

# **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**

# **Currículo e Inclusão**

na escola de Ensino Fundamental



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**Chanceler**

Dom Dadeus Grings

**Reitor**

Joaquim Clotet

**Vice-Reitor**

Evilázio Teixeira

**Conselho Editorial**

Armando Luiz Bortolini

Ana Maria Lisboa de Mello

Agemir Bavaresco

Augusto Buchweitz

Beatriz Regina Dorfman

Bettina Steren dos Santos

Carlos Gerbase

Carlos Graeff Teixeira

Clarice Beatriz de C. Sohngen

Cláudio Luís C. Frankenberg

Elaine Turk Faria

Érico João Hammes

Gilberto Keller de Andrade

Jane Rita Caetano da Silveira

Jorge Luis Nicolas Audy – Presidente

Lauro Kopper Filho

Luciano Klöckner

**EDIPUCRS**

Jerônimo Carlos Santos Braga – Diretor

Jorge Campos da Costa – Editor-Chefe

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).

## Dedicamos este livro

às escolas públicas, que nos possibilitaram, a partir de suas ações e seus projetos curriculares inclusivos, pesquisar e construir coletivamente esta obra;

ao colega Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina) pelas sua escrita mobilizadora, que nos incentiva a continuar tensionando e reinventando as práticas escolares;

aos órgãos financiadores das pesquisas aqui apresentadas: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES; - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul- FAPERGS; Programa de Bolsas de Iniciação Científica da UNISINOS- UNIBIC; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PROPESQ-UFRGS, que tornaram exequível esta publicação.



# Sumário

**Dedicatória..... 5**

**Prólogo - Práticas curriculares e inclusão:  
transgrediendo finitudes ..... 11**

Mariano Narodowski

**Introdução - Pontos de ancoragem: a pesquisa, o  
currículo e os processos de in/exclusão no  
Ensino Fundamental..... 15**

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

**Currículo e diferenças: “invenções” sobre  
ensinar e aprender ..... 21**

Maria Isabel Habckost Dalla Zen  
Roseli Inês Hickmann

**Conhecimentos escolares sob outras configurações:  
efeitos das movimentações disciplinares e de controle? ..... 33**

Elí Terezinha Henn Fabris  
Clarice Salete Traversini

**Da turma de progressão à docência compartilhada: uma  
experiência de inclusão na EMEF Dolores Alcaraz Caldas..... 55**

Maria Cláudia Dal'Igna  
Paula Cristina Pagot  
Elenilton Neukamp  
Ester Rodrigues Leão  
Priscila Gomes Dornelles  
Denise Severo Spadoni de Vargas  
Catiana Quadros da Silva Pessi

**Docência compartilhada, planejamento integrado e práticas avaliativas .....71**

Roseli Inês Hickmann  
Maria Bernadette Castro Rodrigues

**A inclusão escolar como governo político e ético: uma ênfase nos processos sociais em detrimento dos processos pedagógicos ..... 83**

Kamila Lockmann  
Paula Corrêa Henning

**Docência compartilhada e inclusão: planejar na perspectiva da diferença .....101**

Mariza Rabello de Almeida  
Tânia Regina Silva da Silva

**Arranjos diferenciados nos ciclos de formação: projeto Docência compartilhada como alternativa de práticas curriculares..... 111**

Carlos Augusto Callegaro  
Catiana Quadros da Silva Pessi  
Márcia Almeida Soares  
Margarete Rossoni  
Maria Angélica Mallmann  
Maria Salete Roman Ross  
Patrícia Cornetet  
Patrícia Andrades Oliveira  
Rejane Tesch Barreto Noal  
Ricardo de Souza Santos

**Diferenças no III ciclo do ensino fundamental: experienciando outras práticas pedagógicas ..... 125**

Maria Luisa M. de F. Xavier  
Nádia Geisa S. de Souza  
Maria Rosângela C. Monteiro

**Práticas curriculares de in/exclusão na educação de jovens e adultos .....141**

Sandra dos Santos Andrade

**Docência Compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva .....161**

Márcia Dias Loguércio  
Maria Madalena Ferrari  
Maria Rosângela Carrasco Monteiro  
Suzana Moreira Pacheco

**Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? O atendimento educacional especializado em questão ..... 179**

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin  
Simoni Timm Hermes

**Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos ..... 197**

Betina Hillesheim  
Adriana da Silva Thoma

**Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos .....209**

Elisabete Maria Garbin  
Daniela Medeiros de Azevedo  
Marília Bervian Dal Moro

**Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas .....225**

Luciana Gruppelli Loponte



## PRÓLOGO

# Prácticas curriculares e inclusión: transgrediendo finitudes

Mariano Narodowski<sup>1</sup>

En los albores de la pedagogía moderna, en el siglo XVII europeo, la obra de Jan Amos Comenius propalaba la necesidad de “*Enseñar todo a todos*” lo que pasaría a constituir la máxima utopía de la modernidad educacional; elemento central del paradigma transdiscursivo que la sostiene. Después de tres siglos de pensamiento pedagógico moderno, difícilmente encontremos una síntesis tan aguda como precisa capaz de englobar de modo tan contundente al pensamiento igualitarista de la educación. Sin embargo, y más allá de los *slogans* que durante tanto tiempo le han seguido, ese ideal pansófico concita no pocas controversias no ya en su proclama discursiva sino, sobre todo, en su forma de aplicación concreta. Por el lado del “*todos*”; es decir, en relación a quiénes son todos aquellos que deben ser educados, los problemas de lo que hoy denominamos “*inclusión*” ya aparecen en forma patente.

En efecto, en la *Didáctica Magna* (COMENIUS, 1986) separa en cuatro fases lo que denomina las “*edades de la vida*” e incluye a cada una de ellas en un momento específico de la escolarización. De esta forma, hasta los seis años de edad los ubica en la escuela materna, hasta los doce años en la escuela elemental, hasta los dieciocho años en el Gimnasio y hasta los veinticuatro años en la Academia. Es verdad que con el tiempo transcurrido desde entonces la psicología del niño y la pedagogía refinaron algunas de estas etapas y categorizaciones, pero es posible observar que casi todos los sistemas educativos estatales del siglo XXI han confirmado la clasificación originaria de Comenius y la han perpetuado en los últimos trescientos años (NARODOWSKI, 2001).

El hecho simple y esperable consistente en dividir las edades de los seres humanos y por ese medio ubicar alumnos en diferentes grados o niveles educativos supone, por un lado, una determinada versión de la educabilidad en el sentido de la capacidad de las personas de ser educadas y, por otro, la

---

<sup>1</sup> Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina.

delimitación curricular y el sostenimiento de dispositivos que habrán de incluir, o no, a los alumnos en el sistema educativo.

De hecho, ya en la *Didáctica Magna*, la implementación de la inclusión de alguna manera remite a un implícito cuestionamiento a la eficacia real del “enseñar todo a todos”: por ejemplo, la escuela infantil estará, según el propio Comenius, una en cada hogar pero el Gimnasio se erigirá uno en cada ciudad: la escuela secundaria - obviamente - no estaba diagramada para incluir verdaderamente a todos.

Otra delimitación supuestamente *natural* del “todos” consecuente con determinados criterios de educabilidad consiste en la identificación de aquellos niños que por razones teóricamente *naturales* son directamente excluidos de la educación en escuelas. El uso de un determinado criterio de educabilidad como el procedimiento de su identificación y posterior discriminación forman parte de los mecanismos de práctica curricular a veces ocultos y a veces implícitos de inclusión y la utilización de ciertos dispositivos curriculares para avalarlos. Comenius había determinado que nadie debía ser excluido de la escolarización por motivos “naturales” pero, obviamente, esto no ha sucedido.

Pero la misma práctica escolar sostiene otros mecanismos de inclusión/exclusión aunque no ya aplicado al “todos” del ideal pansófico – a la dimensión cuantitativa de la educabilidad – sino a su dimensión cualitativa vinculada a la lógica curricular. La solución brindada por Comenius a la pregunta respecto de qué se enseña en las escuelas es brillante: “hay que enseñarlo todo pero en sus fundamentos” en el contexto de la razón enciclopedista y neo-estoica propias de la modernidad pedagógica (NARODOWSKI, 2001).

