turmas, à seleção e abordagem dos conteúdos e à avaliação.

Reservei para este capítulo olhar os possíveis efeitos daquela proposta, indagando se a mesma produz, e em que medida, o que pode ser chamado de um currículo inclusivo. Quando me refiro à currículo inclusivo, tendo em vista o que já foi dito nos capítulos anteriores,

entendo que ele deva ser organizado de forma coletiva pelos educadores, a partir das condições dos educando, considerando principalmente seus modos de aprender que mostram suas possibilidades e necessidades. Um currículo que altere relações de poder e saber que conformam no território escolar, as identidades dos alunos²⁵. No caso dos incluídos, ao identificá-los como desiguais, essas identidades tendem a marcar de forma negativa suas diferenças. Estou falando de um currículo comum para todos que não adote como referência padrões centrados em propostas homogêneas. Enfim, um currículo que produza outra visão sobre o conhecimento, que modifique hierarquias, sequências e ordens e que atente para a igualdade de direitos dos alunos à formação integral e para o contexto social e cultural no qual a escola se localiza.

A partir das análises desenvolvidas nesse estudo, considero que a presença dos alunos de inclusão nas turmas regulares é condição fundamental para produção de um currículo inclusivo, já que a presença deles nesses espaços escolares contribui para a qualificação dos processos de planejamento e de avaliação, que também se constituem como condições indispensáveis para produzi-los. A partir dessas condições, outras vão sendo engendradas nesse processo.

Neste capítulo, destaco algumas delas, que avalio como importantes, e que sistematizei a partir das observações realizadas na Gilberto Jorge e das análises realizadas nos capítulos anteriores. Início examinando as implicações das ações desenvolvidas pela modalidade de educação especial na escola Gilberto Jorge, uma escola regular.

6.1 IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR

Analisar a possibilidade de produção de um currículo que se organiza a partir dos desafios da inclusão escolar, exige olhar para as formas como a Educação Especial passou a compor o ensino regular como uma modalidade educacional. A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, a qual pertence à escola pesquisada, além da manutenção das escolas especiais, também dispõe das chamadas Salas de Integração e Recurso-SIR-, instituídas desde

²⁵Identidade e diferença aqui são entendidas conforme Silva (2007, p.96) ao destacar que “a identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição”.

a década de 1990, nas escolas regulares. Nesses espaços se desenvolve o Atendimento Educacional especializado-AEE-, realizado por um professor que tenha habilitação específica para esse tipo de trabalho educacional. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, abordada no terceiro capítulo desta tese, instituíram-se, no Brasil, as salas multifuncionais para a oferta do AEE. Como já contava com esse tipo de espaço em algumas escolas, a Rede Municipal de Porto Alegre optou pela manutenção das Salas de Integração e Recursos para realização do AEE. Em consequência do decreto 6571 de 17 de setembro de 2008, ampliou-se o número desses espaços nas escolas regulares que ainda não contavam com tal modalidade de atendimento. A GJ conta desde 2010 com tal espaço, característico da Educação Especial, com a atuação de professor habilitado, que tem integrado o trabalho de inclusão desenvolvido na escola.

Com base nesse tipo de organização do trabalho, recente na escola, destaco, inicialmente, nas análises sobre os efeitos da proposta da GJ, as reuniões que observei coordenadas pela professora da SIR com os coletivos das duas turmas selecionadas para a pesquisa, a B12 e a B 31.

No dia 17 de julho de 2014, aconteceu a primeira reunião deste tipo na escola, tinha por objetivo construir coletivamente o chamado Plano de Desenvolvimento Individual-PDI. Esse plano era composto por duas colunas. A primeira continha três eixos com o objetivo de conhecer o desenvolvimento do aluno, sendo eles: processo lógico matemático; alfabetização e relações sociais. A segunda coluna era destinada aos registros dos objetivos do PDI. A supervisora se encarregou de fazer os registros sobre cada aluno. Embora a reunião fosse a respeito dos alunos incluídos na B31, todos os professores do III Ciclo participaram, assim como a monitora da escola. No início da reunião, a professora da SIR esclareceu que o objetivo era pensar o trabalho para os alunos ditos de inclusão, socializando os entraves e as possibilidades que o grupo de professores percebia e identificar atividades na quais eles já tivessem domínio, a fim de usá-las nas aulas das diferentes disciplinas.

Um aspecto que me chamou a atenção durante a referida reunião foi a presença de todos os professores, mesmos os que não atendiam a turma B31. Nesse sentido, a supervisora esclareceu que, na escola, costumava-se pensar que *todos os alunos eram de todos os professores* e que, dessa forma, todos poderiam participar do processo de escolarização dos alunos ditos de inclusão e aprender com ele. Baseada nisso, é possível inferir que, embora o planejamento da turma em questão, raramente tivesse acontecido de forma coletiva e articulada em razão da sua composição, na reunião com a SIR, foi enfatizada a necessidade de contar com todos os professores, pois a escola entendia que os alunos eram de todos. Essa

frase costumava ser repetida muitas vezes na escola, pela Equipe Diretiva. Em vista disso, um dos objetivos da GJ era trabalhar com a resistência de alguns professores para assumirem a docência em turmas nas quais estavam incluídos alunos com diferenças significativas, pois a inclusão era uma proposta da escola e, como tal, não poderia ser submetida a escolhas individuais do grupo docente. Assim sendo, em algum momento, todos teriam que trabalhar com os alunos que se diferenciavam devido a algum tipo de deficiência.

Quero destaca também que, embora a constituição dessa Equipe Diretiva fosse recente e sem muita experiência na gestão dos aspectos pertinentes ao processo de Inclusão, parece que algumas expressões constitutivas do plano discursivo da proposta pedagógica continuam por meio das dinâmicas de organização do trabalho pedagógico, produzindo significados no coletivo de docentes a respeito da Inclusão escolar. Então, é possível inferir que, mesmo com mudanças importantes no contexto, a proposta da escola, inserida no discurso da Educação Inclusiva, permanece regulando sua organização pedagógica.

Nesse mesmo sentido, outro aspecto que merece destaque tem a ver com o fato de todos os professores estarem presentes na reunião porque, naquele momento, a maioria estava começando a trabalhar na escola. A presença deles na reunião fez com que pudessem conhecer os percursos educativos dos alunos ditos incluídos na GJ e ajudar a configurar o grupo como um coletivo que se articula pedagogicamente, a partir das características do corpo discente e da proposta curricular da instituição.

Aderira uma proposta curricular, que emerge a partir das situações provocadas pela inclusão escolar, exige que o processo de decisões inclua a participação de todos para delimitar, a partir de princípios acolhidos coletivamente, suas formas de efetivação. Por isso, é preciso considerar o tempo de que precisa cada professor, especialmente os novos na escola, para compreender uma proposta inclusiva e participar dela. Uma proposta que faz com ele problematize suas ações e analise os modos como interpreta as questões sociais e culturais que vão determinar os modos de planejar e regular o contexto da sala de aula.

Nessa primeira reunião, foi abordado o caso de um aluno que tem diagnóstico de Autismo, já mencionado no capítulo anterior. Através do excerto a seguir, procuro mostrar como foi discutido seu processo e quais as sugestões encaminhadas no grupo.

A professora da SIR sugeriu começar o trabalho fazendo uma avaliação sobre o que o aluno já sabia, para então planejar atividades que fossem possível desenvolver em todas as disciplinas. Também enfocou algumas características de alunos com Autismo em relação ao processo de aprendizagem.

A pedagoga que trabalha com o aluno cotidianamente salientou que sua dificuldade de fala impede uma maior interação com professores e colegas.

O professor de Matemática perguntou sobre o que o aluno era capaz de realizar nessa área. A pedagoga, juntamente com a professora da SIR, disseram que o mesmo reconhecia e colocava em ordem os numerais até 9, mas que não quantificava. As duas ainda afirmaram que ele reconhecia todas as vogais e algumas consoantes. Em seguida a professora da SIR sugeriu trabalhar com palavras inteiras, e não apenas com as letras iniciais, pois o aluno já conseguia realizar atividades desse tipo. Foi solicitado também que os professores selecionassem palavras relacionadas aos conteúdos estudados na turma.

O professor de Filosofia, que não trabalhava na turma, questionou sobre as condições de socialização do aluno. A pedagoga informou que o aluno não conseguia se relacionar com os colegas, que também não aceitavam bem os outros alunos incluídos na turma. Enfatizou que, mesmo quando ele estava sentado em grupo, suas atividades eram diferentes, o que não contribuía em sua socialização. A vice-diretora frisou, mais uma vez, as dificuldades de organização e de relacionamento da turma. O que fez com que outra professora salientasse a inevitabilidade de desenvolver na turma um projeto sobre questões de relação e preconceito, pois segundo ela a turma apontava essa necessidade.

Diário de Campo 17 de julho de 2014

Pude perceber que o grupo de professores, mesmo contando com muitos novos, não questionou a enturmação do aluno, especialmente no que diz respeito às suas dificuldades de aprendizagens e aos resultados descritos, situação essa também observada durante os Conselhos de Classe. Parece-me que tal fato pode ser resultado do conhecimento que eles têm sobre a proposta da escola, pois quando ali chegam são informados sobre ela, principalmente no que se refere à inclusão. Ocorre, também, uma situação oposta por meio da qual muitos professores solicitam sua lotação ali por saberem da proposta de inclusão desenvolvida na GJ. O compromisso com a inclusão adotado pelas diferentes Equipes Diretivas, ao longo do tempo, parece ter sido decisivo para a manutenção da proposta de inclusão da GJ.

Entretanto, constata-se que não é comum em escolas públicas a explicitação frequente de sua proposta político pedagógica, já que, geralmente, ela fica restrita apenas aos registros documentais das instituições escolares. Esse fato pode ser comprovado não só na efetivação da Proposta Por Ciclos de Formação, que embora seja constitutiva do PPP e do Regimento Escolar das escolas regulares da Rede Municipal de Ensino, muitas vezes é desconhecida pelos professores, como também na composição de arranjos contrários a seus princípios.

Em relação à Educação Inclusiva, é possível observar a mesma situação de desvio, pois, apesar de constituir-se como um direito a permanência de alunos com Deficiência Intelectual, ainda é questionada em muitas escolas. Mesmo que a maioria delas já conte com a SIR, o que demanda a presença de um profissional devidamente habilitado para atuar junto ao grupo de professores, o que comumente acontece é que as decisões, os encaminhamentos e o atendimento desses alunos ditos de inclusão ficam restritos a esse profissional.

Na escola em questão, no entanto, seria ingênuo acreditar que alguns professores não tenham questionamentos e discordâncias a respeito de tal proposta, mas parece que a forma como ela é constantemente relatada e defendida impede que tais posições sejam abordadas sem estarem adequadamente acompanhadas de argumentos consistentes.

Embora fosse possível perceber que havia discordâncias a respeito de como encaminhar as questões que enfocavam a organização da turma B31 e o acolhimento de alguns alunos incluídos, especificamente o caso referido, muitos professores se envolveram e deram sugestões de como encadear as atividades a serem desenvolvidas com esse aluno e com os demais incluídos. Houve quem ficasse calado, apenas observando, fato que atribuo também à necessidade, sobretudo, dos professores novos, de conhecerem e entenderem melhor as formas de organizar o trabalho de Educação Inclusiva na escola, nem sempre fácil de ser entendido devido à sua complexidade.

Já em relação à sugestão de uma professora de articular as necessidades da turma a um Projeto de Trabalho, em termos de socialização, não percebi, pelo menos naquele momento, na maioria do grupo de professores, nem nos membros da Equipe Diretiva presentes, a intenção de reorganizar o trabalho pedagógico nesse sentido.

Durante o transcorrer da reunião, foram avaliados outros alunos ditos de inclusão, que, de um modo geral, demonstravam avanços em suas aprendizagens, constatados nas falas da maioria dos professores. Também foi assinalado que estava acontecendo uma integração maior desses alunos na turma, o que parece apontar condições favoráveis para a inclusão. Todavia, a avaliação do aluno, destacada acima, demonstra que a inclusão, particularmente, de alunos com Autismo acontece em meio a um processo que exige olhar para as contradições que constituem as diferentes ações pedagógicas, os limites e as incertezas sobre a efetivação de uma proposta de Educação Inclusiva. “De fato, mesmo com todos os arranjos pedagógicos inventados, as práticas pedagógicas que se instituem na Gilberto Jorge para dar conta do *todos e de cada um* é sempre um andar sobre as incertezas. (PACHECO, 2014, p.117).

