

# **Currículo e Inclusão** na escola de Ensino Fundamental

**Clarice Salete Traversini**  
**Maria Isabel Habckost Dalla Zen**  
**Elí Terezinha Henn Fabris**  
**Maria Cláudia Dal'Igna**  
**Organizadoras**

Clarice Salete Traversini  
Maria Isabel Habckost Dalla Zen  
Elí Terezinha Henn Fabris  
Maria Cláudia Dal'Igna  
Organizadoras

# Currículo e Inclusão

na escola de Ensino Fundamental



---

PATROCÍNIO



---

UNISINOS

APOIO



Porto Alegre  
2013

© EDIPUCRS, 2013

**CAPA:** Rodrigo Braga

**IMAGEM DE CAPA:** Renata Stoduto - teatro de sombras desenvolvido pelas alunas Maria Elena Fernandez, Rosane da Silva, Alexandra Monteiro e Magda de Farias, sob a orientação da professora Laura Dalla Zen, para a atividade acadêmica Linguagens Artístico-Culturais I (Pedagogia|UNISINOS|2013/1).

**REVISÃO DE TEXTO:** Márcio Gastaldo

**EDITORAÇÃO ELETRÔNICA:** Rodrigo Braga e Rodrigo Valls



**EDIPUCRS – Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33

Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900

Porto Alegre – RS – Brasil

Fone/fax: (51) 3320 3711

e-mail: edipucrs@pucrs.br - www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

C976 Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental  
[recurso eletrônico] / orgs. Clarice Salete Traversini  
... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre:  
EDIPUCRS, 2013.  
238 p.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <<http://www.pucrs.br/edipucrs>>

ISBN 978-85-397-0376-0

1. Educação. 2. Currículo – Ensino Fundamental.  
3. Currículo Escolar. 4. Inclusão Escolar. I. Traversini,  
Clarice Salete.

CDD 372.19

---

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

**TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos direitos Autorais).

# Diferenças no III ciclo do ensino fundamental: experienciando outras práticas pedagógicas

Maria Luisa M. de F. Xavier<sup>1</sup>

Nádia Geisa S. de Souza<sup>2</sup>

Maria Rosangela C. Monteiro<sup>3</sup>

A noção de diferença ganhou o mundo, no final do século vinte. E chegou ao campo teórico da educação e às escolas. Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença passaram a ser as palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos político pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais. Projetos multiculturais proliferam, culturas de paz, tolerância e convivência consensual são afirmadas nos mais diversos âmbitos. Afirmamos o multiculturalismo e o respeito à diversidade e dormimos em paz com nossa consciência burguesa. (GALLO, 2009, p. 7).

Com essa provocação, o autor questiona o que compreendemos por diferença e como lidamos com ela, dizendo que “a diferença está aí, sempre esteve, para quem teve olhos para ver... E não está para ser reconhecida, respeitada, tolerada. Tudo isso implica tentar apagar a diferença, não vê-la e vivê-la” (ibidem, p. 7). Segundo o autor, para experimentar a diferença, é preciso mudar os “óculos filosóficos” para vê-la. Significa deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças que não estão para serem controladas, aceitas, normalizadas. Uma das questões com a qual nos deparamos em nossos estudos poderia ser assim resumida: é esta forma de encarar as diferenças uma pretensão possível e/ou desejável nas instituições modernas?

---

<sup>1</sup> Doutora (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora convidada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o grupo de Pesquisa em Educação e disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: mlxavier@uol.com.br

<sup>2</sup> Possui doutorado (2001) em Ciências Biológicas/Bioquímica UFRGS. Atualmente é professora aposentada, colaboradora convidada do PPGEDU/FACED e do PPG em Educação e Ciências: QVS/ICBS/UFRGS. Contato: nadiags@terra.com.br

<sup>3</sup> Doutoranda do PPG em Educação (Faced/UFRGS), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Luisa Xavier. Atualmente, é diretora da EMEF Prof. Gilberto Jorge G. da Silva. Contato: rosangelacm@yahoo.com.br