Una revisión de esos principios bajo la sombra de una crítica posestructuralista habrá de precisar el hecho de que el recorte disciplinario operado por la acción curricular en su intento de llegar, “comenianamente”, a la enseñanza del fundamento de todas las cosas, mantiene no pocas consecuencias sobre la educabilidad y por ende también sobre la cuestión de la inclusión: estas no son meramente un residuo cuantitativo de operaciones y dispositivos políticos sino que anidan en los pliegues de la práctica curricular. Pliegues que pueden ser auscultados y evidenciados en sus formas y en sus intersticios.

Es así que la pedagogía y la investigación educativa transitan todo el tiempo por una suerte de cornisa conceptual en la que la firmeza de los postulados igualitaristas llamando a la inclusión están permanentemente expuestos y confrontados, al abismo de las exclusiones agazapadas en dispositivos casi

nunca fácilmente visibles: buscarlos, hallarlos, conceptualizarlos y proveer medios técnicos y políticos para su superación constituyen una tarea ardua y que necesita del análisis meticuloso de la construcción efectiva de las realidades que las escuelas cotidianamente construyen.

Una vez que la denominada “pedagogía crítica” hubo de denunciar, con errores y aciertos, los meandros ocultos y silenciados de la práctica curricular, mostrando que la inocencia y la puerilidad de la práctica escolar esconden mecanismos de poder vinculados al saber y a las instituciones, es posible continuar con el intento “crítico” asumiendo la posibilidad de continuar develando aquellos dispositivos a la vez que mostrando alternativas y posibilidades plurales. En esta línea, el libro que aquí se presenta, pretende, justamente, exponer resultados de la investigación y acompañarlos con una relevante producción teórica en torno a las posibilidades y límites en relación al currículum y la inclusión.

En el libro *“Currículo e inclusão na escola de Ensino Fundamental”* las organizadoras: Clarice Salette Traversini y Maria Isabel Habckost Dalla Zen (Profesoras de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul) y Eli Terezinha Henn Fabris y Maria Cláudia Dal’Igna (de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos) abren un amplio espectro de reflexiones convocando a autores diversos en sus posturas teóricas, en sus trayectorias profesionales y en el abordaje a los problemas que depara la posibilidad de construir la problemáticas desde diversos ángulos y con diversos focos: desde la visión más abstracta y general de la práctica teórica hasta el análisis específico de la práctica escolar.

En esa tensión entre una práctica escolar y curricular que tiende a delimitar espacios conceptuales y de gobierno y el ideal igualitario de la inclusión heredero de la vieja pretensión comeniana de la pansofia de la modernidad, los capítulos evidencian preocupaciones diferentes temáticas y de enfoque pero anudadas en el rigor conceptual e investigativo y en la mancomunidad en función de dar cuenta de la importancia y la densidad de la problemática. De hecho, la obra está enteramente compuesta por textos oriundos de pesquisas realizadas por profesores universitarios de cinco programas de Posgrado en educación del Estado de Rio Grande do Sul (Brasil) como de artículos producidos por educadores integrantes de la red de escuelas públicas que vienen implementando una política de inclusión escolar en el sistema educativo municipal organizado por ciclos de formación para la Educación Fundamental, en la ciudad de Porto Alegre-RS.

En esta interesante, poco frecuente, pero siempre bienvenida mezcla de académicos y educadores, se halla, seguramente, un mérito adicional del libro: la posibilidad de reunificar en un solo espacio (en catorce capítulos) el pensar y el hacer en relación con la escuela, el *currículum* y la inclusión. Esa enajenación entre el saber erudito y el práctico aparece en este libro armónicamente combinada.

En resumen, si el formato escolar del siglo XVII del que todavía somos tributarios sumado a las proclamas igualitaristas, como el ideal pansófico, de las que somos herederos y orgullosos portadores siguen – ambas – de algún modo vigentes, condicionando en los logros y las dificultades de nuestro accionar, una reflexión relevante que suponga la necesidad de transgredir los límites de estos dispositivos (y de hacerlo no solamente en una práctica irreflexiva sino con una teoría que acompañe y alerte).

Los estudios y las investigaciones expuestos en este volumen pretenden ser una clara contribución en ese sentido: transgresión del límite de lo pensable en términos pedagógicos, disciplinares y curriculares. Preguntas y cuestiones en ambos lados de los límites articulados hace siglos por el paradigma transdiscursivo de la pedagogía moderna.

## Referencias

COMENIUS, Jan Amos (1986) *Didáctica Magna* (trad. al castellano de Saturnino López Peces) Akal: Madrid, (1era edición en checo 1632).

NARODOWSKI, Mariano (2001) *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna* Universidade São Francisco: Sao Paulo

# INTRODUÇÃO

## Pontos de ancoragem: a pesquisa, o currículo e os processos de in/exclusão no Ensino Fundamental

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

*Como estamos pesquisando as práticas curriculares e a inclusão na escola?*

O conjunto de textos que compõe este livro, cujo objetivo é reunir resultados de pesquisas que focalizam práticas curriculares ditas inclusivas no Ensino Fundamental, permite exercitar possíveis respostas. Essas pesquisas, a partir da pluralidade de teorizações, apresentam abordagens que ora se afinam, ora se distanciam no modo de olhar, selecionar e produzir interpretações sobre os “dados”<sup>1</sup>. Sob nosso ponto de vista, tais abordagens enriquecem e ampliam as discussões exigidas para a leitura, a análise e a intervenção nos processos educativos, ações essas imprescindíveis para se lidar com a complexidade da escola contemporânea.

Começaremos, então, explicitando de que modo entendemos currículo. Compreendemos esse artefato como uma construção histórica de saberes e culturas, um território para se pensar as diferenças numa dimensão que movimenta o ensinar e o aprender no âmbito escolar. Longe de ser somente uma lista de conteúdos, para nós, o currículo incorpora esses conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem para constituir o sujeito em seus processos no âmbito do cognitivo e de sua inserção sociocultural. As práticas de uma cultura são trazidas para a escola por meio das práticas curriculares: ações que articulam conteúdos com metodologias de ensino, operacionalizadas nas atividades pedagógicas, propostas pelos/as professores/as, com vistas a alcançar a aprendizagem de determinados conhecimentos, valores e comportamentos. Desse modo, podemos dizer que as práticas curriculares articulam elementos

---

<sup>1</sup> Em nossa perspectiva teórica, entendemos os dados como sendo produzidos pelo/a pesquisador/a (GEERTZ, 1989).

que existem no mundo, ao mesmo tempo em que criam sentidos para o mundo ocupando uma posição central nos processos de inclusão escolar.

Argumentamos que na escola contemporânea o currículo, necessariamente, precisa ser pensado, discutido e viabilizado na perspectiva da inclusão e da exclusão, numa dimensão relacional, por isso o compreendemos como um processo de in/exclusão. Em se tratando de tal perspectiva, é importante pensar as práticas pedagógicas imersas na complexidade de uma escola que, sob o imperativo da inclusão, precisa abrir-se para incluir a todos/as e, ao mesmo tempo, enfrentar limitações de todas as ordens que impedem o acesso com garantia de qualidade nas inclusões que promove.

Os eixos que fazem parte desta obra – currículo e in/exclusão – vêm sendo apontados na literatura educacional brasileira em larga escala. O primeiro eixo, por assim dizer, problematiza as relações saber-poder (MOREIRA, SILVA, 2011; PARAÍSO, 2004; SILVA, 2007; VEIGA-NETO, 2008). Já o segundo, in/exclusão, agregou-se às discussões curriculares, incorporando distintas perspectivas (BAPTISTA, 2004; BEYER, 2006; LOPES; FABRIS, 2013; SKLIAR, 2005). Essas teorizações têm influenciado significativamente os grupos de pesquisa com os quais temos compartilhado fecundas interlocuções<sup>2</sup>.