A inclusão é um processo complexo que, para ser assumido pela escola e pelos professores, exige duvidar do que antes era acolhido como verdade, que parecia oferecer um porto seguro ao trabalho pedagógico. Na inclusão, os desafios são maiores que as certezas exigindo reflexão sobre as práticas curriculares que estruturam, através de mecanismos que repetem determinados padrões, as relações de ensino e aprendizagem. Esses desafios quando enfrentados com todo o grupo, como no caso analisado, favorecem o desenvolvimento de um projeto curricular em que as proposições ali elaboradas sejam adotadas por todos, ampliando as referências dos professores sobre como proporcionar condições de ensino com

possibilidades para todos. “É preciso desarrumar o currículo para organizá-lo de outra forma, propor práticas pedagógicas heterogêneas e criar formas e critérios de avaliação para visibilizar aprendizagens dos sujeitos da diferença”. (TRAVERSINI, 2012, p.5).

Com muitos professores novos compondo a quadro da escola, reuniões como as que foram realizadas são produtivas no sentido de auxiliar os que precisam aprender a desnaturalizar representações sobre níveis de conhecimentos padronizados em uma mesma turma, o que sustenta a ideia de um currículo em que a aprendizagem é representada como um plano ordenado, sequenciado e homogeneizado. Pensar sugestões de atividades que possam ser usadas em diferentes disciplinas, a partir das experiências dos alunos e dos colegas professores, gera possibilidades para que aqueles inexperientes na docência em turmas como as estudadas aqui passem a conhecer percursos diferenciados dos modos de aprender e ser aluno. Com isso, torna-se possível que, gradualmente, se sintam mais capazes para propor atividades diferenciadas de acordo com as possibilidades dos alunos.

Outro aspecto que considero interessante foi que partiram dos professores os relatos sobre o que era possível realizar com o aluno em questão. A professora da Educação Especial se incumbiu de descrever as características mais comuns de crianças com o diagnóstico de Autismo e de sistematizar, em forma de sugestões, o relato das atividades que os colegas socializaram durante reunião. Atribuo este fato ao envolvimento de alguns professores que ao permanecerem na GJ vão construindo saberes e conhecimentos sobre a Educação Inclusiva.

Nessa mesma perspectiva durante uma reunião semelhante da turma B12, realizada no dia 24 de julho de 2014, pude observar que em relação às aprendizagens de um aluno com o mesmo diagnóstico de Autismo, todo o grupo de professores da turma se manifestou socializando o que realizavam e o que consideravam como seus avanços na aprendizagem. Numa segunda reunião da mesma turma, que aconteceu no dia 7 de agosto do mesmo ano, quando foi abordado o caso de uma aluna com diagnóstico de Deficiência Intelectual, que também fantasiava sobre as situações vividas em família e na escola, observei o mesmo comportamento do grupo de professores. Todos tinham algo a dizer, o que, de um modo geral, apontou as possibilidades de crescimento nas aprendizagens da aluna.

Os professores dessa turma, com já mencionei antes, eram antigos na escola, tendo vivenciado, ao longo do tempo, o processo de construção de sua proposta, que impôs a necessidade de olhar para seus preconceitos, para a ineficácia dos conhecimentos de que dispunham em relação aos desafios que enfrentaram. No exercício de socializar o seu trabalho, aprenderam a celebrar os acertos e a dividir os desacertos, construindo coletivamente uma memória que vem ressignificando a proposta da GJ. Um exercício que não

se baseia na busca por certezas, pois os desafios apresentam sempre algo de inédito, um não saber fazer, mas que, por meio do saber da experiência que vivenciam coletivamente, eles vão construindo outras respostas, encontrando outros caminhos, embora saibam que serão sempre provisórios e incompletos.

Cada professor que vive uma experiência no convívio com a diferença, como a destacada aqui, é afetado de maneira diferente. Sendo assim, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”, (LARROSA, 2002, p.27). No entanto, quando a experiência é revivida, segundo o mesmo autor, é tornada própria. No processo descrito acima, acredito que cada professor vai se constituindo sujeito da experiência da inclusão, uma experiência que “é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, ‘nem prever’, ‘nem predizer’”. (Idem, p.28).

Com base nisso, a forma como os professores vivenciaram os acontecimentos inéditos do cotidiano da escola, socializando e dividindo certezas e incertezas, produziu sua proposta. No momento atual, que caracteriza a escola, parece ser importante, para a manutenção dessa proposta, contar com a memória daqueles que escreveram sua história pedagógica, sem impedir, porém, que novos arranjos sejam criados e experimentados. Essa história continua produzindo sentidos e significados que atuam na produção das identidades dos professores.

As narrativas desses professores mais antigos na escola sobre a maneira como desenvolvem seu trabalho, ancoradas nas memórias de processos que, vivenciados junto com outros colegas na construção dessa proposta pedagógica, exemplificam o que Pacheco (2014, p. 149), denominou de Memória Inclusiva quando se refere

à construção, pelos atores sociais, de uma bagagem, de um saber da experiência constituído em meio às vivências na GJ. Refiro-me aqui tanto às marcas impressas desde as ações coletivas da luta pela escola, como também aos saberes agregados aos professores, por conta de cada aluno, que, com suas diferenças, desafiou a ordem das coisas na escola.

Acredito que, no processo de planejamento coletivo, em que atuam as narrativas de professores com mais tempo de trabalho na escola e de alguns membros da Equipe, vão se constituindo possibilidades de um currículo pautado em uma experiência de Educação Inclusiva. Ao se considerar os desafios atuais a partir dos saberes produzidos ao longo do tempo pelo modo como cada um vivenciou o trabalho na Gilberto Jorge, particularmente com os alunos ditos de inclusão, a proposta pedagógica vai sendo reconstruída em um processo de negociação entre o vivido e os desafios do presente.

Nessa reconstrução, é importante incluir a presença da Educação Especial que, assim como produz modos de olhar para os alunos incluídos, também precisa conhecer os processos

vivenciados anteriormente que continuam atuando e conferindo sentidos ao trabalho dessa modalidade educacional na escola. Sendo assim, entendo que a Educação Especial na GJ também vai se constituindo de modo a se integrar à proposta da escola, que se operacionaliza, sobretudo, por meio da reflexão coletiva e do diálogo entre todos os atores que compõem os segmentos escolares.

A Educação Especial deve, por isso, gradualmente construir outros espaços de atuação atentando para as necessidades do contexto e os objetivos do AEE, descritos no artigo segundo do decreto 6571 de 2008, da seguinte maneira:

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

Para dar continuidade às análises sobre as reuniões organizadas pela SIR para discutir as condições de aprendizagem dos alunos incluídos nas turmas estudadas, apresento a seguir um excerto do PDI, de uma aluna enturmada na B31, que tem diagnóstico de Deficiência Intelectual e Física.

Trabalhar com textos pequenos, com ideias claras.
Os textos devem ser impressos
Estimular a leitura de livros para adolescentes
Priorizar o trabalho com material concreto e com imagens
Em Matemática, utilizar atividades do livro da Ana Rangel, usado nas oficinas do Programa Mais Educação, da qual a aluna participa
Quanto à interpretação, pedir que leia e faça desenhos sobre o que entendeu. (interpretação através de ilustração).

No excerto acima, pode-se perceber que são muitas as possibilidades indicadas de como trabalhar com a referida aluna. E ainda é possível observar que, na avaliação dela, foi ponderado seu processo de aprendizagem em outros espaços, no caso do Programa Mais Educação, que também balizou as sugestões de trabalho na disciplina de Matemática. As sugestões apresentadas indicam maneiras simples de incluir no planejamento da turma atividades que contemplem as necessidades da aluna. Dessa forma, a organização do planejamento, no que se refere aos modos de abordagem dos conteúdos e conseqüentemente suas possibilidades de avaliação, levaria em conta as condições de aprendizagens dos alunos incluídos. Fator que julgo importante quando se trata da possibilidade de um currículo inclusivo.

Entretanto, para que de fato as sugestões sejam contempladas e os seus resultados avaliados é necessário acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido na turma. Pude perceber, pelo menos nos dias em que estive presente nas aulas, que nem todos os professores observados conseguiram realizar as sugestões discutidas na reunião. Julgo, então, que a professora da SIR poderia executar esse acompanhamento. Isso favoreceria não só a organização do AEE, quando a aluna é atendida individualmente, por tal professora, a partir das situações da sala de aula que oportunizam a observação das condições dos alunos, como também a integração das atividades propostas na SIR com o projeto desenvolvido na turma.

6.2 IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DA EQUIPE DIRETIVA

Assim como a profissional responsável pela Educação Especial precisa ocupar um importante espaço na coordenação da proposta de inclusão na escola, cabe também à Equipe Diretiva coordenar, desde as ações cotidianas, como, por exemplo, a integração de alunos com algum tipo de deficiência nos diversos espaços escolares, passando pela organização na sala de aula até os eventos relacionados diretamente com tal proposta, como as diferentes reuniões, que envolvem professores, familiares, assessorias, entre outras.

Nesse sentido, o acompanhamento dos desdobramentos, em sala de aula, dos objetivos documentados no Plano de Desenvolvimento Individual poderia ser realizado ao mesmo tempo pela professora da SIR e pela orientadora e/ou a supervisora, o que facilitaria uma ação conjunta de coordenação com vistas a garantir condições para que as propostas individuais para os alunos incluídos sejam desencadeadas a partir de um currículo comum, que preveja atividades articuladas tanto às temáticas priorizadas nos projetos de trabalho desenvolvidos nas turmas quanto às possibilidades indicadas pela SIR. As sugestões apresentadas nesses planos, dependendo da forma como forem trabalhadas, podem não favorecer a aprendizagem dos alunos, pois tão importante quanto saber que tipo de atividade os alunos incluídos têm competência para realizar, é a intervenção do professor na sua realização. Listar atividades e realizá-las sem uma abordagem adequada não garante a ampliação das condições de aprendizagem desses alunos.

As intervenções dos professores estão correlacionadas aos resultados da aprendizagem. Dessa forma, o acompanhamento pedagógico articulado entre a Equipe

Diretiva e a SIR produzirá dados para a pauta das reuniões pedagógicas, com o objetivo de manter e qualificar o debate acerca das questões do cotidiano da sala de aula. Essa troca de informações poderá incidir especialmente sobre as formas de intervenção dos professores, o que oportunizará outras maneiras de instituir o currículo escolar. Essa forma de gestão cooperativa auxilia a “dar coerência ao currículo em contextos de decisão compartilhados, ainda que não necessariamente coincidentes”. (ACOSTA, 2013, p. 201).

A efetivação de um currículo que objetive a inclusão, especialmente de alunos com Deficiência Intelectual, reivindica uma coordenação específica por parte da Equipe Diretiva, cabendo a ela avaliar constantemente as ações desenvolvidas no território escolar com a intenção de verificar sistematicamente as rupturas, as tensões, as fissuras que se manifestam na operacionalização da proposta da escola. É necessário, por isso, além de acompanhar os processos através dos quais se efetiva a ação pedagógica, conhecer os alunos, suas possibilidades educativas, os percursos que vivenciaram, quando for o caso em outros espaços escolares e, inclusive, ter conhecimento dos atendimentos médicos e/ou psicológicos, por exemplo.