Tomaz Tadeu da Silva (2000), ao chamar a atenção para o fato de as questões do multiculturalismo e da diversidade terem se tornado centrais no campo educacional, destaca que elas são tratadas de modo marginal e que há a ausência de uma teoria da identidade e da diferença nos debates educacionais. Identidade e diferença tendem a ser naturalizadas, sem que se problematize as práticas implicadas em sua produção. Resultados de atos de criação linguística, não são naturais, “não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas [...] ou toleradas. [...] têm que ser [...] produzidas [...] são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

A esse respeito, os estudos de Michel Foucault (1987, 1995) problematizam a constituição do sujeito nas práticas sociais imbricadas às relações de saber/poder e mostram como, na Modernidade e contemporaneamente, foram sendo construídos mecanismos direcionados ao controle e à normalização das diferenças, cujo governo visava ao gerenciamento do risco social em defesa da sociedade.

Essa referência às discussões atuais sobre diferença mostra a complexidade das situações vivenciadas nas escolas que se propõem a promover uma educação inclusiva, a acolher as diferenças. Diferenças entre os alunos que não se reduzem às dimensões culturais, mas dizem respeito também às diversas condições de aprendizagem, ocasionadas por diferentes síndromes, entendidas como causadoras, às vezes, dos chamados *deficits* cognitivos, os quais vêm posicionando tais alunos como *anormais*.

Hoje, esses alunos se encontram em turmas regulares, tornando necessário que novas propostas pedagógicas sejam *inventadas*. As condições favoráveis para tal empreendimento foram criadas por políticas de âmbito internacional e nacional. No Brasil, essas políticas ganharam força com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/Tailândia, 1990) e com a Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca/Espanha, 1994, 2008), cujo paradigma é o da educação inclusiva, que defende a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino. Esses acontecimentos geraram legislações visando a assegurar o direito à educação de todos em um mesmo sistema. No Brasil, Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determinaram que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante a garantia de atendimento especializado aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino – dever referendado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial (FERRAZ, 2009; MONTEIRO, 2010).

A educação inclusiva defende a construção de uma escola aberta às diferenças, avançando da integração – que previa a adaptação dos alunos à escola – para a inclusão, que implica a revisão de condutas da instituição para atendê-los. Nosso grupo de pesquisa, em consonância com tais diretrizes, “defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (BEYER, 2006, p. 73).

## Caminhos investigativos

Tais entendimentos têm movido nosso grupo de pesquisa<sup>4</sup> a desenvolver investigações em uma escola ciclada de Porto Alegre, que se autodenomina Escola para Todos. A investigação focaliza as práticas político-pedagógicas implicadas na constituição dos alunos, especialmente daqueles com necessidades educativas especiais (NEE)<sup>5</sup>. Assim interessa-nos conhecer as práticas usadas na instituição para atentar para as singularidades que emergem desses alunos portadores de deficiência intelectual, Síndrome de Down, paralisia cerebral, algum tipo de transtorno global do desenvolvimento (TGD) e síndromes do espectro do autismo, presentes nos anos finais do Ensino Fundamental (EF). Tendo em vista o objetivo da pesquisa – análise das experiências de duas turmas do III Ciclo, nos anos de 2009 e 2010, organizadas na modalidade de docência compartilhada (DC)<sup>6</sup> –, foram realizadas reuniões com a equipe diretiva e os professores, além de observações em aulas e nos conselhos de classe de final de ano, cujos *dados* compuserem um diário de campo<sup>7</sup>. Também foram analisados os depoimentos de professores e alunos sobre as práticas pedagógicas propostas, as aprendizagens e os processos de socialização a partir dos dados produzidos por Monteiro (2010), em sua dissertação realizada na mesma instituição.

---

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED), vinculado ao PPG em Educação (FACED/UFRGS) sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Luisa M. Xavier.