Os diálogos acadêmicos produzidos nas/entre disciplinas, orientação e avaliação de projetos de teses, dissertações, monografias de conclusão de curso de graduação e especialização, orientações de estágios de graduação e pós-graduação, participação em programas para formação de professores para implementação de políticas públicas<sup>3</sup> suscitaram a elaboração desta publicação temática compartilhada entre os grupos de pesquisa.

Fundamentalmente, nosso fio condutor foi a opção por pesquisar *com* e não *sobre* a escola. Mas, por que estudar a escola, um lugar onde, supostamente, as práticas são tão previsíveis? Em uma primeira instância, somos todas professoras! A repercussão dessa experiência para nós tem várias dimensões; dentre essas, o fato de estarmos constantemente envolvidas em discussões sobre os eixos educação, formação de professores, escola, práticas curriculares e in/exclusão. Essas vivências e a necessidade de intervenção no cotidiano conflituoso da escola – espaço de experiências socioculturais de

---

<sup>2</sup> O impacto dessas teorizações pode ser observado em algumas de nossas produções acadêmicas (DAL'IGNA, 2007; FABRIS, 2009; TRAVERSINI, XAVIER, SOUZA, RODRIGUES, DALLA ZEN, 2012; SOUZA, XAVIER, TRAVERSINI, DALLA ZEN, RODRIGUES, RAMOS, 2012).

<sup>3</sup> Programa Mais Educação (SEB/MEC) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/MEC).

um grande contingente de crianças, jovens e adultos, repleto de situações de complexo entendimento –, portanto, se tornam desafios para quem pesquisa educação no contexto brasileiro.

Assim sendo, sentimo-nos “convocadas” a escutar, a dizer, a tensionar a escola, esse lugar pelo qual temos enorme respeito e onde estamos circulando constantemente<sup>4</sup>, buscando desacomodar discursos e (im)possibilidades. Essa desacomodação gera outras perguntas para aquilo que julgamos conhecer muito de perto e explicar com algumas certezas.

Para tanto, os alinhavos deste livro começaram a ser delineados no final de 2011 e, na sequência, discutimos, escrevemos e revisamos os textos, em um trabalho conjunto, ao longo de 2012. Deste modo, a própria configuração compartilhada desse trabalho possibilitou a formação de professores/as pesquisadores/as, envolvendo participantes das escolas e das universidades<sup>5</sup>.

O Grupo de Estudos sobre Educação e Disciplinamento da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (GPED<sup>6</sup>) e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (GEPI<sup>7</sup>) articularam-se, então, para socializar conhecimentos e metodologias produzidos por meio dos seus estudos. Assim sendo, este livro compõe-se de quatorze artigos, os quais foram resultado de parcerias com professores/as de cinco Programas de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal de Rio Grande – FURG, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS),

---

<sup>4</sup> Referimo-nos aqui as nossas experiências na e com a escola na condição de docentes do ensino superior e da educação básica.

<sup>5</sup> Especialmente agradecemos à bolsista Lúcia Vilma Lissarassa da Silva Carvalho pelo auxílio nos processos de interlocução entre os artigos.

<sup>6</sup> Grupo criado em 1992, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) e cadastrado na plataforma do CNPq desde 2007. É constituído por docentes e estudantes ligados à Graduação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFRGS. Constitui-se em um espaço de produção, discussão de pesquisas e divulgação de conhecimentos sobre formação de professores e práticas curriculares no âmbito dos processos inclusivos, nas perspectivas dos estudos culturais em educação e dos estudos foucaultianos.

<sup>7</sup> Grupo criado em 2000, sediado no Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, (PPGEDU/UNISINOS) e cadastrado na plataforma do CNPq desde 2010. É composto por pesquisadores/as de distintas universidades que se reúnem, semanalmente, com o objetivo de estudar, discutir e compartilhar resultados de pesquisas sobre a temática central da in/exclusão. Alicerçados/as na perspectiva pós-estruturalista, problematizam a inclusão como celebração da diferença e como princípio universal, entendendo-a como um campo de tensionamento permanente das verdades que posicionam os sujeitos e definem políticas sociais e educacionais.

por meio de artigos elaborados pelas professoras integrantes dos grupos de pesquisa que organizaram esta obra e pelo coletivo de professores/as de três escolas da rede municipal de Porto Alegre-RS, nas quais se desenvolveu a ação de implementação de uma ação inclusiva denominada de Projeto Docência Compartilhada<sup>8</sup>. Parte das pesquisas que geraram os artigos aqui divulgados contou com financiamentos e/ou auxílios de órgãos públicos como CNPq, CAPES, FAPERGS, UNIBIC/UNISINOS<sup>9</sup> e Propesq/UFRGS<sup>10</sup>. A outra parte contempla trabalhos de reflexão produzidos pelo coletivo de professores/as de três escolas, nas quais se realizaram alguns dos projetos financiados.

Os artigos integrantes desta publicação lançaram mão dos focos a seguir relacionados: o primeiro analisa a implementação de políticas públicas de inclusão, mais especificamente, pela via do projeto Docência Compartilhada. Tais textos se propuseram a discutir estratégias de inclusão, seus movimentos e tensões vividos em escolas municipais, para viabilizar a socialização e as aprendizagens dos alunos; práticas pedagógicas e aprendizagens discentes e docentes em turmas regulares nas quais estão alunos com necessidades educativas especiais; processos de planejamento e parâmetros de desempenho escolar adotados para posicionar os alunos no lugar de aprendentes. O segundo, de maneira mais ampla, visibiliza o modo como os discursos focalizam os sujeitos aprendentes nos processos de inclusão; práticas de exclusão da escola regular narradas por alunos da EJA, com atravessamentos de gênero, classe e raça/cor; narrativas de alunos surdos sobre suas trajetórias nômades marcadas pela busca de espaços de pertencimento e continuidade de escolarização; culturas juvenis e suas

---

<sup>8</sup> A Docência Compartilhada (DC) é uma proposta pedagógica criada para atender às turmas compostas por alunos ditos “normais” e alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), através de um trabalho pedagógico desenvolvido em parceria por dois professores interagindo com a turma ao mesmo tempo: um professor dos anos iniciais, com um professor de área específica de conhecimento, por exemplo: uma pedagoga e uma professora de história. A referida proposta é desenvolvida na rede municipal de educação de Porto Alegre-RS, organizada por ciclos de formação, os quais compreendem o agrupamento de turmas por idade. Inicialmente, essa organização implicou, dentre as turmas regulares, a criação de turmas de progressão, as chamadas TPs – agrupamentos de alunos com defasagem entre faixa etária e escolaridade – formação que, recentemente, está sendo repensada e substituída pela enturmação de alunos com NEEs em turmas regulares, amparada pelo Projeto Docência Compartilhada. Enturmação é entendida como um processo complexo, realizado ao final de cada ano letivo, para agrupar os alunos nas turmas. Esse processo se baseia nos “parâmetros pedagógicos e na avaliação do coletivo de professores de cada ano-ciclo” (KINOSHITA, 2009, p.23).

<sup>9</sup> A pesquisa com sede na Unisinos contou com auxílio da Unidade de Pesquisa dessa instituição com bolsas de Iniciação Científica.

<sup>10</sup> O Grupo de Pesquisa GPED/UFRGS contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PROPESQ-

experiências sinalizando possibilidades de diálogo com o currículo escolar. E, por fim, o terceiro problematiza a discussão relativa à formação de professores. Particularmente, a que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao modo como esse produz a docência na Educação Especial. Tal foco finaliza o rol de textos com algumas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar a docência e seus efeitos nas práticas curriculares.

Entusiasmadas, apresentamos este livro, reiterando que sua publicação é resultado das pesquisas e práticas que temos desenvolvido nas universidades e nas escolas por onde circulamos e onde trabalhamos. Esperamos compartilhar com os/as leitores/as os textos que aqui se encontram, com o objetivo de contribuir para a multiplicação das formas de pensar a escola contemporânea e seu currículo, hoje centralmente envolvidos com as práticas de in/exclusão.