Tendo em vista essas considerações, foi possível perceber a falta de reuniões destinadas ao planejamento das turmas estudadas. E quando eram oportunizadas aconteciam com uma organização muito rígida em relação à distribuição do tempo para abordagem das questões relativas às necessidades das turmas, o que acabava impedindo uma reflexão que contemplasse encaminhamentos para além das costumeiras constatações dos problemas enfocados pelos professores. Por isso, durante a entrevista com membros da Equipe Diretiva, perguntei se gostariam de destacar mais alguma coisa a respeito dos aspectos abordados anteriormente, nas questões como o planejamento coletivo, a forma de organizar os projetos de trabalho e o entendimento dos professores novos acerca do projeto da Docência Compartilhada. Nos excertos a seguir, destaco alguns fragmentos das respostas dos membros da Equipe Diretiva. Primeiramente, apresento as questões a respeito de planejamento e organização dos projetos e, em seguida, a resposta a respeito da DC.

Nos já avaliamos algumas coisas para qualificar no próximo ano, como os planejamentos coletivos, que eu acredito que teremos que ficar junto com os professores, até que eles sintam necessidade de planejar e possam seguir sem a presença de alguém da equipe. Gostaríamos de retomar, nas formações e nas reuniões, o relato de trabalhos dos professores, o que já foi feito algumas vezes na escola, que pode ajudar na questão de estudar novamente sobre projetos de trabalhos. Lembro que inclusive os relatos eram feitos em salas diferentes para observar o material produzido que ficava exposto nas paredes. Esses relatos proporcionam que os professores ouçam o trabalho dos colegas e possam também dar opiniões sobre as questões apresentadas.

Deveria ter sido feita uma formação nesse ano, mostrando o documentário sobre a escola, os princípios da DC e com a possibilidade dos professores antigos que já atuaram na DC relatar suas experiências nesse projeto nos diferentes ciclos, que aconteceram de forma muito diferente. Teremos que organizar para o ano que vem, quando os novos, que já não serão tão novos, tendo vivido essa experiência, assim poderão expor seus sentimentos e não vão escutar como se fosse uma receita, porque já viveram essa experiência. Esse trabalho é importante também porque no próximo ano teremos novamente o projeto da DC em uma turma do I Ciclo. A turma de BP foi para o turno da tarde para podermos ter recurso humano disponível para desenvolver a DC na turma de A21, que é uma turma que funciona em horário integral. Nós sentimos essa falta, o projeto acabou ficando muito concentrado no III Ciclo, pelo avanço dos alunos, mas os novos foram chegando e o projeto precisa acontecer também nessa turma. Serão duas pela manhã e uma turma à tarde que terão esse projeto.

No primeiro excerto, é possível constatar que a Equipe Diretiva avaliou como desenvolvido o processo de planejamento coletivo durante 2014, embora eu considere que as questões envolvidas nesse tema foram mais abrangentes, não se limitando apenas à presença da Equipe Diretiva. Considero também que a organização do planejamento, na tentativa de contemplar todas as turmas, não conseguiu aprofundar questões fundamentais nesse processo, já tratadas nessa tese, restringindo esses espaços a relatos que não foram articulados às necessidades dos alunos no que se refere às diferentes dimensões da aprendizagem. As intervenções da Equipe Diretiva, na maioria das vezes, nas reuniões observadas, ficaram restritas às questões de organização das próprias reuniões, nas quais, também observei que raramente todos os seus membros estavam presentes. Contudo, atribuo alguns desses fatores às situações que configuravam o contexto da escola, relatadas anteriormente neste trabalho.

É importante referir que, como pode ser constatado no primeiro excerto acima, já havia sido feita uma avaliação da qual resultaram alguns encaminhamentos apontados pela Equipe Diretiva. Entre eles, a intenção de retomar a socialização dos projetos desenvolvidos, dando voz aos professores parece querer resgatar um procedimento importante que propicia a eles dividir a responsabilidade pela organização dos encontros de formação e refletir sobre os efeitos cotidianos das ações pedagógicas desenvolvidas através do exercício da docência.

Desse modo, a instituição das práticas curriculares é produzida em um processo de interlocuções, interações entre os professores, o que requer uma gestão voltada, entre outros aspectos, para desenvolvimento do currículo. Uma gestão que possa legitimar, dentro e fora da escola, a produção de conhecimentos, engendrada em relações de poder e saber, que se tece por meio de narrativas, de percursos coletivos, de disputas, que acabam por constituir, juntamente com os conhecimentos produzidos em outros campos de saberes, a proposta curricular de Educação Inclusiva da escola. Para tanto, as avaliações acerca do processo de desenvolvimento do currículo, através da organização das metodologias de planejamento, de avaliação e de formação de professores desencadeadas a cada ano na escola, evidentemente

articuladas a todo o contexto escolar, contribuem para a efetivação de uma gestão voltada para os princípios que estruturam o trabalho realizado nas escolas.

No segundo excerto destacado, observa-se todo um planejamento que visa resgatar a história e a construção do projeto Docência Compartilhada na escola. Nesse planejamento, constata-se a intenção de convidar os professores para relatar suas experiências relativas a esse projeto e de identificar as necessidades que venham a determinar em que ciclos o projeto seria desenvolvido em 2015. Novamente, os dados relatados pela Equipe Diretiva parecem indicar que procedimentos usuais na escola, que não foram observados no desenvolvimento do trabalho pedagógico, ao menos nos momentos em que realizei a pesquisa, foram apontados como possibilidades a serem usadas a partir das avaliações sobre o trabalho desenvolvido na escola, que demanda lidar com os dilemas produzidos na efetivação de propostas inclusivas.

Outro dado importante em relação ao papel da Equipe Diretiva, na condução da proposta estudada, diz respeito à gestão dos projetos desenvolvidos na escola, em particular os analisados nessa tese, quais sejam: Módulos de Ensino, Movimentando as diferenças, e Docência Compartilhada. A chegada de alunos com algum tipo de deficiência no III Ciclo, aproximadamente a partir do ano 2000, produziu o movimento através do qual eles emergiram. Em vista disso, na operacionalização dos arranjos necessários para as estratégias, a Equipe Diretiva deve, além de conhecer os desafios dos quais decorreram essas novas formas de organizar o trabalho escolar, atentar para possíveis contrariedades que emergem no grupo de professores, especialmente quando maioria não participou da elaboração de tais projetos.

É inegável que, em um contexto escolar de Educação Inclusiva, as mudanças são necessárias. Na escola estudada, os próprios projetos precisam ser reinventados, no entanto as alterações devem emergir de um processo de formação dos professores, o qual se desenvolve a partir das avaliações do grupo docente e da Equipe Diretiva, à qual cabe ainda elaborar e organizar a efetivação do plano de formação da escola, que deve estar devidamente documentado em seu PPP.

Nesse sentido, no excerto apresentado nota-se que a Equipe Diretiva está atenta às exigências para a efetivação da Docência Compartilhada que requer uma avaliação constante das condições que estruturam o funcionamento da escola, entre elas o quadro de professores, que no momento da pesquisa estava sendo renovado.

Sobre as articulações necessárias para a efetivação de tal projeto Traversini (2015, p. 160) aponta a necessidade de:

Sistematização de um permanente processo de formação na escola com foco na coletividade do trabalho pedagógico para a potencialização do exercício da Docência Compartilhada. A compreensão de que o projeto consiste em uma estratégia de operacionalização da inclusão como potencia e não como problema que precisa ser negociado diariamente. Caso contrário, ela corre o risco de se tornar expectativa apenas das equipes diretivas ou de alguns professores envolvidos, esvaziando o sentido do *partilhar com*.

Portanto, o papel da Equipe Diretiva na gestão da inclusão escolar exige, entre outros aspectos, um olhar investigativo sobre as questões que problematizam o cotidiano escolar, com vistas a evitar a situações que busquem ou apontem soluções que acabam fortalecendo mecanismos de in/exclusão por meio da instituição de práticas curriculares que acentuam a necessidade da homogeneidade como garantia de qualidade na aprendizagem.

6.3 OUTRAS IMPLICAÇÕES: NA SALA DE AULA, NOS RECURSOS HUMANOS E NA ARTICULAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Considero importante retomar, embora de maneira breve, por já terem sido abordadas as formas de organizar a sala de aula, os recursos humanos na escola e a articulação entre as disciplinas com o objetivo de analisar as implicações de tais aspectos na instituição de um currículo inclusivo.

No capítulo em que tratei do planejamento nas turmas estudadas, destaquei como os professores organizavam os alunos na sala de aula. Enquanto na B12 era rotina sentar-se em grupo, na B31 se alterava frequentemente a forma de organização dos alunos, e essa questão era levantada, nas reuniões, vinculada à desorganização da turma.

Na GJ a proposta de trabalho em grupo constitui um dos seus princípios pedagógicos e ao longo do tempo integrou as pautas de estudo dos professores, sendo mais aplicada nas turmas do I e II Ciclos. No III Ciclo, muitas vezes, a sua efetivação dependia da vontade de alguns professores, sendo, então, importante retomar com frequência a necessidade de atender tal princípio pedagógico.

Com o desenvolvimento de alguns projetos, esse princípio foi enfatizado. Quando se instituiu o projeto da Docência Compartilhada os professores constataram a necessidade de organizar os alunos em grupo, a partir de critérios discutidos com eles. Essa forma de

organização viria a auxiliar principalmente a inclusão daqueles com algum tipo de deficiência enturmados nas turmas regulares.

Nas observações realizadas na turma B12, por mais de uma vez, pude constatar que os alunos ditos de inclusão participavam das atividades desenvolvidas no seu grupo e, quando demonstravam alguma necessidade, os colegas procuravam resolvê-las, em muitos momentos, sem solicitar a intervenção das professoras. Esses alunos também participavam das brincadeiras e conversas que aconteciam nos grupos durante as aulas.

Outra situação observada nessa turma aconteceu na organização do Conselho de Classe, realizada pela professora responsável pela orientação educacional, no dia 20 de maio de 2014. Ela distribuiu uma folha e solicitou que os alunos escrevessem um recado para os professores. Em um dos grupos, notei que uma aluna de inclusão ficou só olhando, sem realizar a tarefa. Então, uma colega terminou o trabalho, pegou a folha destinada à menina e fez linhas pontilhadas para ajudá-la a escrever seu recado. Depois, pediu para professora esperar que a colega concluísse. Nesse grupo era comum tal ajuda a essa menina, apesar de algumas vezes ela, por questões relativas ao seu modo de agir, criar algumas situações de conflito com os colegas do grupo e da turma.

Nessa turma também era constante o auxílio dos colegas a outro aluno ali incluído, que não conseguia ficar sentado em grupo, mas que do seu jeito interagia, especialmente com um colega que o acompanhava na entrada e na saída, pois ambos utilizavam o mesmo transporte escolar. A amizade dos dois era peculiar. Quando o aluno incluído notava que seu amigo não estava na aula ficava mais agitado. Os demais colegas conseguiam inferir o motivo de sua insegurança, então conversavam com ele dizendo que seu amigo logo voltaria ou que tinha faltado por algum motivo. Durante todo o período de observação a professora manteve a turma organizada em grupos, alterando essa composição apenas por meio de eleições com critérios decididos no coletivo.

Para a instituição de uma proposta curricular inclusiva, a organização dos alunos em grupo, e com critérios adequados, tende a auxiliar na eliminação de barreiras que dificultam a permanência de alguns alunos em sala de aula e conseqüentemente melhorando suas condições para a aprendizagem.

No contexto da turma B12, foi possível verificar a dimensão ética que configurava as relações entre alunos e professores. Todos tinham um lugar marcado por possibilidades mesmo quando era preciso resolver impasses causados pelas dificuldades individuais, especialmente de convivência entre alguns alunos. Os modos de interação propostos a eles parecem ter contribuído para aprenderem a “trabalharem juntos ajudando-se uns aos outros, a

saberem utilizar o que aprenderam para resolver situações problemáticas da vida cotidiana e, sobretudo, eles aprenderam a falar e a se escutar, a viver juntos de maneira construtiva e a se respeitar”. (MELERO, 2013, p.394).