<sup>5</sup> A denominação de alunos com NEE é utilizada neste artigo conforme expresso no documento da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, para referir-se aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

<sup>6</sup> A docência compartilhada é uma proposta pedagógica criada para atender às turmas compostas por alunos *normais* e alunos com NEE através de um trabalho pedagógico desenvolvido em parceria por um especialista em anos iniciais de escolarização com os especialistas nas áreas de conhecimento.

<sup>7</sup> Para a realização da pesquisa, contou-se com o Termo de Consentimento Informado de seus participantes, assegurando resguardar as suas identificações.

A imersão na cultura da escola, durante a última década, torna possível caracterizar esta pesquisa, de caráter qualitativo, como um estudo de caso, numa perspectiva etnográfica (GEERTZ, 1989). Para as análises, são realizadas conexões com o campo dos estudos culturais, em suas vertentes pós-estruturalistas e investigações foucaultianas.

Neste texto, um recorte da pesquisa, apresentamos e discutimos as estratégias adotadas para qualificar as aprendizagens e a socialização nas turmas mencionadas: docência compartilhada entre pedagogos e especialistas; enturmação dos alunos *normais* com os alunos com NEE; atividades pedagógicas e aprendizagens detectadas a partir das características de alunos e professores; os processos avaliativos e os encaminhamentos a partir dos conselhos de classe, especificamente dos alunos com NEE.

As estratégias analisadas não são novas, pois muitas integram a maquinaria escolar moderna, como apontam Julia Varela e Alvarez Uria (1996). O que ocorre, hoje, é que as perspectivas pós-modernas tornam visíveis os processos de governo e subjetivação, presentes em tais práticas, reconhecendo sua produtividade. Nesse sentido, a pedagogia precisa ser vista não como um espaço neutro, “mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p. 57).

É importante mencionar que a noção de governo extraída da caixa de ferramentas foucaultiana vem funcionando como uma lente teórico-metodológica para diversas pesquisas educacionais. Governo é entendido num sentido amplo desde o século XVI, como “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244); nas escolas, visa ao controle e à produção homogênea da subjetivação dos alunos.

Nas intervenções pedagógicas, muitas vezes esquecemos de nos perguntar sobre a noção de sujeito/aluno presente nas práticas escolares. Ao interrogar as noções vigentes sobre o sujeito do conhecimento e ao propor pensá-lo como produzido nas práticas sociais, Foucault (1999, p. 10) sugere:

[...] tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, [...] mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir.

Nas instituições escolares, entra em ação um conjunto de estratégias que, ao engendrarem certos conhecimentos, pensamentos, técnicas e comportamentos, se encontram implicadas na constituição de determinadas subjetividades e sujeitos de conhecimento. Pensar as práticas escolares enquanto estratégias de governo tem nos movido a problematizar o funcionamento e os efeitos de tais práticas relativamente a professores e alunos.

A escola investigada, há mais de 20 anos, recebe alunos com as chamadas NEE e, coerentemente com princípios filosóficos que defende – *todos alunos podem aprender e diferença não é deficiência* –, vem criando modalidades diferenciadas de organização das turmas e *inovando* suas práticas pedagógicas.

Ultimamente, a instituição enfrenta como um dos seus desafios a criação de práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens e socialização de alunos com NEE presentes em turmas regulares do III Ciclo do Ensino Fundamental. Alunos que, pela proposta pedagógica do município e endossada pela escola, foram enturmados pela sua faixa etária e, conseqüentemente, vêm chegando ao final da referida etapa de ensino. O foco de investigação da pesquisa aqui apresentada foi a análise das estratégias adotadas e das implicações de tais decisões nas posturas e aprendizagens dos alunos ditos *normais* e os com NEE, habitualmente vistos no ensino regular como *anormais*.

Com tais categorizações, chamamos a atenção para os efeitos das classificações atribuídas às condições de aprendizagem dos alunos, estabelecendo oposições binárias, por exemplo, normal/anormal, aprendente/não aprendente. Em geral, nas escolas regulares, os alunos com NEE são vistos como *não aprendentes*, *anormais*, por serem classificados pelos padrões de normalidade. No processo de escolarização, produziu-se uma identidade de aluno normal, que vem atuando como parâmetro para o estabelecimento das características a partir das quais os outros serão avaliados (MONTEIRO, 2010). Para Silva (2000, p. 83), “a força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”.