## Referências

BAPTISTA, Cláudio R. Inclusão Escolar, Imagens e Projetos: o que aprendemos com as pesquisas?. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004. p. 357-369.

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

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de (in)exclusão na escola. In: LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas/RS: ULBRA, 2007. p. 35-48.

FABRIS, Eli Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.51-67.

GEERTZ, C. Estar lá, Escrever Aqui. *Diálogo*. São Paulo, v. 22, n.3, p. 58-63, 1989.

KINOSHITA, Julia Harue. *Docência Compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?* PPGEDU/FACED/UFRGS: Porto Alegre, 2009. (Trabalho de conclusão - Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos)

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas/RS: ULBRA, 2007. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Nádía Geisa Silveira de; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; TRAVERSINI, Clarice Salete; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; RAMOS, Carolina Lehnemann. Leituras e desdobramentos possíveis de textos escolares de alunos do III Ciclo. In: FETZNER, Andréa R. (Org.). *Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar?* Reflexões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, v. 6, p. 195-218, 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas; SOUZA, Nádía Geisa Silveira de; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 28, p. 285-308, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.7, p.141-150, 2008.

# Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender

Maria Isabel Habckost Dalla Zen<sup>1</sup>

Roseli Inês Hickmann<sup>2</sup>

Quem não tem ferramentas de pensar,  
inventa. (BARROS, 2010, p. 473).

## Pontos de partida

Currículo: um tempo-espço, um lugar de migrações de conhecimentos, saberes e culturas, um território de passagens e de ocupação constante para se pensar e exercitar as diferenças e a multiplicidade de conhecimentos, que ora se diferenciam, se distanciam, e ora se hibridizam e se interpenetram. É sobre esse artefato que o presente artigo irá se debruçar, buscando compreendê-lo com seus “despropósitos” e “invenções” (BARROS, 2010), quanto aos movimentos do ensinar e do aprender com a/na diferença no âmbito escolar.

É sabido que as discussões que envolvem o ensinar e o aprender são recorrentes no campo dos estudos de currículo. Por isso, não se trata, aqui, de algo novo, mas de um reaparecimento do já dito, que se renova a partir de experiências escolares vistas como “acontecimentos” (GERALDI, 2010). Para o autor, incorporar a noção de aula como acontecimento implica tomá-la “como lugar onde vertem as perguntas” (ibidem, p. 97). Ao pensar em aulas como um acontecimento, uma pergunta a respeito do currículo, pois, nos ocorre: como tornar parte dele as experiências dos alunos? Lógicas e saberes: como ressignificá-los, interpretando/reconhecendo indícios de conhecimentos em processo para ampliar esses saberes? Ou, recorrendo ao poeta citado, como

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: beladzen@terra.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: roselihi@uol.com.br

lidar com os despropósitos e as invenções dos alunos? Como fazer deles acontecimentos curriculares?

No aeroporto o menino perguntou:

- E se o avião tropicar num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropicar num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? (BARROS, 2010, p. 469).

Seguimos, desse modo, na linha da virtude dos pensamentos correndo soltos; cambaleantes e em profusão; carregados de lógicas interessantes, desconcertantes, poéticas... Não seria esta uma maneira de exercer o bom senso pedagógico, tal como a mãe citada no poema? Ou seja: não seria esta uma forma mais viva de dialogar com as experiências das salas de aula, colocando em *estado de jogo* a programação curricular? A palavra experiência novamente aparece e nos interpela. Em outro texto<sup>3</sup> também escrevemos sobre o sentido que atribuímos a esse conceito, sintonizadas com as palavras de Larrosa (2004), e acreditamos ser importante retomá-lo aqui: a experiência é um acontecimento, uma ocorrência no âmbito do sensível, algo ao qual estamos expostos, uma fissura capaz de fazer emergir a criação no cotidiano, um devir.

Se assim a reconhecemos e nos afetamos, parece-nos uma postura sensível, e teoricamente desejável, considerar as experiências dos alunos: suas perguntas “tropicando em passarinhos tristes” e faceiros, seus assuntos, comentários e argumentos aparentemente despropositados – os quais, muitas vezes, ficam de fora em currículos com arquitetura rigidamente estruturada. E há muitos funcionando dentro desse modelo histórica e largamente padronizado, em tempos escolares aprisionados e recheados de tarefas e não, propriamente, de trabalhos educativos produtivos. De acordo com Arroyo (2011, p. 208), “o tempo não apenas contribui para a aprendizagem da cultura do tempo, mas é condição para o ensinar e o aprender”. Nessa perspectiva, alerta o autor: “como articular tempos instituídos, sequenciados, num ordenamento temporal, com tempos pessoais, de grupos etários, sociais, culturais”? Ao afirmarmos que o

---

<sup>3</sup> DALLA ZEN, M. I.; HICMANN, R. I. *A intervenção compartilhada na sala de aula: uma experiência metodológica de pesquisa*, 2012 (em avaliação).

aluno contemporâneo é outro, haveria que se fazer um esforço, então, para sintonizar tempos da vida e tempos da escola (ARROYO, 2011).

Desse lugar, assim como a mãe aludida nos versos poéticos, que “teve ternuras e pensou”, poderíamos compreender o currículo como espaço para outras reinvenções, concretizadas em uma disposição para: 1. encarar a imprevisibilidade dos tempos em que se produzem a vida cotidiana e as aprendizagens dos alunos; 2. apostar na observação desses tempos, lendo gestos, expressões, enfim, curiosidades e interesses dos alunos na dimensão de *recados fecundos* para o interlocutor-professor; 3. mobilizar e ampliar o repertório de saberes prévios dos estudantes, investindo em uma seleção de outros conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade – significativos e contextualizados historicamente; 4. pesquisar/estudar e apropriar-se desses conhecimentos, construindo ferramentas adequadas para múltiplas práticas pedagógicas.

## Elas e eles “tinham no rosto um sonho de ave extraviada”.

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.  
Sentia mais prazer de brincar com as palavras  
Do que pensar com elas.  
Dispensava pensar.  
(BARROS, 2010, p. 485).

Elas e eles sobre os quais nos referimos dizem respeito a professoras e alunos de uma sala de aula *efervescente*, da Escola Municipal Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, de Porto Alegre/RS, organizada por ciclos de formação. A turma é denominada C12<sup>4</sup> e faz parte do Projeto de Docência Compartilhada (DC)<sup>5</sup> da citada escola. Tal projeto está organizado para ser desenvolvido nas salas de aula, de forma conjunta por duas professoras – uma pedagoga e uma licenciada nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo do 3º ciclo do Ensino Fundamental. Nas análises aqui apresentadas, serão focalizadas, especificamente, práticas curriculares implementadas por duas professoras da turma C12: uma licenciada em História e a outra em Pedagogia.

<sup>4</sup> C12 é a denominação de uma das turmas do 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental.

<sup>5</sup> Doravante, neste texto, o projeto de Docência Compartilhada será identificado por DC.

No ano de 2011, como integrantes do GPED/UFRGS<sup>6</sup>, nos aproximamos das professoras regentes da classe, tendo como foco as práticas de ensinar e aprender, a singularidade da DC e, ainda, o fato de alguns alunos dessa turma apresentarem necessidades educativas especiais em várias dimensões (Transtorno Global do Desenvolvimento – autismo –, deficiência mental etc.). Essas questões, por assim dizer, se vinculam ao tema central de estudo do nosso grupo de pesquisa, qual seja: práticas curriculares nos processos escolares inclusivos. As observações e a prática das intervenções compartilhadas – fomos parceiras de discussão sobre os registros das observações realizadas na turma durante um tempo do percurso pedagógico – tiveram consequências nas tomadas de posição referentes às escolhas curriculares por parte das professoras.