Na turma B31 o trabalho em grupo não se efetivou plenamente durante o período desta pesquisa. Apesar de ter sido combinada em reunião, conforme excerto apresentado anteriormente, os professores não conseguiram manter essa organização na B31. Por meio das situações observadas, foi possível inferir que eles não consideravam como um dos critérios para o planejamento das situações de ensino essa forma de organizar os alunos. Em algumas aulas, observei que os professores não se manifestavam quando alguns não sentavam nos grupos conforme as escolhas decorrentes da eleição feita escolhendo com quem ficariam, acredito que mais por afinidade ou amizade. Geralmente a turma se distribuía em duplas, umas atrás das outras, como na organização tradicional do espaço da sala de aula. Os professores chegaram a organizar um espelho de classe, também já citado, para manter os alunos nos lugares que julgavam serem mais produtivos para a organização do trabalho pedagógico, o que também não se concretizava.

Em relação aos alunos de inclusão, constatei que a maioria se mantinha sempre com os mesmos colegas, sendo que o menino com Autismo, durante as aulas observadas, sentava-se sozinho, no fundo da sala. Sua companhia era a pedagoga e, na folga desta, a professora Itinerante. Em algumas aulas, alguns alunos aproximavam-se dele para, vez por outra, procurarem a pedagoga para auxiliá-los nas tarefas. Observei também que, quando era organizada uma atividade em grupo, a pedagoga se encarregava de sentá-lo junto com um grupo de meninos.

Diferentemente na B12, um aluno com o mesmo diagnóstico de autismo, apesar de não conseguir sentar junto com os colegas, interagia de diversas formas na turma; na B31, porém, isso não acontecia.

Quando pensamos na elaboração de procedimentos que possam favorecer a instituição de um currículo inclusivo, é importante lembrar que a organização da sala de aula tem implicação direta naquilo que se entende sobre a diferença, já que ali se constroem possibilidades de participação e convivência.

Acerca das possibilidades da organização das atividades em grupo, considerando os processos de elaboração curricular, Maria Clemente Linuesa (2013, p.241) expressa que:

Assim como as tarefas ou atividades que realizamos não são somente ações que buscam adquirir conhecimentos isolados, as atividades propiciam, muitas vezes, múltiplos fins como, por exemplo, uma atividade em grupo além do conteúdo

determinado que permita aos alunos aprenderem, é uma estrutura de socialização que lhes ajudará a alcançar objetivos de colaboração, de compreensão e respeito e respeito sobre o ponto de vista dos outros, ajudará no uso da linguagem, etc. *Por tudo isso as intenções de um projeto curricular não se reduzem somente a serem expressas antes de agir nem a descrever condutas dos sujeitos para comprovar seu rendimento.* (grifo meu).

Durante as conversas dos professores nas reuniões, pude constatar que muitos tinham dúvidas sobre como organizar atividades para serem desenvolvidas em grupo. Devido a isso optavam por manter uma organização tradicional do espaço na sala de aula.

No entanto, julgo que a organização dos alunos em grupo, como observado na B12, contribua para a inclusão escolar. Assim, considerando a importância de atividades para serem realizadas coletivamente, reitero o fato de essa forma de organização na sala de aula proporcionar efeitos de socialização que se instituem por meio da cooperação entre os membros do grupo, mesmo que para realizar tarefas individuais.

Estar incluído não se limita apenas a compartilhar o mesmo espaço. Por isso, é preciso mudar práticas pedagógicas que muitas vezes segregam os alunos no espaço mais peculiar da escola, a sala de aula. Para incluir, é preciso dar oportunidades de convivência e de participação, “é preciso conhecer suficientemente algumas teorias de educação que, se conhecidas e aplicadas corretamente, farão com que todos os alunos possam melhorar sua aprendizagem”. (MELERO, 2013, p. 394). É importante que todos tenham a oportunidade de aprender na convivência característica da sala de aula, compartilhando amizades, cooperação, alegrias, aprendendo com o outro.

As implicações da Educação Inclusiva na produção de práticas curriculares colocam em foco também a organização dos recursos humanos que atuam na escola, especialmente aqueles que respondem pela sistematização das condições de aprendizagem dos alunos ditos incluídos. Nesse sentido, reitero o que já apontei nos capítulos anteriores. Evidentemente que os recursos humanos são indispensáveis para efetivação da Inclusão escolar. No entanto, avalio que a forma como se organizam tais recursos podem potencializar mecanismos de exclusão no espaço escolar. Como já expressei o que penso sobre as maneiras de organizar tais recursos, particularmente a respeito das ações desenvolvidas no AEE, destinei para esse capítulo o enfoque referente à articulação dos recursos humanos que proporcionam apoios em sala de aula.

Para iniciar análise deste enfoque, destaco um fragmento da resposta da professora referência da turma B12, quando lhe perguntei se os recursos humanos que a escola organizou e disponibilizou foram adequados às demandas da inclusão dos alunos da B12.

Eu vejo que em relação a uma determinada aluna com Deficiência Intelectual, por exemplo, foi bom não ter contado com mais recursos humanos na sala de aula. Como ela é muito dependente, toda vez que tem outro professor como a itinerante ela se coloca no lugar de impossibilidade e fica abanando para a professora, como quem diz: eu estou aqui precisando de ajuda. Então eu preciso dizer que a professora vai dar atenção para outro aluno e que se ela precisar, eu vou sentar junto e ajudar. Mesmo assim ela fica competindo com o aluno à atenção da professora. Então em relação a essa aluna o fato de não ter recursos humanos diferenciados foi importante. Quanto ao aluno com autismo acho que teria ajudado, pois, às vezes, eu vejo que ele está tentando classificar alguns materiais e apesar de sentir que seria um momento especial para ajudá-lo eu não posso, pois estou explicando uma matéria nova, ou dando atenção para outro aluno. Para esse aluno em alguns momentos seria importante contar com mais alguém. No entanto, isto teria que ser planejado, evitando que essa pessoa se caracterize como alguém que vai trabalhar somente com os alunos de inclusão.

No fragmento acima, percebe-se um compromisso da professora com as condições de inclusão de seus alunos. Muitas vezes, é possível constatar que os alunos incluídos, especialmente os que necessitam de um acompanhamento mais individualizado, como no caso daqueles com Autismo enfocados nesse estudo, são atendidos pelos professores que atuam como apoio na escola, o que pode produzir situações de exclusão, posicionando esses alunos como os diferentes, os que não conseguem aprender. Nos casos dos alunos com autismo, especialmente como o do menino da B12, são necessários recursos diferenciados para que existam condições de permanência na escola. No caso, suas necessidades educativas são muito complexas e exigem uma rede de apoio para que possa ser incluído no espaço escolar regular.

Sabe-se, no entanto, que a relação com a professora referência é fundamental no processo de aprendizagem desses alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, considero importante o que a professora destacou, ou seja, não se trata somente de ter mais recursos humanos, e sim da forma de organizá-los, priorizando o que é mais produtivo para a aprendizagem deles. De acordo com o que essa professora referiu, seria necessário um planejamento conjunto para que os outros professores assumissem a turma, enquanto ela atendesse de forma individualizada os alunos incluídos.

Alunos como os destacados nessa pesquisa desafiam os modos naturalizados de organizar os espaços escolares, produzindo a necessidade de se instituir outros recursos e outras formas de exercer a docência. Na escola estudada, verifica-se que algumas alterações já foram produzidas em meio às tensões que a Educação Inclusiva produz, como, por exemplo, a Docência Compartilhada, já analisada anteriormente. Outros arranjos foram feitos no sentido de potencializar recursos, como os usos da biblioteca, os laboratórios de aprendizagem, o professor itinerante e, mais recentemente, o estabelecimento de vínculos com profissionais e espaços do Programa Mais Educação. Dessa forma, a escola procurou criar

uma rede interna, contando com os recursos que dispunha, e, atualmente, conta ainda com uma monitora

Entretanto, enfatizo mais uma vez que os arranjos que se produzem na organização do corpo docente devem considerar as necessidades dos alunos incluídos e que ninguém pode substituir o vínculo entre educando e professor. Na sala de aula, mesmo em turmas organizadas por um currículo disciplinar, as intervenções dos professores titulares, que podem ser acrescidas pelos apoios, mas não substituídas, são importantes para a efetivação da inclusão escolar.

Quanto ao trabalho dos professores de apoio, Baptista (2011, p. 21) escreve que suas ações envolvem:

[...] a intervenção direta com o aluno, a colaboração dirigida aos colegas docentes, fazendo com que sejam reduzidos os momentos de intervenção individual e potencializando as ações dos demais docentes por meio de instrumentos e técnicas compartilhadas; além disso, são importantes as atividades de documentação das experiências e de reflexão sobre os percursos.

Todavia, alunos como os destacados nessa tese interpelam os conhecimentos que configuram a docência em relação ao processo de aprendizagem, conseqüentemente em relação a metodologias de planejamento e de avaliação.

Ainda sobre a possibilidade de um currículo inclusivo, julgo importante destacar as articulações entre as disciplinas, mesmo que ainda não possam ser entendidas na lógica de um plano interdisciplinar. Entretanto, é possível organizar o trabalho a partir das necessidades do cotidiano e não somente contemplando o que é determinado legalmente para cada Ciclo. Considerando tais colocações, destaco, mais uma vez, um fragmento da entrevista com a professora da B12, ao responder sobre as formas de organizar as disciplinas de acordo com as necessidades dos alunos, no momento em que a disciplina de Música passou a compor o currículo da turma em razão das possibilidades observadas para a inclusão, de forma articulada com outras disciplinas.

Em relação à música o aluno autista me surpreendeu. Eu não trabalho com a música e a professora de Inglês começou a trabalhar com as músicas dos Beatles, que eles cantaram no Conselho de Classe. Quando eu assisti achei lindo e pensei numa apresentação. Então eu convidei o professor de música, que não atendia a turma, para trabalhar com eles. Quando ele trouxe instrumentos e com as próprias músicas eu me encantei com a vibração e a mobilização desse aluno e de outra menina considerada de inclusão. Ele acompanhava as músicas no ritmo estalando os dedos e batendo na perna e dançava, do jeito dele e produzia sons como se estivesse cantando. A menina como tinha uma compreensão mais visível do que iria acontecer, no caso uma apresentação, ela vibrava, pois poderia se produzir para dançar e cantar. Então, para esses alunos eu acho que foi muito significativo, tanto é que para o próximo ano já apontamos a possibilidade da disciplina de música compor o currículo da turma.

Pela resposta da professora e pelas observações realizadas no contexto pesquisado, verifica-se que a inclusão é da ordem do acontecimento cotidiano, que deve ser avaliado, examinado como possibilidade para impulsionar outras formas de sistematização das ofertas das disciplinas no currículo. “Uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas”. (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Outra situação que colabora na reflexão a respeito das possibilidades de um currículo inclusivo por intermédio, entre outros aspectos, da articulação entre as disciplinas, foi observada na turma B31. Como já apontei os espaços destinados ao planejamento coletivo, que qualificaria as articulações entre as disciplinas, na B31 foram ocupados por outras pautas, principalmente relativas à organização disciplinar. No entanto, a professora de Ciências e a pedagoga, em momentos informais, discutiam algumas questões e planejavam algumas atividades em conjunto.

Uma delas aconteceu no dia 4 de novembro, quando a professora de Ciências realizou a projeção e a leitura da história “*Tem um cabelo na minha terra*”! Uma história de *minhocas*, para dar continuidade ao trabalho sobre a cadeia alimentar. Uma das atividades que os alunos deveriam realizar era escrever um pequeno texto criando um acontecimento semelhante ao da história, ou seja, encontrar algo inesperado no seu alimento. A professora de Ciências auxiliou duas alunas, incluídas na turma, enquanto a pedagoga atendia o menino com Autismo. Como ela sabia que, em casa, ele preparava seus lanches, foi perguntado como ele preparava seu sanduíche. Depois realizou um desenho e destacou palavras como queijo, presunto, pão. Em seguida fez uma brincadeira sobre ter caído uma mosca no sanduíche e continuou escrevendo um pequeno texto, sempre solicitando a ajuda do aluno, contando a história da mosca no sanduíche. Nesse dia, observei que a atividade desse aluno foi a mesma que os colegas realizaram, o que raramente acontecia nas aulas em que estive presente. Com a ajuda da pedagoga, o trabalho pode ser socializado, assim como os trabalhos dos demais alunos. Em relação aos demais alunos ditos de inclusão dessa turma, observei que a maioria dos professores conseguia realizar algumas intervenções, embora não fossem planejadas com a pedagoga.