É importante pensar, então, sobre como se vem operando com aqueles vistos como os diferentes nas escolas, os posicionados como *anormais* numa racionalização fundada na normalização. Para tanto, nos valem das discussões trazidas por Foucault (1987), para quem normal ou anormal são categorias que têm como referência a norma, estabelecida a partir de um universo mais amplo de indivíduos. A norma classifica, mede, avalia e hierarquiza os sujeitos, seus comportamentos e suas capacidades: estabelece a noção de normalidade e, concomitantemente, a anormalidade. Os processos



de normalização emergiram na Modernidade como um dispositivo para tornar o caos e as diferenças inteligíveis.

Tais discussões permitem ver que as estratégias escolares, assentadas em proposições modernas que pretendem normalizar para homogeneizar os sujeitos/alunos, encontram-se diante de uma tarefa, que abrange variadas dimensões, cujos *resultados* muitas vezes são vistos como *insucesso* ou *fracasso* do aluno. Contudo, se considerarmos a historicidade, a diversidade e as necessidades de cada sujeito/aluno a serem conhecidas e conduzidas pelas práticas pedagógicas, talvez passemos a pensar na complexidade imbricada nas relações de ensino-aprendizagem e nas condições necessárias a serem criadas para cada aluno.

Nessa direção, apresentamos e discutimos, a seguir, movimentos empreendidos pelas práticas pedagógicas direcionadas, especialmente aos alunos com NEE, e as estratégias adotadas nos conselhos de classe de final de ano, em termos de avaliação e encaminhamento dos referidos alunos.

## Conteúdos propostos, formas de abordá-los e aprendizagens dos alunos normais, dos alunos com NEE e de seus professores

Diferentemente da premissa da escola moderna de que todos aprendem igualmente e de que nem todos podem aprender, consideramos que, em condições favoráveis, todos podem aprender a partir de suas peculiaridades e de intervenções pedagógicas pertinentes, ou seja, aquelas que buscam atender às diferenças individuais. Nesse sentido, Varela (2002) vai propor que não aceitemos de modo natural os diferentes níveis, seriações, programações a partir dos quais se tentam enquadrar os sujeitos e os conhecimentos. Torna-se necessário ensaiar novas formas de pensar e organizar os processos de ensino-aprendizagem, abrindo caminho para outras formas de relação e criando condições para novos conhecimentos e possibilidades.

Contudo, para que se efetivem tais mudanças, Gimeno Sacristán (2005) refere que existem obstáculos, como a inércia das instituições escolares, cuja cultura não se funda no princípio de que todos podem aprender ao serem acolhidas suas necessidades diferentes e pontos de partida desiguais.

Pensando sobre tais questões e nas dificuldades das escolas em enfrentá-las, desenvolvemos esta investigação, acompanhando os movimentos

da equipe diretiva e de alguns componentes do corpo docente, na tentativa de romper com lógicas tradicionais no atendimento de seus *diferentes*.

Para tal, a escola adotou a modalidade de docência compartilhada (DC), isto é, atendimento das turmas com a presença de alunos *normais* e com NEE por um especialista em anos iniciais de escolarização, em parceria com os especialistas nas áreas de conhecimento dos anos finais do EF. Tal modalidade foi organizada visando a permitir a inclusão dos alunos com NEE – alguns não alfabetizados e com necessidades de intervenções diferenciadas – em turmas regulares, para que se viabilizasse um atendimento mais individualizado. Acredita-se, também, que contribui para as aprendizagens de tais alunos a convivência com os ditos normais, que se encontram em momentos diferentes na aquisição dos conhecimentos escolarizados; alunos esses que também se beneficiam com tal convivência.

A modalidade de organização de DC vem exigindo a criação de práticas pedagógicas e de materiais didáticos diferenciados para atender aos diferentes níveis cognitivos e ritmos de aprendizagem dos alunos. Ao longo da implementação do projeto de DC, várias estratégias foram criadas, avaliadas e alteradas conforme surgiam resultados e dificuldades.