## Elas e eles “falavam em língua de ave e de criança”

As professoras planejavam as atividades reinventando, cotidianamente, o percurso, com a cabeça cheia de perguntas, e surpreendendo-se com as respostas aparentemente *despropositadas*. “Que língua falaríamos se não tivéssemos sido colonizados pelos portugueses?” – perguntou um menino durante uma discussão sobre os povos indígenas. Temos aí vestígios de que começavam a compreender os conceitos colonizador/colonizado. Foram estabelecendo relações entre países, sobre as línguas faladas nos mesmos e começaram um *jogo* de responder o nome de algumas capitais. E as professoras, atentas, entravam em *estado de jogo*, que significa ter uma predisposição ao inusitado e incorporar essa “língua de ave” nas discussões. Ou seja, aproveitar esses momentos-acontecimentos para fazer emergir novas perguntas e novas tramas dos tempos e interesses de aprendizagens. Nesse sentido, é importante destacar que a dupla de professoras, sob os efeitos produzidos pelas análises compartilhadas de suas práticas de sala de aula, já não estava afeita aos aprisionamentos da programação curricular. Mais importante se tornavam a articulação dos temas e as relações construídas sobre os mesmos. E, sob essa perspectiva, várias abordagens foram desencadeadas e estendidas de um ano para o outro.

Em novembro de 2011, por exemplo, fizeram um inventário coletivo de assuntos trabalhados com a elaboração de um índice – as professoras

---

<sup>6</sup> O referido grupo de pesquisa (Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED) desenvolve o projeto intitulado *A inclusão chega ao 3º ciclo: avanços e impasses no processo de socialização e aprendizagens detectados*.

queriam situar *os acontecimentos* curriculares, ou seja, o muito que havia sido feito e aprendido – e de acordo as possibilidades peculiares de cada aluno. Para a mesma turma em 2012, elas apresentaram um circuito de *slides* com a retrospectiva das situações de ensino-aprendizagem vivenciadas no ano anterior – povos mesopotâmicos; povos indígenas; visita a uma exposição sobre os índios Guarani; Missões Jesuíticas (projeto Viagem às Missões); estudo sobre museu e patrimônio histórico como preparação para a mostra que seria planejada; Exposição/mostra das aprendizagens sobre os temas desenvolvidos; produção de uma coletânea de lendas indígenas.

Nesse recorte de currículo vivo, vale destacar a diversidade de gêneros discursivos/textuais acionados: vídeos, visitas guiadas a museus, textos impressos (verbetes, literatura, informativos). Nas produções escritas: elaboração de folhetos informativos sobre a mostra de trabalhos, legendas, cartazes. Dentro desse contexto, destacamos a postura do aluno G. durante a palestra<sup>7</sup> sobre patrimônio e museu: o aluno, com entusiasmo quase atônito para participar, elencou uma lista considerável de perguntas entremeadas com comentários que evidenciavam saberes e envolvimento com o tema que estava em cena.

Sentiam “mais prazer de brincar com as palavras”. Esse verso lembra um episódio, como muitos dos que ocorrem em salas de aula, o qual vale a pena retomar. Trata-se da experiência do aluno E. Ao ser instigado na escrita de palavras que lembrassem as características de vida dos povos indígenas, resolveu fazer o desenho de um ônibus com o símbolo e o nome do seu time de futebol, como se as palavras fossem pássaros a voar pela sala e a brincar com as ideias. O referido aluno apresentava uma perceptível defasagem cognitiva e estava em um processo inicial de leitura e escrita. A situação descrita nos permite dizer que há momentos em que os modos de pensar e processar a linguagem escolar de algumas crianças nos escapam; é preciso ver que palavras e significações *extraviadas* são essas; o aluno E. escreveu palavras *queridas* que sabia grafar com segurança. Assim como o aluno E., nessa turma, outras aves faziam voar e aterrissar palavras... Eis, então, a necessidade de reconhecer as diferenças e também o sujeito da experiência, lembrando que tal sujeito se constitui por suas fragilidades, vulnerabilidades e incertezas, ou ainda, “[...] pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, a sua vontade” (LARROSA, 2012, p. 290).

---

<sup>7</sup> Palestra proferida, na escola, pela professora Laura Habckost Dalla Zen, coordenadora do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo – Porto Alegre/RS.

## Sobre “desexplicar” a diferença no currículo

Escrever uma coisa  
Nem outra –  
A fim de dizer todas  
Ou, pelo menos, nenhuma.  
Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar –  
Tanto quanto escurecer  
Acende os vaga-lumes.  
(BARROS, 2010, p. 264-265).

Faz-se pertinente dialogar, neste texto, com os tensionamentos entre a heterogeneidade e a homogeneidade, para buscar “desexplicar” (ibidem) o movimento da diferença no currículo, considerando que, talvez, tal desafio se constitua numa (im)possibilidade de explicar por que crianças e jovens têm se deparado com este lugar a ser ocupado no cotidiano escolar. Ou ainda, como nos interroga Corazza (2012), por que este lugar das diferenças, com as suas culturas, tem nos interpelado e desafiado com suas alteridades? A própria autora nos esclarece, dizendo que os diferentes, ao desequilibrarem as relações conhecidas, dissolveram a sensação de segurança identitária, tornando estranho tudo o que antes era familiar (ibidem).

Um currículo que dialogue com a homogeneidade enquanto igualdade de direitos, possivelmente, terá de se debruçar sobre a necessidade de praticar políticas de inclusão e garantir acesso à educação como um direito a ser exercido cotidianamente, mas, importante afirmar: sem ser de forma homogênea. Isto é, ter presente a complexidade que envolve os percursos e as trajetórias das aprendizagens e de suas expressividades (ESTEBAN, 2004).

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... Se assim for o movimento do pedagógico, a comparação entre sujeitos alunos, tendência forte e usual nas escolas, precisa perder seu poder de atuação. Tendo em vista essa ótica, lembramos de uma cena que aqui se encaixa pelos sentidos negociados entre as professoras da turma citada, com relação às diferenças e às condições de aprendizagem demonstradas pelos seus alunos.

Contexto: diálogo entre as professoras da C12 em reunião com a coordenadora pedagógica da escola e as pesquisadoras.

Professora M: Um dia o E. não conseguiu fazer uma lista do que precisava para confeccionar uma máscara.

Professora T: Mas ele tem um lugar de sucesso no futebol. [...] As crianças são apaixonadas por ele. [...] Um dia a gente fez uma assembleia e ele quis ser a pessoa responsável pelas inscrições. Ele disse: “eu que vou escrever”. Fiquei do lado para dar apoio e ele disse que não precisava, porque conseguiria escrever sozinho. Eu achei que não daria certo, por causa do tumulto. Mas E. foi respeitado por todos e conseguiu realizar a tarefa.

Fonte: Excertos dos registros de observações extraídos do Diário de Campo das pesquisadoras, junho/2011.

Em algumas situações, o aluno E., assim como outras crianças, não corresponde às expectativas das professoras na realização de determinadas atividades propostas; entretanto, quando é capturado pelo significado de algum contexto específico de interação e pelo desejo de aprender e aplicar seus conhecimentos e habilidades (no caso da escrita com uma finalidade), evidencia um desempenho exitoso. Ou seja, o aluno em questão lidou com uma situação de comunicação concreta, envolvendo um gênero discursivo oral (assembleia) e escrito (a lista de inscrições). Para tanto, precisou compreender enunciados, ordenar participantes, bem como registrar seus nomes. E. percebeu, nesse momento, a função social da escrita e sua importância. Como vimos, são saberes localizados, que merecem ser reconhecidos e avaliados; eles parecem menos visíveis em atuações escolares mais rotineiras – saberes/conhecimentos que a escola necessita ter olhos para enxergar e as professoras sensibilidade para perceber, tal como o fizeram.

## Faziam ideias e imagens com as palavras...

Antes a gente falava:  
faz de conta que este sapo é pedra.  
E o sapo eras.  
Faz de conta que o menino é um tatu  
E o menino eras um tatu.  
A gente agora parou de  
fazer comunhão de pessoas com bicho,

de entes com coisas.  
A gente hoje faz imagens.  
(BARROS, 2010, p. 474).