Todavia alunos como do caso destacado, representam um desafio maior para uma inclusão que tensiona a composição curricular, especialmente sobre ordenamentos, sequências, hierarquias dos conteúdos e os processos avaliativos. Para a efetivação de um currículo comum, mesmo que as atividades precisem ser individualizadas para alguns, a

articulação entre as disciplinas proporciona aos alunos incluídos a realização de tarefas contextualizadas dentro de um projeto e dos conteúdos abordados.

Na possibilidade de um currículo inclusivo, a articulação entre as disciplinas propicia situações de aprendizagem em que os aspectos sociais e cognitivos da aprendizagem sejam contemplados, o que pode ser verificado na atividade analisada acima. Ao propor a mesma tarefa dos colegas, ainda que diferenciada devido as suas possibilidades, evitam-se situações de exclusão que atuam marcando os alunos, especialmente como aquele destacado aqui. “E quanto à heterogeneidade no currículo, há que se enfrentar os desafios que nos provoca a diferença, isto em termos de sujeitos, relações com os saberes, conhecimentos, aprendizagens, avaliações, planejamentos, ritmos, tempos, espaços, culturas, linguagens...”.(DALLA ZEN E HICKMANN 2013, p.26).

6.4 ALUNOS QUE AINDA ESCAPAM NO CURRÍCULO INCLUSIVO: VISIBILIZADOS NA INDISCIPLINA E INVIZIBILIZADOS NA APRENDIZAGEM

Destinei a esta última seção o exercício de sistematizar a categoria alunos que escapam de um currículo inclusivo. Desde o início do trabalho de pesquisa, particularmente, na turma B31, algumas situações em sala de aula, nas reuniões e nos Conselhos de Classe, me chamaram atenção. Tais situações envolviam, principalmente, três alunos da referida turma que mobilizavam muito os professores e os membros da Equipe Diretiva. Tanto em sala de aula quanto em outros espaços, esses alunos eram evocados nas falas dos professores, mesmo nas de alguns que não atuavam na turma, pois todos já tinham ouvido falar a respeito deles. Dois, novos na escola; que foram destacados na descrição da turma B31 e nos relatos apresentados no capítulo anterior, especialmente quando abordei as reuniões de planejamento dessa turma. O terceiro, que retornou pela segunda vez para a GJ e que raramente era nomeado pelos professores. Havia ainda uma menina abrigada em uma casa-lar, com um histórico de longos períodos de ausência por se negar a ir para a escola ou fugir da instituição, também já apontada em um capítulo anterior. Esses alunos não apresentavam laudos e não compunham a listagem dos alunos incluídos em razão de alguma deficiência, eram denominados alunos de

vulnerabilidade social, nomeação que também assumi nessa tese, conforme explicado na apresentação desse trabalho.

Nas reuniões e nos Conselhos de Classe, os professores ocupavam longos períodos relatando as atitudes dos dois alunos novos na escola; já em relação ao terceiro aluno, os relatos eram mais breves e centravam-se na sua desatenção nas aulas, pois sempre estava desenhando. A respeito da menina, as preocupações eram sobre suas faltas e sobre a maneira como os responsáveis pela casa, na qual estava abrigada, tratavam a questão.

Em sala de aula, pude observar que tal enfoque se mantinha. Os dois alunos novos eram constantemente abordados pelos professores para se organizarem e realizarem as atividades. Quando os professores solicitavam, retornavam para suas classes e tentavam retomar as tarefas. No entanto, essa atitude durava pouco tempo, e em seguida continuavam conversando ou brincando. Observei que durante as aulas raramente permaneciam sentados. Esse tipo de comportamento não só acabava por incomodar os professores, que muitas vezes pediam ajuda a alguém da Equipe Diretiva para retirá-los da aula, mas também, em outras ocasiões, produzia situações conflituosas na sala de aula. No capítulo em que são tratadas as circunstâncias em que ocorreu o planejamento da turma B31, principalmente nos relatos das reuniões, descrevi como eram abordadas as questões referentes a esses alunos, assinalando a falta de encaminhamentos que priorizassem suas necessidades de aprendizagem.

Na reunião que aconteceu abril de 2014, com o coletivo de professores da B31e alguns membros da Equipe Diretiva, a maioria dos docentes questionou a enturmação desses alunos nessa turma, já que tinham mais idade que os colegas. A Equipe argumentou que ambos tinham vindo com um histórico equivalente a um 5º ano, o que justificaria a sua enturmação numa turma do sexto ano, a B31, no caso.

De acordo com a fala da pedagoga, um desses alunos não demonstrava muita dificuldade de aprendizagem, mas ele não conseguia se organizar para produzir na aula. Já em relação ao segundo, a mesma avaliou que ele não produzia temendo mostrar suas dificuldades. Os demais professores abordaram em suas falas apenas os aspectos referentes às atitudes de indisciplina dos mesmos.

Depois de algum tempo, um membro da Equipe Diretiva encaminhou a possibilidade de ser avaliada uma nova enturmação. Os alunos seriam chamados para realizarem algumas atividades para avaliar o ingresso deles em uma turma de C20, oitavo ano do Ensino Fundamental, na qual também se desenvolvia o projeto de DC. Todavia, os alunos citados permaneceram durante todo o ano na B31. Considero importante destacar que, durante o período das observações que realizei, não foi possível observar encaminhamentos diferentes a

respeito deles. As intervenções dos professores, na maioria das vezes, tinham como objetivo fazer com que sentassem para trabalhar. Dos professores observados, somente o de Matemática fez algumas tentativas de sentar com um desses alunos para auxiliá-lo, mas não de forma contínua. Presenciei, ainda, algumas vezes a Equipe Diretiva retirar esses alunos da sala de aula, depois de se esgotarem as combinações com os professores.

Obviamente que tais atitudes exigem intervenções, tanto dos professores quanto da Equipe Diretiva, no sentido de garantir o necessário respeito entre os alunos e professores como condição para a efetivação das aulas. No entanto, entendo que abordagens isoladas dos aspectos atitudinais, sem considerar um histórico mais amplo a respeito dos alunos, contribuem pouco para que seja possível compreender os diversos fatores que afetam sua conduta.

Nesse momento, cabe aqui retomar um dos princípios pedagógicos da Gilberto Jorge, que muitas vezes precisou ser avaliado, em reuniões, ou compor a pauta de planejamento das formações dos professores na escola. Esse princípio diz que “aprendizagem e disciplina não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes”. A GJ desenvolveu ao longo do tempo, especialmente a partir do trabalho da Equipe Diretiva, modos de lidar com as questões disciplinares, de maneira que a análise dessas questões não viesse a comprometer processos de ensino e de avaliação, fazendo com que ambos ficassem centrados em enfoques atitudinais.

No caso destacado acima, percebe-se que o trato dispensado às atitudes dos alunos se restringe aos aspectos atitudinais. Não percebi um trabalho em conjunto da Equipe Diretiva no sentido de envolver tanto os alunos citados quanto os professores em um processo que objetivasse avaliar as condições de aprendizagens deles. Enfim, um processo de investigação que acontece no diálogo entre os sujeitos envolvidos, que indique possibilidades para o trabalho dos professores em sala de aula e para a Equipe Diretiva. Além disso, esse tipo de abordagem criaria vínculos com os alunos, que permitiriam o acompanhamento de seus percursos na escola.

Esse processo de investigação pode auxiliar a inclusão de alunos como os destacados aqui e evitar encaminhamentos que muitas vezes eles não têm condições de realizar. Um exemplo desse tipo de encaminhamento aconteceu em uma reunião na qual foi combinado que um desses alunos só poderia assistir às aulas de Educação Física, nas quais era assíduo, depois de realizar, na sala da Equipe Diretiva, tarefas pendentes das outras disciplinas. Quando foi feita essa combinação a pedagoga questionou se não haveria o risco do aluno se evadir, pois era um menino que, devido à detenção de seu pai no sistema prisional, vivia recentemente

com uma avó, que nem sempre conseguia fazer com que ele assumisse as combinações relativas à escola e à vida pessoal.

Acredito que, antes de pensar como fazer o aluno ser produtivo na sala de aula, comprometendo-se com os aspectos relacionados à sua aprendizagem, era necessário que alguém da Equipe estabelecesse com ele um vínculo que lhe mostrasse suas possibilidades individuais tanto nas questões sociais quanto nas cognitivas, a partir da reflexão sobre a singularidade dos aspectos que configuram sua vida. Esse membro da equipe, que geralmente é a orientadora, mas que pode ser outra pessoa, dependendo da afinidade com aluno, auxiliaria os professores em relação à melhor maneira de conduzir as situações de ensino, indicando as intervenções necessárias para favorecer seu processo de aprendizagem.

Alunos que vivem situações da chamada vulnerabilidade social, como os aqui analisados, de um modo geral, têm dificuldade para criar e manter vínculos com a escola, um espaço regado que demanda a construção de determinados comportamentos que exigem recursos pessoais que nem sempre os alunos têm condições de acionar.

A reflexão de Dayrell (2001, p.140) sobre como levar em conta a experiência vivida pelos alunos traz elementos importantes para essas análises:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Evidentemente que não se trata de minimizar suas atitudes inadequadas na escola e na sala de aula. Contudo, encaminhamentos que marcam suas dificuldades, especialmente as de aprendizagem, tendem a reforçar seus limites tanto sociais quanto cognitivos. Esse aspecto pode ser inferido na fala da pedagoga quando avaliou que um deles não concluía suas atividades temendo mostrar suas dificuldades, principalmente se considerarmos que ele era mais velho que os colegas. Situação essa que lembra os mecanismos de exclusão escolar produzidos no sistema seriado tradicional.

Acredito que na produção de um currículo inclusivo, o trabalho com esses alunos, que desafiam valores sociais, necessita do envolvimento dos professores e da Equipe Diretiva. Esse trabalho conjunto tende a evitar o risco de eles frequentarem constantemente a sala de Direção para serem advertidos sobre suas dificuldades de respeitar as regras do espaço escolar ou ainda de se evadirem, nesse caso acentuando o fracasso da escola.

Os dois alunos da B31eram visibilizados apenas nas questões de indisciplina o que produzia a invisibilidade de seus processos de aprendizagem. No Conselho de Classe do final do ano, fiquei sabendo que um deles tinha sido transferido no começo de dezembro, sendo matriculado em uma turma de B20 de outra escola, conforme as informações de seu Histórico Escolar.

O outro permaneceu na escola e conseguiu avançar nas questões relativas ao relacionamento, principalmente por meio de algumas atividades que realizou nas aulas de Educação Física, quando ensinou os colegas a fazer macramê²⁶. No último Conselho de Classe do ano foi decidido que seria enturmado na C20, uma turma de DC, com colegas da mesma idade. Os relatos da sua família informavam que ele tinha muitos insucessos na escola anterior, tendo, inclusive, se envolvido em conflitos graves com os professores. A possibilidade apontada no começo do ano efetivou-se apenas no referido conselho.

O insucesso desses alunos é também da escola, embora isso a desafie a formular outros arranjos, outras maneiras de organizar o currículo a partir do exame de como as práticas nela instituídas auxiliam no funcionamento de mecanismos que repetem processo de exclusão social. Esteban (2004, p. 165) ao analisar como a tensão entre exclusão/inclusão atravessa as práticas escolares enfoca que:

Problematizar essa dinâmica requer ressaltar a discussão sobre as relações de poder e sua articulação com a dinâmica de produção, validação e distribuição dos conhecimentos dando visibilidade também às subjetividades e singularidades tecidas no processo de exclusão que promove ruptura e deteriorização individual e social.

Um terceiro menino cujas possibilidades, segundo avalio, não foram ainda contempladas, mesmo em um currículo estruturado como o da GJ, havia retornado depois de ter sido transferido há dois anos aproximadamente, porque sua mãe manifestara discordâncias em relação a alguns encaminhamentos sugeridos pela escola. Ele também tinha mais idade que os colegas e um histórico de algumas reprovações. Nas observações, em sala de aula, verifiquei que, naquele período, não se envolvia em brincadeiras ou confusões, mas passava a maior parte do tempo desenhando. Muitas vezes não copiava as atividades e, quando os professores chegavam perto, ele dizia que iria realizá-las, contudo, ao se afastarem, retomava seus desenhos.