Para ilustrar, destacamos a proposição de atividades pedagógicas iguais para todos os alunos, com aceitação de níveis diferenciados de resolução, da professora de Geografia:

A professora organizou uma pasta de atividades sobre os assuntos estudados para cada aluno. As atividades eram iguais para todos, o que as diferenciava era [que] algumas [...] continham [...] atividades e desenhos de mapas ampliados. As atividades [...] previam [...] consultas no material do aluno [...], em periódicos, na biblioteca e na internet [...]. Não havia um roteiro fixo [...] cada aluno realizava atividades diferentes. Quando concluía, passavam para a próxima. [...] trabalhavam individualmente, em duplas ou grupos. O material [...] para a realização das tarefas era disponibilizado na aula. A professora de Geografia e a pedagoga se alternavam no atendimento aos alunos. (MONTEIRO, 2010, p. 144).

Nessa proposta pedagógica, a professora, ao diversificar o planejamento, ao mesmo tempo em que procurou atentar para os diferentes níveis e ritmos dos alunos, criou condições para que os alunos com NEE não se sentissem constrangidos, como vinha ocorrendo em situações de atividades marcadamente diferenciadas para a turma.

Nessa direção, outra professora propôs textos que diferiam em grau de complexidade. Para os alunos com NEE foram usados textos nos quais predominavam os desenhos coloridos em relação ao texto escrito. Tal proposta foi rejeitada pelo coletivo de alunos: os *normais* desejando textos coloridos e os com NEE querendo os mesmos textos dos colegas. Numa das reuniões avaliativas, a pedagoga comentou:

[...] muitas vezes, os alunos *anormais* constrangiam-se e questionavam os professores, perguntando por que não podiam fazer o mesmo trabalho dos colegas. Observei, [em] História, que os alunos ditos normais perguntavam [...] se poderiam realizar todas as tarefas e questionavam, [...] o fato de suas [...] atividades se diferenciarem, uma vez que não traziam gravuras coloridas, como as dos ditos de inclusão. (MONTEIRO, 2010, p. 143).

Essas situações ilustram tentativas de mudanças nas estratégias pedagógicas, com a intenção de olhar e intervir nos diferentes modos de aprender presentes entre os alunos, como também de escutar os alunos e seus questionamentos quando se procura *sair* das pedagogias tradicionais.

Nas observações, foi possível ver, inicialmente, as dificuldades dos professores das áreas de conhecimento ao terem, em suas turmas, os alunos com NEE, uma vez que consideravam que a aprendizagem deles cabia aos pedagogos, devido à sua etapa de desenvolvimento e nível de aprendizagem. No momento, é possível dizer que vêm ocorrendo aprendizagens coletivas, seja porque tais alunos vêm se autorizando a solicitar esses professores para resolução de suas dúvidas, gerando maior interação entre eles, seja porque esses professores sentem-se mais preparados para lidar com esses alunos. O excerto abaixo demonstra o movimento da professora de Ciências, buscando identificar e avaliar as aprendizagens dos referidos alunos, após trabalhar o processo da alimentação, digestão e nutrição:

A professora [...] entregou um roteiro [das] aulas sobre o Sistema Digestório. Após [...] pediu [...] uma produção textual [...] sobre o assunto. [...]. A generalista [...] questionou-a sobre como os alunos [...] em processo de alfabetização realizariam a tarefa. Após conversarem [...] a professora pediu para a generalista ouvi-los e redigir as [suas] ideias [...] naquele momento, as aprendizagens dos conteúdos de Ciências e não a capacidade de escrita [...] foram priorizadas. (MONTEIRO, 2010, p. 122).

Intervenções como essas, advindas de diferentes profissionais, permitem pensar em deslocamentos possíveis. Dentre eles está a valorização

da oralidade em lugar da escrita, cuja posição de supremacia historicamente vem produzindo o silenciamento dos alunos.

