

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

Docência e inclusão escolar: percursos de
formação e de pesquisa

Abpee
Marília
2020

abpee
Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial

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

Cláudia Rodrigues de Freitas⁵⁴

Sheyla Werner Freitas⁵⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Atendimento educacional especializado: salas de recursos como principal estratégia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quem sabe sobre o aluno?

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

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

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

60 Os nomes são fictícios.

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

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

R

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Palavras finais

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[Voltar para o sumário](#)