Durante o período da pesquisa, não observei, da mesma forma com os demais alunos analisados nessa seção, intervenções individualizadas em sala de aula que pudessem além de auxiliar o seu processo de aprendizagem, informar os professores sobre como planejar a

²⁶Uma forma de tecelagem manual, que utiliza diversos tipos de fios.

abordagem de ensino frente às suas condições. Também não constatei durante as reuniões a verbalização de preocupações em relação ao seu comportamento ou suas necessidades de aprendizagem. Nas observações em sala de aula, foi possível verificar, ainda, conforme relatado durante os Conselhos de Classe pelos professores, que o aluno passava quase todo o tempo desenhando personagens de *anime*, característicos de desenhos animados produzidos no Japão. Mesmo quando os professores solicitavam que prestasse atenção na aula ele continuava envolvido em seus desenhos, no entanto, não participava das brincadeiras promovidas pelos outros alunos.

No Conselho de Classe do II trimestre, os professores apontaram uma preocupação como o seu excesso de faltas, da mesma forma que com os outros alunos aqui destacados. Salientaram ainda uma melhora em suas atitudes e que estava se propondo a realizar as atividades em sala de aula. No Conselho de Classe do final do ano, foi relatado que o aluno já tinha duas retenções, em 2012 e 2013, devido às faltas e que havia retornado para a Gilberto Jorge em razão de seu envolvimento em brigas na outra escola. Com duas retenções seguidas, não teria como ser retido mais uma vez. Em Matemática, foi assinalado que o aluno tinha muitas dificuldades e, por causa do excesso de faltas, não era possível uma continuidade dos conteúdos estudados. Em Ciências, ele era assíduo, tinha poucas faltas e realizava algumas atividades. A pedagoga destacou que seu texto era bom, apresentava uma sequência, sem repetição de ideias, com uso adequado da pontuação. A professora responsável pela orientação disse que não conseguia contato com a família, pois esta não atendia aos telefonemas nem respondia os bilhetes encaminhados pela escola. Lembrou ainda que, no II trimestre, o aluno foi encaminhado para o laboratório de aprendizagem, mas não frequentou.

Os professores indicaram que o aluno avançasse com a turma, na qual continuaria sendo desenvolvido o projeto da DC. E por algum tempo pensaram como organizar atividades nas quais o aluno pudesse participar através da produção de seus desenhos. No entanto, não ficou definido nenhum tipo de organização diferenciada, principalmente por meio do Programa Mais Educação, que foi apontado com uma possível alternativa.

Casos de alunos, como os estudados aqui, indicam a necessidade de analisar, na organização curricular da escola, as escolhas, as intenções, os conflitos, os silenciamentos que resultam de relações de poder e saber, produtoras de representações sobre esses alunos, classificados como de vulnerabilidade social. A decisão do Conselho de Classe de manter o aluno com a mesma turma, avançando para o próximo ano Ciclo, principalmente em razão da DC que ali se desenvolve, exige que o coletivo da escola, constituído por muitos professores

recém-chegados, estude as possibilidades de tal projeto nas diferentes formas de organizar as práticas pedagógicas que configuram processos de ensino e de aprendizagem.

Somente a operacionalização da DC não garante a inclusão de todos os alunos, fato que pode ser comprovado nesse estudo, pois alguns escapam, mesmo quando há arranjos pensados a partir e para a inclusão. Sempre existem os que escapam, o que é um alerta para as alterações que precisam ser constantemente inventadas no currículo. “Não há lugares fixos nos quais os sujeitos serão incluídos, tampouco processo uniformes que conduzam indiscutivelmente à inclusão e à democracia”. (ESTEBAN, 2004, p. 164).

A partir disso, pode-se dizer que um currículo inclusivo se constitui através de um processo contínuo, que não objetiva uma conclusão, mas que tem por finalidade garantir o direito de todos a uma escolarização em que as formas de conviver com as diferenças produzam relações que se pautem no respeito, na igualdade de direito, no atendimento das necessidades individuais e, sobretudo, na possibilidade de que todos os alunos venham a ser avaliados como sujeitos com diferentes potenciais. “Não existe uma fórmula que nos diga o que uma menina ou um menino em cada tempo está em condições de experimentar e aprender, o que é adequado para aquela pessoa em particular, que relações são as necessárias, de quem aprende e o que aprende, [...]” (DOMINGO, 2013, p. 469).

Ainda gostaria de tratar de mais um caso nessa seção destinada analisar os alunos que escapam do currículo. Trata-se de uma menina abrigada, que apresentava um histórico com muitas faltas, com longos períodos de ausência da escola, a respeito dos quais os responsáveis por ela na instituição em que viva não conseguiam reverter, assim como a escola.

Essa menina já era aluna na GJ desde 28 de outubro de 2009. No começo apresentava muita dificuldade de se relacionar com os colegas e professores, além de negar-se a mostrar suas necessidades e possibilidades de aprendizagem na alfabetização. Ela precisou de tempo para construir relações mais estáveis com alguns professores e com a orientadora, com a qual criou laços de amizade, vencendo algumas dificuldades que tinha nos processos de relacionamento. Gradualmente foi avançando em seu processo de aprendizagem e conseguindo relacionar-se com colegas, os quais alguns ficaram seus amigos. Os professores da escola, envolvidos com a escolarização dessa menina, precisaram ter uma paciência pedagógica para considerar suas dificuldades afetivas como um fator implicado, juntamente com outros, no seu processo de aprendizagem. Seu vínculo com a orientadora, entretanto, produziu reflexões importantes para os professores, auxiliando-os sobre como planejar o ensino, como realizar as necessárias intervenções e como avaliar toda a complexidade do seu

processo de aprendizagem, marcado por situações de abandono e de institucionalização de sua vida em um abrigo mantido pelo governo estadual.

Devido a afastamento por aposentadoria, as pessoas da Equipe Diretiva e alguns professores que tinham desenvolvido vínculos com essa aluna não estavam mais na escola em 2014, época da realização dessa investigação. Observei, no entanto, que ela tinha construído amizade com algumas colegas, fato que a auxiliava a não ficar isolada na sala de aula, mas que em relação à sua disponibilidade para se envolver nas atividades esse grupo de colegas não ajudava. Esse grupo de colegas era formado por algumas meninas que não tinham uma história de dificuldades na maioria das aprendizagens, o que penso contribuía para que essa aluna não pedisse ajuda ou mostrasse seus trabalhos para os professores, particularmente nas aulas em que realizei observação.

Na aula de Matemática do dia 29 de setembro, ela e suas colegas estavam sentadas próximas a mim; depois de conversar com elas, pedi para ver o seu trabalho. Ela relutou, mas acabou mostrando que só tinha feito a cópia. Comecei a perguntar o que ela sabia daquela tarefa e foi possível perceber que, com ajuda, conseguia realizar os cálculos solicitados pelo professor; no entanto, se negava a admitir que sabia fazer algumas atividades. No último Conselho de Classe foi decidido que a aluna seria retida na B30, pois esteve ausente todo o terceiro trimestre e, segundo seus responsáveis, também se envolveu em situações de conflito com os responsáveis por seus atendimentos na instituição em que era abrigada.

Esse tipo de aluno continua a desafiar as propostas inventadas na Gilberto Jorge. Se para aqueles ditos de inclusão, devido a algum tipo de deficiência, a escola tem demonstrado habilidade promovendo alterações curriculares com vistas a garantir-lhes condições de aprendizagem, para os classificados como de vulnerabilidade social, ainda operam alguns mecanismos de exclusão. Esses mecanismos funcionam por meio de discursos que capturam e naturalizam como condição individual do sujeito suas dificuldades de relacionamento no ambiente escolar, principalmente no cumprimento das regras e normas que instituem as formas de ser aluno. “É preciso vigilância constante para que a diferença não seja apreendida como estado natural e individual o que leva a uma ocultação do processo de produção da semelhança e da diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política” (ESTEBAN, 2004, p. 163).

Como compreender processos de vida como o dessa menina, quando o abandono determina sua institucionalização e define suas possibilidades de viver a infância e a adolescência? Como compreender suas atitudes na escola, um espaço configurado por modelos e por padrões que determinam o que é aceitável, discriminando o que se diferencia?

Essa menina experimenta formas de vida, conseqüentemente de subjetivação, que rompem com o que está nomeado, com o que molda os padrões.

As formas de vida dos alunos que escapam não se enquadram em modelos e muitas vezes sofrem, no processo de escolarização, avaliações que se articulam a discursos que expressam julgamentos sobre aspectos morais, psicológicos, pedagógicos. Discursos que operam e caracterizam os sujeitos como portadores de determinadas diferenças. E ainda, naturalizam o entendimento dessas diferenças como características dos sujeitos, apagando os processos de lutas por meio dos quais esses entendimentos são definidos e se tornam hegemônicos. “Essa maneira de estabelecer lugares, de definir posições para cada sujeito é fruto de classificações, rotulações, normalizações que parecem naturais e predeterminadas, mas que são criações, invenções e privilégios construídos ao longo do que se tem chamado de história da humanidade”. (LOPES, 2007, p.67).

Em uma escola que se pretende para todos, esses processos precisam ser desnaturalizados com o objetivo de se entender que o currículo também é um campo de luta por significados que dizem quem são os alunos normais, anormais, disciplinados, indisciplinados entre outras nomeações. No processo de produção de um currículo inclusivo, como o destacado nesse estudo, a inclusão não pode ser tomada como da ordem do conhecido. Embora seja inegável a produção de conhecimento sobre essa modalidade educacional no campo pedagógico, ainda resta muito a ser considerado no processo de inclusão escolar, pois a exclusão é o seu outro lado. Ainda precisamos criar, inventar outros modos de ser aluno, de ensinar, de planejar, de avaliar e de aprender, pois muitos deles continuam sendo excluídos no processo de escolarização.

No entanto, tendo em vista as questões de pesquisa, avalio que os projetos e as estratégias analisadas nesse estudo produzem o que pode ser chamado de um currículo inclusivo, que se constitui por meio de um processo contínuo, a partir das singularidades do contexto e exige avaliações constantes no sentido de apurar as necessidades dos educandos, especialmente daqueles com algum tipo de deficiência ou de vulnerabilidade social. Um processo que não é linear, pois se constitui numa experiência que aponta avanços, retrocessos e reconsiderações a partir dos princípios que estruturam a proposta da escola. Um processo sempre inacabado, já que não se institui pretendendo normalizar os alunos, mas olhar para a convivência com a diferença como possibilidade de inventar outros modos de ensinar e de aprender, tendo em vista o compromisso com a aprendizagem de todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE AINDA É POSSÍVEL PENSAR SOBRE A PROPOSTA ESTUDADA

“Estava consciente de que, quando tudo tiver sido dito, tudo ainda ficará por dizer, sempre restará tudo a dizer”.
(Gorz, 2008, p.46).

Início a escrita das considerações finais apoiada nas palavras de Gorz, pois elas retratam muito dos sentimentos que experimento nesse momento. Ao terminar o último capítulo desta tese, me questiono sobre as intenções que tinha no projeto, sobre o quanto consegui realizar e o quanto restou a dizer. Como encerrar a pesquisa quando ainda há tantas problematizações desafiando o pensamento? Algumas dessas problematizações ainda merecem serem abordadas, mesmo que brevemente, neste espaço.

Nesse momento, tenho a intenção de retomar sinteticamente alguns aspectos centrais de cada capítulo, apontando outros que, acredito devem ser destacados, tendo em vista a perspectiva teórica e as questões que orientaram essa pesquisa.