Transformações no modo como os alunos ditos *normais* vêm interagindo com as diferenças, nas turmas com a presença de alunos com NEE, podem ser vistas no seguinte depoimento de um aluno:

No começo, eu não gostava. Achava [...] estranho. Acho até, que eu tinha um pouco de preconceito [...] com o [...] tempo, comecei a ver que era melhor para nós e para eles que têm diferenças e também para as pessoas normais que tinham algum tipo de preconceito. [...] isto mudou [...] para melhor. (MONTEIRO, 2010, p. 98).

É preciso comentar ainda os movimentos de mudança no planejamento conjunto dos professores – especialistas e pedagogos – em termos de seleção de conteúdos e atividades pedagógicas para alunos com uma heterogeneidade peculiar. Processo que requer troca, interações e negociações de pontos de vista, visando a organizar, nas diferentes áreas de conhecimento, propostas para alunos em diferentes níveis de aprendizagem, mantendo, quando possível, um eixo comum nas propostas. Tal estratégia busca, também, não exigir algo além do que cada um pode aprender e nem deixar de exigir o possível de quem pode aprender além do proposto.

Vale dizer que esse processo não é experienciado da mesma forma por todos os docentes. A professora de Geografia, por exemplo, sinalizou que não observou muitas aprendizagens dos alunos com NEE na sua área. Questionada por Monteiro (2010, p. 125), afirmou: “Com dois professores conseguimos ajudar, mas não conseguimos o que precisaria mesmo. Eu acho [...] que tem que ter um trabalho mais especial, além da organização que já temos”.

Já a pedagoga, ao ser questionada sobre as aprendizagens desses alunos, comentou:

[...] acho que eles avançaram [também] na questão de conteúdos. [...] Tu falas, com L. (com diagnóstico de Deficiência Intelectual), [...] sobre [...] relevo e ele diz: – Ah, nós estudamos em Geografia, são as montanhas. [...] tu falas no aparelho digestório, a M. (com Síndrome de Down), diz que tem o estômago [...] sabe que o alimento passa por ali. [...] acho que [...] todos fizeram aprendizagens, alguns mais [...] óbvio. (MONTEIRO, 2010, p. 112).

Práticas de ensino-aprendizagem como as narradas aqui mostram que, especialmente a partir das políticas de inclusão, as habituais propostas de trabalho e os processos de avaliação escolares precisam ser revistos e

redirecionados face às especificidades da população estudantil. Para Perrenoud (2000, p. 9), a possibilidade da inclusão não permite padronizar as experiências, ou seja, “ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes”.

A respeito da possibilidade de metodologizar os processos através dos quais alguém aprende, Gallo (2011) levanta um importante questionamento sobre tal possibilidade, comentando a partir de Deleuze que o aprender é um movimento involuntário, portanto foge a qualquer controle. Sendo assim, não há métodos que possam garantir a aprendizagem, e “aí está o terror para toda pedagogia que se quis constituir como ciência” (ibidem, p. 220).

## Qual é o melhor lugar para cada um desses alunos no próximo ano?

No conselho de classe final de 2009, quando as turmas estavam para ser encaminhadas para o 3º ano do III Ciclo, a preocupação centrou-se em analisar as turmas mais produtivas para manter os alunos, prioritariamente os com NEE, tendo em vista os laços afetivos existentes entre eles e, também, as dependências criadas que, em alguns casos, precisariam ser rompidas, visando a permitir que cada aluno fosse enturmado com colegas que o auxiliassem no seu processo de autonomia.

Vem se tornando evidente que todos os alunos precisam ser, e estão começando a ser, olhados e atendidos em suas individualidades, prerrogativa não mais só dos alunos com NEE. Esta afirmação está apoiada em observações, em depoimentos da equipe diretiva e, principalmente, nos pronunciamentos dos professores nos conselhos de classe de 2009 e 2010.

Para tornar visível como a escola vem lidando com tais alunos, nos conselhos de classe destacamos que, em 2009, foram avaliados primeiramente os 16 desses alunos presentes nas duas turmas analisadas. A avaliação iniciou com a fala da pedagoga, especificando suas aprendizagens, pontuando, principalmente, a situação dos mesmos em Português e Matemática.