Na posição de observadoras participantes das aulas, outro fato que sempre nos chamou a atenção diz respeito ao significado contextual das palavras; exemplo disso ocorreu com: *beligerante*, *colonizador*, *extrativismo*, entre outras. Durante os diálogos com os alunos, à medida que esses esclarecimentos iam sendo feitos pelas professoras, concretizados em exemplos cotidianos, os textos informativos sobre os povos indígenas pareciam ganhar sentido, vínculo com as suas histórias de vida: *o milho da sopa*, *a farinha de mandioca do feijão*, *o hábito de tomar banho todos os dias*. A discussão sobre o banho como um hábito cultural indígena rendeu bons resultados no grupo da aluna I. (sim, grupo “da I.”, pois ela era a líder visível e legitimada; uma aluna produtiva, com bastante capacidade e vontade de aprender).

Dentro dessas discussões, os alunos foram instigados a pensar se o banho é/era um hábito comum em todas as culturas e em todas as épocas. Uma pista pedagógica: pesquisar hábitos culturais a partir da questão preliminar *sempre foi assim?* nos parece um disparador interessante. Os alunos, na ocasião, ficaram muito curiosos em saber que o banho não é visto, em todos os contextos socioculturais, da mesma forma. Ficaram surpresos com o fato de descobrir a frequência com que os índios tomavam banho.

Durante o referido trabalho pedagógico sobre os povos indígenas, os alunos ainda produziram uma coletânea de lendas. Nela, recriaram suas aprendizagens por meio do citado gênero textual. Fizeram remissão a vários elementos observados no percurso da viagem às Missões Jesuíticas. Também ficou muito presente o trabalho prévio de exploração das características estruturais de uma lenda – atentar para a fórmula de abertura livresca “era uma vez”, situando o cenário da narrativa escrita pela aluna C. No texto citado, percebe-se, também, a ressonância das aprendizagens realizadas sobre o tema estudado, ao nomear sua lenda de “coisas de índio”. Na produção mencionada, aparecem indícios de como a temática indígena vem sendo abordada nos diferentes currículos escolares. Nessas abordagens, tal cultura costuma ser vista de forma estereotipada, isto é, não há movimentos de perguntas em relação às experiências e modos de vida; “o índio” é um sujeito com identidade fixa e, muitas vezes, folclorizada (BERGAMASCHI, 2008). Buscar conhecer as coisas “em suas origens”, como menciona a aluna C., parece destoar, justamente, das formas escolares de abordar conteúdos; neste caso, os povos indígenas. Na

voz da autora: “a escola não estava nem aí com essas coisas de índio”. Outro aspecto interessante, percebido sob seu olhar de estudante, diz respeito ao sigilo dos conhecimentos revelados pelos índios ao personagem menino – que “não era índio”. Esse fato narrado pode significar que o acesso a determinados conhecimentos tem caráter restrito, não perpassando, portanto, as discussões curriculares. Vejamos o texto...

#### Coisas de índio

Era uma vez um menino que gostava das coisas em sua origem, mas ele não era índio.

Um dia, ele estava caminhando pela rua e encontrou vários índios. Ele perguntou-lhes se poderia saber sobre eles. Os índios concordaram, mas pediram a ele que não contasse para ninguém as coisas que lhe revelariam.

No outro dia, o menino foi até a aldeia dos índios, para aprender sobre o que eles faziam. Aprendeu várias coisas e ficou muito feliz, porque era justamente o que ele queria aprender na escola, mas a escola não estava nem aí com essas coisas de índio. (Aluna C.)

Fonte: Texto produzido pela aluna C. para a Coletânea de Lendas Indígenas, realizada durante o Projeto de Estudos sobre Povos Indígenas, 2011.

Chamamos a atenção, mais uma vez, sobre as diferentes possibilidades de fazer um trabalho render, ganhar força em uma programação curricular, sem a concepção ingênua de abordar determinados conteúdos associados a uma data específica. Neste caso, os povos indígenas, com seus múltiplos desdobramentos, estavam sendo trabalhados fora e muito além do dezanove de abril – data destinada às comemorações do Dia do Índio em calendários de efemérides.

## Se a (re)invenção desaparecer, as “ferramentas de pensar” acabam: a título de conclusão

O menino aprendeu a usar as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro  
Botando ponto no final na frase.  
(BARROS, 2010, p. 470).

Aqui retomamos o currículo como um lugar em que as noções de trama, teia e rizoma se articulam para: a vivência de diversos tempos sociais,

culturais, históricos e subjetivos; a (re)invenção de processos de ensinar e de aprender acompanhada de uma disposição para exercitar as diferenças em suas múltiplas expressões; deixar-nos educar pelos acontecimentos provocados pelo outro, pela mediação da diferença do outro, seja uma professora, um aluno, um amigo ou qualquer coisa/objeto que nos interpele e nos surpreenda (livro, filme, música, imagem, ideia esvoaçante e “capturada ao léu...”), conforme o pensamento de Gallo (2012).

Para tanto, 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. Motivos? Para que conteúdos escolares, a invenção e a proliferação de ideias como “ferramentas de pensar” (BARROS, 2010) (re)configurem os territórios de saberes estabelecidos, arbitrariamente, pela tradição e pela convenção.

E quais saberes e ideias poderiam sugerir pistas e indícios capazes de contemplar a diversidade de conhecimentos, tão necessária no currículo escolar? Lembramos, aqui, brevemente, de singelas ferramentas de pensar, que apareceram como vestígios das observações que compartilhamos com as professoras regentes no decorrer desta investigação, tais como: os rostos infanto-juvenis com suas maquiagens; os bilhetes articuladores das relações de amizade e de namoro; os *escapes* durante as tarefas escolares; o relato da aluna F., que, atenta e inquieta sobre as questões envolvendo corpo e sexualidade dos adolescentes, ao narrar um programa assistido na televisão, tornou presente na sala de aula os efeitos da mídia televisiva como disseminadora de situações tomadas como verdades, ao abordar a temática da violência doméstica nas relações parentais; as pesquisas, o acesso a vídeos e exposições sobre os povos indígenas, a partir de perguntas e afirmações feitas pelos alunos.

Outra ferramenta de pensar, capaz de produzir invenções que desloquem as fronteiras do pensamento do aluno, diz respeito aos modos de ser/estar, de observar o movimento da sala de aula e dos tempos fora desta: os movimentos de expressão, de formulação de perguntas, de inquietudes com os saberes já sabidos, que, manifestados pelo aluno, necessitam do acolhimento e da interlocução da professora.

Alguns episódios são elucidativos: a festa do pijama, durante a viagem às Missões Jesuíticas, em que as professoras esperavam que os alunos assistissem calmamente a um filme e se preparassem para dormir, enquanto eram surpreendidas por alunos e alunas com disposição para uma

festa juvenil; a decisão sobre os critérios de distribuição dos ingressos (não adquiridos) para a festa de arrecadação de fundos para a viagem às Missões: após diálogos democráticos, foi proposto o critério das diferenças sociais, ou seja, os ingressos não vendidos foram divididos entre os alunos que não teriam condições de adquiri-los.

Tais fragmentos de cenas expressam a necessidade de deslocamentos por parte das professoras acompanhadas em nosso estudo, as quais, ao deixarem-se educar pelas circunstâncias, transformam suas aulas em acontecimentos: na medida em que o estudo, as discussões, a seleção de materiais, a organização de projetos e a avaliação, bem como a abordagem e a extensão de uma temática pulsante se tornam ferramentas de pensar capazes de instigar (re)invenções para ensinar e aprender.

## Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida (org.). *Povos indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. *Nos tempos da educação... da diferença*. Conferência proferida no Seminário Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 159-177.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GALLO, Silvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. 2012. Disponível em: <<http://www.gajop.org.br/justicacidades/wp-content/uploads/eu-o-outro-e-tantos-outros-silvio-gallo.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2012.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. *Revista Teias*, v. 13, n. 27, p. 287-298, jan./abr. 2012.

# Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?

Elí Terezinha Henn Fabris<sup>1</sup>  
Clarice Salete Traversini<sup>2</sup>

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem. Para mim, ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural. (NÓVOA, 2010).

Este texto expressa um momento de nossas produções como pesquisadoras em duas instituições de ensino superior localizadas no sul do Brasil. Temos investido na produção de conhecimentos envolvendo a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, centrando as pesquisas nos desafios da escola contemporânea. Entendemos esse exercício de pesquisa como uma ação política que tanto tensiona a área de conhecimento quanto busca compreender a educação de outros modos (VEIGA-NETO; LOPES, 2010). Não é um exercício fácil, nem de simples expressão retórica de impacto, mas tem a ver com nossas escolhas teóricas e práticas. A partir dos estudos foucaultianos, procuramos entender que efeitos o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle está produzindo nos conhecimentos escolares. Assumimos a defesa da centralidade do conhecimento na escola pública contemporânea. O que nos faz assumir essa posição, além de nossa inserção em escolas públicas de periferia como professoras e pesquisadoras, são também as pesquisas de outros autores que nos possibilitam perceber que a escola contemporânea precisa posicionar-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq); Contato: fabris2000@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS). Contato: clarice.traversini@ufrgs.br

se diante dessa questão. Pesquisadores como Nóvoa (2010) e Moreira e Candau (2007), entre outros, têm alertado continuamente sobre a necessidade de a escola não abdicar dos conhecimentos escolares, numa ação política de luta por uma sociedade menos injusta com aqueles que ocupam posições desiguais em termos de direitos sociais. Trata-se, então, de selecionar e ampliar conhecimentos, tomando como base as perguntas dos alunos para compor currículos e práticas pedagógicas com sentido, como defendem Dalla Zen e Hickmann, no artigo *Currículo e diferenças: “invenções” sobre ensinar e aprender*, nesta obra.

Este exercício analítico tenta mostrar que as posições desiguais ocupadas pelos alunos são bem mais complexas do que derivadas de escolhas autônomas que professores efetuam em suas salas de aula. Estão implicadas em uma dinâmica social, em uma racionalidade política que nos conduz a escolhas e práticas que naturalizamos e aceitamos como as únicas possibilidades. Quando o risco social se transforma em *danos* ou *prejuízos*, a insegurança mina o campo das práticas, e nossas atitudes são, em primeiro lugar, aquelas que nos colocam em uma situação de proteção. Essas práticas nem sempre serão aquelas que possibilitarão rupturas com essa condição de vulnerabilidade. No entanto, se tivermos a possibilidade de desenvolver uma crítica radical e de entender as racionalidades que nos constituem, teremos outras condições para situar nossas práticas pedagógicas, não apenas no *como fazer* e nos *processos de avaliação constantes*, mas especialmente nos conhecimentos. Essas racionalidades políticas conduzem-nos para escolhas e práticas que passamos a viver como verdades pedagógicas desde sempre aí, ou, o mais perverso, como práticas alternativas de currículo escolar (MOREIRA, 2007).

Nessa direção, é importante ressaltar os estudos de Popkewitz (1994, 1997, 2002, 2010), que nos ajudam a entender como as constantes reformas curriculares continuam a produzir exclusão escolar e social e anunciam transformações nas funções da escola frente aos desafios da sociedade que se desenvolve, buscando a segurança.

Ao mostrar como, em nossas pesquisas, o conhecimento escolar tem sido abordado e que efeitos as práticas têm produzido no currículo escolar e nos sujeitos que ele ensina e educa, temos como escopo a explicitação de alguns deslocamentos. Trata-se da passagem de uma racionalidade pedagógica moderna para uma racionalidade pedagógica que está emergindo em uma sociedade que não tem mais a ênfase na disciplina, como na Modernidade. Essa racionalidade pedagógica articula-se em uma sociedade que alguns têm chamado de controle (DELEUZE, 1992) e outros, de seguridade (FOUCAULT, 2008).

O *corpus* empírico utilizado nas análises compõe-se de oito entrevistas, relatos de oito encontros de grupos de discussão, quatro observações de conselho de classe e 84 pareceres descritivos do último ano do 3º ciclo, do ano de 2010. A partir da análise das informações recorrentes, apresentamos o que o campo empírico nos instigou a pensar.

Neste texto, escolhemos como estratégia argumentativa discutir inicialmente o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade com ênfase no controle. Depois, a partir de dois deslocamentos nas práticas escolares presentes em nossas pesquisas – o *como fazer* e a *avaliação constante e sistemática* –, pretendemos mostrar a articulação de tais processos com as racionalidades políticas que nos constituem na contemporaneidade: a disciplinar e a de controle, com ênfase na segunda. Na parte final, compartilhamos algumas possibilidades encontradas com o estudo para pensar a escola do século XXI.

## Deslocamentos no conhecimento escolar: da disciplina ao controle

A gente sabe disso porque a gente *vive a realidade na carne*, sabe, diariamente, a gente vê coisas acontecendo que não saem daqui, que são muito tristes e sérias e que infelizmente ficam só aqui, e *as crianças não têm como chegar no atendimento* e que poderia fazer diferença na hora da aprendizagem... *Abuso, tráfico, fome, basicamente é isso*. Para esta comunidade aqui, *seria um sonho se realmente tivesse alguém fazendo este trabalho maior, assim, psicológico, pedagógico, de assistência*.

Fonte: Entrevista PFG5<sup>3</sup> (2008)

Ao selecionarmos um excerto do material de pesquisa para iniciar esta seção, pretendemos evidenciar a face do conhecimento priorizado por uma das escolas que não se descentram da chamada “realidade”. Aqui a expressão refere-se a dois modos de compreensão, um deles enfatizando as práticas centradas em trabalhos sobre a realidade mais próxima:

<sup>3</sup> Sigla utilizada para identificação dos sujeitos da pesquisa: professores de sala de aula e professores gestores.

Fiquei pensando quando falaste em realidade, por exemplo, partir de uma temática que faça parte de uma realidade deles. Não adianta trazer de repente um assunto ou palavra, eles não têm conhecimento. Eu acho que primeiro *tem que trabalhar a realidade deles*, no sentido de *trabalhar coisas que eu sei que eles conhecem*, para depois ampliar este conhecimento.

Fonte: Grupo de discussão – 17 abr. 2009

O outro modo de compreender esse sentir a “realidade na carne” impele as escolas à busca acelerada de proteções, de segurança. Esse movimento traz efeitos concretos para as práticas pedagógicas, como os citados acima: encaminhamentos, busca de soluções localizadas fora da escola e da sala de aula. Todos passam a ensinar, mas quem tem legitimidade para tal desloca a ação pedagógica para outras instâncias.

A literatura pedagógica mostra de diferentes formas o que entendemos como conhecimento escolar, que no momento atual passa por mudanças, por transformações aceleradas. Pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas preocuparam-se em discutir as transformações pelas quais passam os conhecimentos escolares e a chamada crise da escola (VALLE, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2007; SANTOS, 1993; YOUNG, 2011). Transformações impactam o currículo escolar, como nos mostrou Veiga-Neto (2008, p. 141): “estamos hoje vivendo as maiores e mais radicais mudanças nos quatro elementos constitutivos desse artefato escolar: o *planejamento* dos objetivos, a *seleção de conteúdos*, a colocação de tais conteúdos em *ação* na escola e a *avaliação*”. Associamo-nos a esse autor para afirmar que uma dessas grandes mudanças tem ocorrido no deslocamento da disciplina para o controle; nesse movimento, o que entendemos por conhecimento escolar também sofre reconfigurações.