No início deste estudo, o desejo de continuar estudando as possibilidades de efetivação da Educação Inclusiva associou-se à vontade de compreender algumas implicações dessa perspectiva educacional no currículo escolar, considerando que acredito que estudos que envolvem a Educação Inclusiva podem contribuir para alterar representações que dificultam sua implementação nas escolas regulares, processo que se caracteriza por importantes tensões políticas. Assim, defini o problema dessa investigação da seguinte forma: *de que modo a proposta de Educação Inclusiva, defendida no Plano Político Pedagógico da escola investigada, vem operando mudanças na organização curricular das turmas dos diferentes Ciclos de Formação do Ensino Fundamental?*

A inscrição dessa investigação no Campo dos Estudos Culturais em Educação, aliada a uma perspectiva Pós-Estruturalista, produziu um processo de pesquisa “construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriedade e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade”. (MEYER e SOARES, 2005, p.41).

Quando optei por continuar pesquisando a proposta pedagógica desenvolvida na GJ, sabia que seria um exercício complexo de pesquisar o vivido. Mesmo assim fui a campo

ciente dos riscos que corria. Durante o período de pesquisa, outros dilemas se configuraram tornando ainda mais complexo o processo de investigação. Foi preciso lidar com expectativas dos professores da escola, devido a acontecimentos recentes advindos de uma eleição de direção. A Equipe Diretiva, embora não tenha manifestado verbalmente, também tinha expectativas sobre o que poderia resultar minha presença na GJ. E certamente, o mais complicado foi enfrentar as minhas próprias expectativas e frustrações frente a essas situações.

Ao tentar responder às problematizações propostas na investigação e àquelas que foram produzidas durante sua efetivação não busquei por respostas que pudessem ser tomadas como verdades únicas. No começo, da investigação imaginava encontrar algumas “verdades” institucionalizadas na Gilberto Jorge, sustentadas pelas práticas discursivas presentes nas falas dos professores, nas suas práticas pedagógicas, nos modos de relação com a comunidade, nos registros dos seus documentos. Práticas essas que enunciavam sua proposta político-pedagógica. Entretanto, no transcorrer da pesquisa, ao me colocar como pesquisadora no cotidiano da escola que me era familiar, percebi, através das observações e análises realizadas enfocando determinadas categorias, que essas verdades, ou o que eu imagina serem verdades, haviam se alterado em meio ao trabalho de uma nova Equipe Diretiva e à formação de um novo coletivo de professores.

Frente a esses dilemas comecei o processo de análise pelos registros da escola que descreviam alguns projetos e estratégias produzidos a partir da presença de alunos ditos de inclusão, objetivando analisar aspectos relacionados à primeira questão de pesquisa, qual seja: *como a composição das turmas regulares, nas quais estão inseridos também crianças e jovens públicos-alvo da Educação Especial e da chamada vulnerabilidade social, tem produzido estratégias diferenciadas na organização das turmas, no planejamento pedagógico e nos processos de avaliação?* As análises produzidas, a partir do material estudado, que constituem o quarto capítulo dessa tese, permitiram retomar esses projetos e estratégias assinalando as alternativas relativas às formas de organizar o currículo. Entre essas alternativas, o primeiro projeto analisado, intitulado de Módulos de Ensino, acrescentou mudanças significativas abordadas no referido capítulo.

Depois de trabalhar com os registros desse projeto e de refletir sobre as condições atuais da escola, particularmente aquelas relativas às formas de organizar o ensino e os modos de avaliar seus resultados, constatei que muito do que havia sido instituído na sua operacionalização permanece sendo observado por algumas professoras da escola. Através das observações realizadas na turma B12, por exemplo, sobre o planejamento e a avaliação foi

possível inferir que enfoques que constituíram o projeto dos Módulos de Ensino na época de sua implantação, como a articulação entre as disciplinas, o planejamento a partir das condições dos alunos, as lógicas temporais de organização das condições de ensino e os critérios de avaliação dos resultados considerando o tempo de aprendizagem dos alunos, continuam presentes na organização curricular, principalmente como alternativas de inclusão escolar.

Nas análises sobre o Movimentando as Diferenças, constatei, mais uma vez, o quanto inclusão e exclusão compõem o mesmo processo. Ao movimentar alunos considerados diferentes com o objetivo de criar melhores condições de ensino e aprendizagem nos espaços escolares, conforme relatado no mesmo capítulo, também se produziu modos de olhá-los e identificá-los a partir de suas diferenças, o que pode ocasionar situações de exclusão. Os alunos diferentes é que se movimentavam na escola, o que requer muito cuidado para não serem novamente avaliados pelos colegas e ou professores como aqueles que não aprendem, como diferentes em razão de algum tipo de deficiência. Fato esse que pode ser constatado também no nome do referido projeto. Nesse movimento é possível ver que a inclusão e a exclusão podem operar de forma articulada no espaço escolar. Por isso, entendo deva ser prioridade na escola problematizar tanto a forma como olhamos para as diferenças, quanto as representações que tais olhares produzem. As diferenças, especialmente aquelas decorrentes da Deficiência Intelectual ou do Transtorno do Espectro Autista, não podem ser transformadas por meio de processos que visem à normalização. Sendo assim, o que precisa ser problematizado são os modos de entender e de conviver com as diferenças e, através de essas problematizações, criar novos arranjos a partir dos limites observados. Este foi o caso da Docência Compartilhada, projeto pensado a partir dos limites observados no Movimentando as Diferenças.

Em relação ao projeto da Docência Compartilhada-DC- as observações e análises foram desenvolvidas em uma turma fortemente marcada pelas mudanças que aconteciam no contexto escolar naquele momento. Na turma de DC estudada, a B31, verifiquei que acontecia um processo em que muitas variáveis atuavam, entre elas: certas alterações nas relações interpessoais após o período de eleição de direção; a chegada de muitos professores novos e algumas diferenças entre os entendimentos da pedagoga, professora antiga na escola, e da Equipe Diretiva em relação à efetivação da ação compartilhada em sala de aula. Mesmo em meio a toda essa complexidade, foi possível observar, no entanto, a produtividade de tal projeto, principalmente se considerarmos que muitos professores novos, com pouca experiência na docência, foram designados para trabalhar nessa turma. Com a composição

proposta pela DC, eles contaram com o trabalho e a experiência da pedagoga que compartilhava a sala de aula. Os professores de Ciências e Matemática, nas entrevistas que realizei, enfocaram a importância de tal recurso ao referirem que estavam aprendendo com o trabalho dessa professora, principalmente a respeito das possibilidades de intervenção com os alunos ditos de inclusão.

Muitas questões são importantes de serem destacadas, principalmente quando se trata de desenvolver um trabalho de acordo com a proposta estudada, que rompe com alguns modos tradicionais de exercer a docência: uma dupla de docentes organiza o desenvolvimento das aulas compartilhando as ações pedagógicas em turmas com um número significativo de alunos ditos de inclusão.

Sobre a possibilidade de compartilhar o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas, em tal contexto, Xavier e Souza (2010, p.7) analisam que:

A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma a dois, assumindo riscos, realizações e fracasso no coletivo da turma e individualmente com cada aluno. Nesse contexto, cada professor passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro.

Nesse sentido, de acordo com o tipo de proposta desenvolvida, os espaços de planejamento podem ser potentes, já que favorecem a criação de parcerias pedagógicas entre os professores, levando-os a desnaturalizar processos e práticas de planejamento assim como de avaliação que, ao nomear e ao descrever, classificam os alunos como: de inclusão, indisciplinado, de vulnerabilidade social, entre outros. Planejar e avaliar são processos que, quando compartilhados no grupo, talvez nos permitam olhar para os alunos e ver além das conhecidas narrativas que constituem representações escolares que nos dizem quem são, como aprendem e como se comportam. Tudo isso possibilita perceber o outro como sujeito de direitos e de possibilidades, principalmente no território escolar.

Apesar de algumas situações observadas no cotidiano da escola, foi possível verificar que os projetos e estratégias selecionadas para esse estudo marcaram de maneira significativa as formas de organização curricular, que se constitui como “um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. (SACRISTAN, 2013, p. 23).

Dediquei o quinto capítulo para as análises a respeito dos processos de planejamento e de avaliação, procurando investigar nos dados produzidos tópicos relativos à segunda questão dessa investigação explicitada da seguinte forma: *no planejamento dos projetos desenvolvidos*

nas turmas investigadas são explicitadas abordagens pedagógicas e expectativas diferenciadas de aprendizagens e avaliação para todos os alunos, considerando suas diferenças? Sobre essas análises, uma observação que julgo importante destacar refere-se às situações completamente diferentes em que era operacionalizado o processo de planejamento nas turmas observadas. Na B12 o planejamento se dava conforme alguns princípios da escola, contemplando uma articulação entre as disciplinas, o que favorecia os modos de abordagem dos conteúdos a partir de um projeto comum. Na B31, esse processo acontecia de forma fragmentada, com enfoques centrados em conteúdos disciplinares, sem uma articulação por meio de conceitos ou temáticas selecionadas a partir das necessidades dos educandos e do contexto da turma. As reuniões para esse fim acabavam sendo ocupadas por outras pautas. Essas recebiam encaminhamentos desvinculados de uma reflexão que apontasse as possíveis articulações entre as questões de indisciplina de alguns alunos com as situações de ensino propostas para a turma. Também não havia considerações sobre a situação de vulnerabilidade que experimentavam os alunos frequentemente nelas mencionados.

De acordo com as análises sobre a turma B31, foi possível inferir que tal situação era decorrente, em alguma medida, das mudanças ocorridas na escola no período observado. Fatores como uma nova composição tanto do grupo de docentes quanto da Equipe Diretiva provavelmente contribuíram para a configuração dos fatos analisados.

Depois de analisar como aconteciam, no período da pesquisa os processos de planejamento e de avaliação, passei a analisar a probabilidade de um currículo inclusivo, considerando, além dos processos citados, alguns princípios da proposta da escola e outras categorias que julgo ter implicações importantes na efetivação de ações curriculares voltadas para a Educação Inclusiva. Para tanto, designei o sexto capítulo dessa tese, no qual procuro olhar para os efeitos da proposta pedagógica da Gilberto Jorge na produção de um currículo inclusivo visando averiguar as implicações da terceira questão dessa investigação descrita da seguinte maneira: *as estratégias diferenciadas de organização das turmas, de planejamento e dos processos de avaliação, poderiam constituir um currículo inclusivo, considerando as necessidades e características de todos os alunos?*

Entre as categorias abordadas, considero necessário retomar a que diz respeito à implicação do trabalho da Equipe Diretiva na efetivação de um currículo inclusivo. Este foi um aspecto bastante complexo de administrar. As tensões éticas e os dilemas que configuraram as investigações, particularmente em relação ao trabalho da Equipe Diretiva, exigiram um exercício de afastamento difícil de ser feito, mas que, ao mesmo tempo, me possibilitou perceber tais implicações nos diversos aspectos que constituem a efetivação da

proposta estudada. Então, nas considerações finais, acredito que mais outros dois aspectos ainda mereçam ser abordados em relação a ela.

O primeiro se refere à falta de uma proposta pedagógica assumida pela atual administração da SMED. Se a proposta desenvolvida pela Gilberto Jorge é resultado de um processo que se articulou principalmente nas necessidades do contexto e nas singularidades do grupo de educandos, também é preciso considerar que esse processo de elaboração aconteceu em um tempo no qual diversas gestões da mantenedora apresentavam e defendiam propostas pedagógicas para a Rede Municipal de Educação. Era sistematizado, também, um processo de estudo, através de seminários e assessorias, que envolvia todos os segmentos que atuavam nas escolas municipais. Assim, de um modo geral, as escolas contavam com assessores que trabalhavam junto às Equipes Diretivas no sentido de auxiliar na efetivação de tais propostas. Foi nesse processo que se implantou, no período da chamada Administração Popular, a Escola Cidadã, organizada por Ciclos de Formação. Do mesmo modo, o projeto da Docência Compartilhada, conforme apresentado nesse trabalho, contou com o apoio da Administração da SMED, no ano de 2006, na sua efetivação, inicialmente na Gilberto Jorge, onde foi criado e posteriormente em algumas escolas nas quais também se desenvolveu.