Tendo como referência o princípio de que “em termos de avaliação o aluno é parâmetro de si mesmo”, a constatação dos professores foi de que a maioria dos alunos considerados especiais avançou em suas aprendizagens. Foram citados, como exemplo, a necessidade de alguns do uso de material concreto em operações matemáticas; a capacidade de outros de já lerem

palavras simples; de escreverem de forma silábica, silábico-alfabética e mesmo alfabética; de lerem com fluência trechos simples; de não escreverem ainda, mas desenharem bastante bem o solicitado.

Foram comentadas, também, as situações das alunas – K, que tem diagnóstico de deficiência intelectual, e C., que tem diagnóstico de esquizofrenia –, que durante o ano tomaram consciência de que sabiam ler: “foi um marco na vida delas”, como afirmou a pedagoga (Diário de Campo, 2009/2).

Também foi comentada a situação dos alunos F. – um caso de paralisia cerebral e de F. A. – aluno hemiplégico, cadeirante com paralisia cerebral, que até 2008 não havia frequentado nenhuma escola. As constatações foram: F. tem apresentado poucos avanços, embora tenha menos dificuldades orgânicas do que F. A.: “Seu interesse no momento são mesmo as meninas”, segundo os professores. F. A., por outro lado, teve “incríveis avanços”, segundo a professora de Português. Tem mostrado, também, interesse em Matemática. A., considerado o “fortão” da turma – aluno muito pobre que trabalha na construção civil e esteve anos em classes especiais sem nenhum diagnóstico de deficiência intelectual – é quem carrega F. A. quando este precisa deixar a cadeira de rodas. Tornaram-se muito amigos (Diário de Campo, 2009/2).

Dentre outras situações, é importante referir as dos alunos L. – menino com idade mental inferior à idade cronológica, tratado pela mãe como uma criança pequena –, que está lendo, falando em namoradas, comentando suas aprendizagens e sendo muito bem aceito pelo grupo, assim como P. – menina com deficiência intelectual, órfã, mais velha, que está há pouco tempo na escola – que vem apresentando significativas aprendizagens, embora não tenha apoio da família. Também foi avaliada a aluna M – portadora da Síndrome de Down – considerada “aluna nota 10” e que, segundo a pedagoga, “progrediu muito [...] está fazendo cálculos sem material concreto, tirando e lendo livros da biblioteca” (Diário de Campo, 2009/2).

No conselho de classe, foi mencionado, ainda, que a aluna V. teve alterações nas suas atitudes em sala de aula e na escola, possivelmente por ter sido suspensa a medicação utilizada para epilepsia. Foi relatado que a mãe interrompeu a medicação, uma vez que a avaliação escolar anterior teria sinalizado avanços da aluna. Isso demonstra a complexidade no trato de problemáticas dessa ordem.

Dos conselhos de classe ocorridos em 2010, enfatizamos, aqui, os encaminhamentos propostos, durante o último conselho do ano, aos 13 alunos

com NEE, tendo em vista serem alunos do último ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, foi decidido que nove desses alunos permaneceriam no 3º ano do III Ciclo em 2011, com a finalidade de um aprimoramento cognitivo e social de suas necessidades. Lembramos, ainda, que muitos deles estavam apenas há dois ou três anos na escola, pois muitas famílias, antes da popularização das políticas de inclusão, os mantinham em casa, descrentes de suas possibilidades de escolarização. Tal permanência também foi defendida, considerando a existência, na escola, de programas como *Mais Educação, Preparação para o Trabalho* (PPT) e o programa de *Estágio Remunerado*, capazes de permitirem aprendizagens diferenciadas para tais alunos.

Os outros quatro alunos foram encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando à convivência – muitos deles com mais de 18 anos – com jovens de sua faixa etária e a construção de identidades juvenis.