Não estou dizendo que em todas as escolas as propostas defendidas pela SMED foram desenvolvidas igualmente atendendo seus princípios. Entretanto, nas discussões com as assessoras, tanto a Equipe Diretiva, quanto os professores precisavam expor entendimentos e teorizações que se articulavam ao trabalho pedagógico desenvolvido. Esse movimento contribuiu consideravelmente, no caso da escola estudada, para a sistematização de sua proposta político pedagógica, que assumiu alguns princípios propostos pela mantenedora e criou outros em razão das suas necessidades específicas.

No entanto, nas duas últimas gestões, a SMED não apresentou uma proposta, embora tenham acontecido algumas tentativas para organizar seminários de estudo e uma nova proposta pedagógica curricular para a rede. Tais tentativas resultaram na sistematização de referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino, processo que contou com a participação dos educadores. Todavia, esses referenciais se centraram em objetivos e no que foi chamado de estratégias norteadoras da ação pedagógica, nas quais foram formuladas sugestões de atividades para a abordagem dos conteúdos das diferentes disciplinas específicas para cada Ciclo. Depois de sistematizados esses referenciais, foram entregues para as escolas. O processo de elaboração desencadeado pela SMED não contemplou estudos acerca das diferentes teorizações curriculares, da organização da rede e da clientela atendida nas escolas. Desse modo, o material disponibilizado ao final de tal processo, na escola estudada, não foi

objeto de pauta da assessoria e das reuniões dos professores, não tendo sido tomado como uma referência.

Nesse contexto ficam empobrecidas as possíveis articulações com a mantenedora, fato que acaba demandando mais trabalho para a Equipe Diretiva, que precisa propor na formação dos professores outros estudos e organizar o grupo de modo a se capacitar para a produção de novos arranjos, que são resultado da reflexão coletiva a partir das dúvidas do cotidiano e das possibilidades teóricas estudadas. No caso da GJ, com uma Equipe Diretiva que ainda tem de levar em conta a recente formação do grupo de professores, é necessário tempo para que o trabalho pedagógico continue avançando, especialmente na direção de um currículo inclusivo.

Outro aspecto a ressaltar sobre a Equipe Diretiva em questão diz respeito a seus objetivos para a escola, seus modos de pensar e avaliar sua proposta pedagógica. Esses modos certamente vêm produzindo outras formas de organizar o trabalho pedagógico, as quais precisam de tempo para ser avaliadas e analisadas através dos efeitos que produziram no trabalho da escola. “As maneiras nas quais são conectadas as experiências, bem como os nós e as redes que elas formam, são singulares, mas também circunstanciais, caso se queira manter viva a implicação pessoal com a experiência, o saber e o aprender”. (DOMINGO, 2013, p. 469).

No entanto, apesar de algumas situações apontadas, durante as observações foi possível verificar que alguns princípios pedagógicos, especialmente a respeito dos processos de inclusão, continuam a ser observados. Nesse sentido, o planejamento em relação à operacionalização do projeto da DC, previsto para o ano de 2015, demonstra que essa proposta comprometida, especialmente, com a efetivação da Educação Inclusiva, permanece compondo a pauta da Equipe Diretiva, e com isso, de todo o coletivo da escola. Portanto, em alguns momentos, verifiquei que havia uma preocupação em manter alguns projetos e formas de trabalho já consagradas na escola, porém constatei que existia a intenção de realizar algumas mudanças, o que não deixa de ser natural e, muitas vezes, desejável.

Para finalizar, considero importante assinalar ainda que em situações como a vivida na GJ no momento da pesquisa, com muitos professores novos no seu quadro, assim como pessoas novas atuando na Equipe Diretiva, parece-me importante retomar a ideia da existência de uma proposta que tem entre seus objetivos a inclusão escolar, para criar com isso “a possibilidade de compartilhar poder e saber, processos, práticas, projetos, esperanças, mas também o insucesso, o erro, a dúvida, a impossibilidade, a incapacidade, o que demanda uma redefinição das práticas que temos realizado na escola” (ESTEBAN, 2004, p. 170).

Encerro esta tese, enxergando, a partir do processo de pesquisa, das análises realizadas e das problematizações que ainda restam, possibilidades para continuar desafiando os meus entendimentos sobre o campo de educação, principalmente da inclusão. Uma das certezas que nesse momento disponho é a de que a Educação Inclusiva vai continuar a compor minha pauta profissional como um compromisso que resulta da experiência que ao longo de muitos anos vivenciei, especialmente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Uma experiência que transformou meu olhar e meus entendimentos sobre as possibilidades da Educação como forma de socialização e formação humana. Um processo que deve acolher a todos como sujeitos de possibilidades, muitas ainda inéditas nesse campo do conhecimento humano. Inspirada pelas leituras de Larrosa (2014), considero que a experiência de conviver com alunos com algum tipo de deficiência me ensinou outros modos de olhar e de entender as diferenças. Precisei abandonar categorias a partir das quais legitimava minhas verdades especialmente no campo de educação. Aprendi a valorizar, sobretudo, o inusitado do singular que desconstrói representações. Mas a lição mais importante foi que no acontecimento dessa experiência é preciso aceitar as incertezas sobre o que sabemos ou não sabemos. Assim, os possíveis sentidos desse trabalho são resultado, também, dessa experiência.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Javier Marrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.188-208.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. IN: MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALESTRIN, Patrícia A.; SOARES, Rosangela. Etnografia de Tela: uma aposta metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAISO, Marlucy A. (Orgs). **Metodologias de Educação Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p.87-109.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e o Medo do Outro: *ATENTO AI SEGÑALAT*. In: Baptista, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, Claudio Roberto. À italiana? **Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto,; JESUS, Denise Meireles(Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p.11-274.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma Polêmica em Relação ao Exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa, GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____, **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. De 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 14 de março de 2013.

_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental DE 9 (nove) anos Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 05 janeiro de 2013.

BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiães do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.37-67.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; HICKMANN, Roseli Inês. Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender. In: **Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental** [recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. 237 p. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>.

DAYREL, Juarez. Apresentação. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ, 2005, p. 07-18.

DENZIN Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. Deixando o passado para trás. In:_____(orgs). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 389-406.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.459-475.

DUTRA, C. P. Apresentação. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Políticos e Fins Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria da Educação Especial: 2010. 72P.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). **Currículo: pensar, sentir e deferir**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004, p.159-177.

EWALD. François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FARHI NETO, Leon. **Biopolítica em Foucault**. 144 p. Dissertação de Mestrado-Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Filosofia Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira e FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, p. 22-47, set.-dez,1999.Disponível em:
<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_04_ALCEU_RAVANELLO_FERRARO.pdf>.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Artes de Entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In; TORRES, Leonor L., PALHARES, José Augusto. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação**, Fraga: Húmus, 201, p. 165-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Vigiar e Punir**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, Território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

GADELHA, Silvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros**: educação alteridade e filosofia da diferença. E-book disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/>>. Acessado em 21 de outubro de 2014. 16P.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas Dimensões do Aprender**. In: Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo, Fevereiro de 2012, Florianópolis.

GARCIA, Nieves Blanco. A pesquisa no âmbito do currículo e como método para o seu desenvolvimento In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. **A etnologia como uma lógica de investigação**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GORZ, André. **Carta a D.**, São Paulo: Annablume: CosacNaify, 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.
Hall

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.6, p.33-52, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando M. V. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, p. 20 – 28.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo horizonte: Autêntica, 2014.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 201, p.226-247.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão**. Canoas: ULBRA, 2007, p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Políticas de Inclusão e Governamentalidade**. In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, V34. N.2. Maio/Agosto. 2009. P. 153-169. Tema do fascículo: Governamentalidade e Educação.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a Ciência e o Saber**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MELERO, Miguel Lopez. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p.385-402.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar. E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estuturalista em Educação: o que podemos aprender com- e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MOREIRA, Antônio F. e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução In **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.7-37.

MOREIRA, Antônio F. e CANLDAU Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007.

MOREIRA, Antônio F. **A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, V45. Junho/ 2007,p. 265-290.

PACHECO, Suzana Moreira. **A Perspectiva da Educação Integral em uma escola para todos e para cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014

PARAÍSO, Malucy A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN: MEYER, Dagmar E.; PARAISO, Marlucy A. (Orgs). **Metodologias de Educação pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da educação no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: editora 34, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes1994, p.173-210.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação**: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos nº 9, dezembro de 1996.

_____. **Plano Político Pedagógico da EMEF Gilberto Jorge Gonçalves da Silva.** 2009.

_____. **Regimento Escolar da EMEF Gilberto Jorge Gonçalves da Silva.** 2009.

_____. **Proposta Pedagógica da Educação Especial.** Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?psecao=265>>. Acesso em: 08 de março de 2013.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem.** In: Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, V29. N.1. Jan/jun. 2004. P. 169-185. Tema do fascículo: Dossiê Michel Foucault.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a historia de eu? Educação e Realidade, Porto Alegre, v.26, n. 1, p. 33-58, jun./ jul. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O CURRÍCULO: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno Como Invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 201, p.262-280.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 6ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** 7ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na Pesquisa em Educação: uma arena de significados. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p.117-138.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. **Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo**. Educação em Revista - Belo Horizonte, v.28, n.02, p.285-308, jun. 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Currículo e Avaliação na contemporaneidade: há lugar para diferença em tempos de imperativo dos números?** X Colóquio sobre questão curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 2012. (texto apresentado no Simpósio Currículo e Avaliação).

TRAVERSINI, Clarice Salete. Inclusão Escolar e Docência compartilhada: Reinventando Modos de Ser Professor. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquize & Manzini: ABPEE, 2015, p.146-163.
Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/116627/000967507>>.
Acesso em 20 de junho de 2015.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 87-96.

_____. Categorias Espaço-temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: Cortez, 1996, p. 73-106.

VEIGA-NETO. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734p.

XAVIER, Maria Luisa Merino. **Os Incluídos na Escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

XAVIER, Maria Luisa Merino; SOUZA, Nádya Geisa Silveira. **Processos de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo em Discussão.** UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre, 2010.

YOUNG, Michael. **O Futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado nas disciplinas. In Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, Rio de Janeiro: set./dez. de 2011, p.609-623.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Informado à Escola

Ilma Profª Tânia Maria Louzeiro de Almeida

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gilberto Jorge G. da Silva
Porto Alegre, RS

Senhora Diretora,

Venho, por meio deste, solicitar permissão para realização da investigação que constituirá meu projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação intitulado: *Educação Inclusiva e Implicações no Currículo Escolar: a invenção de outros processos de ensinar e aprender*. Vale salientar que desenvolvo o referido projeto sobre a orientação da Profª Drª Maria Luisa M. Xavier, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo do presente estudo está em visibilizar e analisar de que modo a proposta de Educação Inclusiva da EMEF. Profª Gilberto Jorge G. da Silva tem operado mudanças na organização curricular das turmas dos diferentes Ciclos de Formação do Ensino Fundamental.

Para a concretização do objetivo exposto, pretendo observar alguns momentos da rotina escolar, de duas ou três turmas selecionadas junto com a Equipe diretiva e professores da escola, assistir a reuniões pedagógicas, principalmente de planejamento, e ainda entrevistar professores sobre questões pertinentes à pesquisa. Também solicito permissão para analisar projetos e outros materiais que apresentem o pensar/fazer pedagógico da escola sobre a temática estudada.

Os recursos utilizados serão gravações de conversas e entrevistas, fotografias das turmas selecionadas e professores. É importante referir também que participarão deste projeto de pesquisa os alunos que forem devidamente autorizados pelos pais e/responsáveis, através de um Termo de Consentimento Informado. O mesmo termo será utilizado com os professores, a fim de que possam registrar sua aceitação em participar da referida pesquisa.

Cumprir destacar que o material da pesquisa não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos da pesquisa. Também as questões relacionadas ao sigilo e a não identificação das identidades dos sujeitos participantes da pesquisa serão respeitadas e consideradas.

Na certeza de poder contar com o apoio dessa instituição de ensino, agradeço desde já pela colaboração.

Maria Rosangela Carrasco Monteiro (doutoranda do PPGEDU/UFRGS)

Dr^a Maria Luisa Merino Xavier - Orientadora

Contatos com Rosangela: (51)9329.2662 e pelo endereço eletrônico:
rosangelacm@yahoo.com.br