Em geral, segundo os professores, a maioria dos alunos com NEE avançou em autonomia, em postura de aluno, em integração com o grupo e na aquisição de conhecimentos escolares. Para ilustrar essas constatações, mencionamos a seguir comentários da avaliação do aluno B.

O referido aluno tem avaliações antigas que o indicavam como portador de altas habilidades o que, no entanto, nunca foi confirmado. Apesar de sua desorganização, apresenta facilidade em Matemática e dificuldades na escrita e na leitura. No próximo ano, continuará participando do *Programa de Preparação para o Trabalho* (PPT), possibilitando que realize um estágio remunerado. Conforme seu parecer descritivo: “Participa bem das aulas de História. [...] começando a refletir sobre sua escrita. Avançou em postura de aluno, conseguindo esperar sua vez e participar da maioria das aulas [...]. Na Matemática realiza os cálculos de cabeça e já está sistematizando adição, subtração e multiplicação” (Diário de Campo, 2010/2).

Em geral, as análises realizadas indicam movimentos das práticas escolares visando a atender para as necessidades e as particularidades dos alunos, a criação de diferentes propostas de atendimento dos mesmos, como também as dificuldades para colocá-las em funcionamento, devido tanto à estrutura escolar quanto à formação dos professores. Gallo (2011, p. 223), ao nos falar numa educação para a singularidade, destaca que, “apenas ao preço de deixarmos de ser aquilo que somos, apenas ao preço de abandonarmos uma imagem de professor que está entre nós há milênios, podemos ser vetores de diferenciação”.

## Considerações possíveis

Ao finalizar, alguns pontos merecem ser retomados. Considerando as práticas escolares enquanto estratégias implicadas na constituição de determinadas subjetividades – conhecimentos, atitudes, valores, socialização, por exemplo – podemos dizer que as práticas relacionadas à docência compartilhada, para atendimento conjunto de alunos *normais* e com NEE, geraram efeitos em termos de aprendizagem e socialização, embora não possam ser minimizadas as dificuldades de tal procedimento. Isso nos mostra a importância de olhar para as singularidades dos alunos para pensarmos e criarmos condições pedagógicas que atinjam suas especificidades. Contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido, capaz de promover aprendizagens para alunos com níveis e ritmos de aprendizagens tão diferenciados.

Remetendo às decisões tomadas no conselho de classe de 2010, enfatizamos a manutenção do grupo de alunos com NEE no EF seja na própria escola ou em instituições de EJA. Tal proposta foi defendida como um direito a uma maior escolarização e não como uma punição por não terem alcançado os níveis vistos como adequados. Essas decisões ocorreram, também, pelo reconhecimento de que a aprovação de cada um deles no 3º ano do III Ciclo significaria que, estando com o EF concluído, só caberia aos mesmos continuarem sua escolarização no Ensino Médio. Porém essa etapa da Educação Básica, no momento na situação estudada, não apresenta condições de atendimento a tais alunos, embora esteja prevista na legislação nacional – no Decreto nº 6.571/2008 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) –, a fim de que sejam asseguradas as condições para a continuidade do ensino de alunos com NEE em todos os níveis de ensino.

Endossando o compromisso das instituições de Educação Básica, de criar condições para o acesso e a aquisição de aprendizagens, na relação com as peculiaridades de cada aluno, finalizamos nossas discussões, chamando a atenção para a necessidade de que cada estudante seja visto e atendido a partir do momento e da condição em que se encontra, e não das metas institucionais impostas.

Concordando com Gallo (2006, p. 188), vale ressaltar:

Se as instituições escolares modernas foram construídas como espaço de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como



princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação.

## Referências

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

FERRAZ, Marco Aurélio Freire. *Rompendo silêncios: alunos com necessidades educativas especiais narram histórias de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, José Gonçalves; KOHAN, Walter Omar (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. p. 177-189.

\_\_\_\_\_. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). *Inclusão escolar: conjuntos de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-12.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 213-223.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. *Diálogo*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

MONTEIRO, Maria Rosângela C. *Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiência no III Ciclo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-100.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1996.

\_\_\_\_\_. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-96.