Constituímo-nos em uma sociedade disciplinar, como nos mostram os estudos de Foucault (1987). Até a metade do século XX, a disciplina incidia sobre o corpo para que o sujeito que vivia em pleno processo de industrialização adquirisse um conjunto de saberes, habilitando-o a produzir de forma mais intensa e eficiente. A escola desenvolvia seu currículo escolar como um corpo de conhecimentos linear e fixo, que capacitava esse sujeito a viver sob a episteme da ordem e da representação (GODOY; AVELINO, 2009). Está na lógica da transcendência. A disciplina entra em crise (FOUCAULT, 2006). Depois da metade do século XX, a lógica desloca-se para uma sociedade com foco no controle. O corpo torna-se flexível, adapta-se às realidades, e

o saber é um conjunto contingente, avaliado constantemente e de forma episódica. Ele está na lógica da imanência. Se, na racionalidade disciplinar, vivia-se sob os efeitos de um Estado Nacional, nesse deslocamento, a lógica do Estado Empresa é que toma centralidade. O sujeito age sobre si e torna-se empreendedor de si mesmo. O Estado passa a ser incorporado por todos os segmentos e sujeitos, em um processo que Foucault (2008) chama de governamentalidade, conceito cunhado para mostrar a operação de novas configurações de poder e formas de governo.

Portanto consideramos que nosso trabalho pedagógico não pode prescindir de entender as tramas e os efeitos do poder, bem como as verdades que somos convocados a assumir como nossas. No deslocamento da disciplina para o controle, há uma atenuação das fronteiras entre o que é entendido como conhecimento disciplinar e conhecimento na lógica do controle. Parece que o núcleo de atuação do governo do outro passa do corpo para a mente, para a interiorização dos exercícios de docilização, para exercícios de flexibilização do sujeito na produção de si mesmo. Desse esmaecimento é que se produz o deslocamento da solidez para a liquidez (BAUMAN, 2001), o que incide em novos processos de subjetivação: da produção de sujeitos dóceis para a constituição de sujeitos flexíveis. O conhecimento escolar, como parte do currículo, também tem sentido os efeitos desses deslocamentos, conforme mostram nossas pesquisas.

Ao argumentarmos a favor da responsabilização, por parte da escola, pelos conhecimentos escolares, não desconhecemos a discussão sobre os conhecimentos não escolares e ressaltamos sua importância, bem como a das pedagogias denominadas como culturais. Sabemos que elas também estão envolvidas nesse mesmo processo de constituição social e cultural. Não há como fazer uma separação desses efeitos, mas queremos politicamente nos posicionar ao que cabe à escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, o ensino dos conhecimentos escolares.

Colocar os sujeitos como participantes de sua cultura e inseridos no processo civilizatório da humanidade continua sendo um importante desafio para a escola. Ocorre que, na racionalidade disciplinar, os conhecimentos e o acesso a eles se davam sob certas condições. Quem poderia estar dentro e quem poderia estar fora era definido de modo sumário. O regramento e a classificação disciplinar não deixavam apenas conteúdos, mas também sujeitos da diferença fora da escola. Podemos afirmar que os conhecimentos obedeciam a regras para serem autorizados ou desautorizados, impedidos ou

liberados para circulação, conforme a ordem ocupada no discurso pertencente à episteme de uma época. Conhecemos bem os efeitos da disposição dos conhecimentos escolares na racionalidade disciplinar, e ela ainda é potente nas escolas atuais.

## A potencialização dos modos de condução de alunos e professores na sociedade de controle

Ao determo-nos na análise dos conhecimentos que as escolas colocam em ação, deparamo-nos com práticas que indicam a produção de um modo de condução dos sujeitos, tanto de alunos quanto de professores, mais do que uma ênfase nas áreas específicas do conhecimento.

Tais investimentos acabam produzindo uma potencialização em dois elementos do currículo escolar: as metodologias e a avaliação. A ênfase nesses elementos confere outra dimensão aos conhecimentos escolares, o que é lido por nós como um esmaecimento daquela concepção que tínhamos como conhecimento disciplinar. Esse esmaecimento pode produzir tanto efeitos positivos quanto negativos; acreditamos que, quando situado nas condições de uma escola de periferia, o fiel da balança penderá para o lado das perdas e dos prejuízos.

Essa questão é também referida por Veiga-Neto (2008, p. 147), quando mostra a intensificação do controle na escola e seus efeitos sobre o currículo escolar:

[...] não se trata de intervir nos dois primeiros elementos constitutivos do currículo – como vimos, o *planejamento* dos objetivos e a *seleção de conteúdos* –, mas sim nos dois outros elementos – os modos pelos quais os conteúdos são colocados em *ação* e são *avaliados*.

Para visibilizar tal argumentação, trazemos o relato de uma alfabetizadora, narrando como organiza sua aula.

Sempre inicio a aula com *um espaço de partilha*, que as crianças dizem ser a “oração”, mas este *espaço é muito mais do que uma oração, é um espaço “aberto”* para cada um *contar o que quiser, coisas que o estão angustiando, coisas que o estão deixando feliz, coisas que necessitam de ajuda etc.* Eles sabem que a única combinação deste espaço *é saber escutar o outro sem interromper ou comentar aquilo que está sendo partilhado.* No final da partilha, algum aluno sugere uma oração para fazermos juntos em relação à nossa partilha. Depois deste momento, *os alunos copiam a rotina do dia, trabalhando a data, dia da semana etc. Segue uma lista ordenada das atividades que serão desenvolvidas naquele dia de aula.*

Fonte: Entrevista PFG2 (2008)

Nesse excerto, fica visível a ênfase da alfabetizadora no espaço de partilha, esse espaço aberto, de confissão, em que cada um diz o que quiser, mas que depois se encaminha para uma *ação* conjunta. Notamos aqui um exercício conjunto de *avaliação* e de *modos de encaminhar a ação, uma condução das condutas* – uma aula centrada nas práticas de governo de si e do outro, e não em práticas de acesso às áreas do conhecimento específico. Há uma opção pelo espaço livre em que “cada um conta o que quiser”, um espaço que funcionaria como espaço terapêutico ou de autoajuda. Cabe a ressalva de que esse espaço “de partilha” ocorre como estratégia de abertura da aula; o que queremos destacar aqui é o fato de que esses momentos não poderiam se tornar o centro do trabalho escolar.

Nosso argumento é que essas práticas fazem parte de uma racionalidade política que se gesta na sociedade contemporânea, uma sociedade em que outros arranjos produtivos se fazem necessários para o governo da população, e a escola não fica imune a esses desafios. Para que a escola possa operar nessa racionalidade como espaço produtivo, precisa assumir e desempenhar algumas ações que a posicionem como uma instituição que, além da normação disciplinar, precisa operar no eixo da normalização própria de uma sociedade de seguridade, isto é, produzir ações para reduzir ou eliminar os riscos sociais. Quais os riscos sociais que a escola pode reduzir ou eliminar? Quem ganharia ou perderia mais nessa “cultura do risco” em que a “inflação contemporânea” da noção de risco parece imperar e se abater sobre todas as esferas sociais, produzindo uma demanda por proteções em busca da eliminação do perigo e da insegurança (CASTEL, 2005) Se concordarmos com esse autor, a eliminação

dos riscos não seria possível; os riscos contemporâneos são de outra natureza, não há como preveni-los, eliminando toda a insegurança.

Como, nas escolas da pesquisa, os riscos aparecem? A reprovação seria um risco que funciona como uma ameaça constante e um perigo que desafia alunos, professores e famílias a buscar e produzir prevenções, já que a proteção não é infalível. Nesse caso, queremos mostrar que o ônus para quem enfrenta tais riscos não é igual. Um aluno de escola de periferia provavelmente encontrará mais *danos* ou *prejuízos* a enfrentar do que um aluno de uma escola central que vive em condições sociais distintas. Castel (ibidem) argumenta que não podemos classificar essa situação como um risco, mas o que enfrentariam seriam *danos* ou *prejuízos*. Tentando tornar mais claro esse argumento, podemos dizer que os riscos nessas escolas são tão elevados e sem condições de serem previstos e evitados que se tornam *prejuízos* e *danos*. A escola, apesar de viver essa insegurança acentuada e sentir-se pressionada pelos índices – no caso das escolas que analisamos pelo baixo Ideb –, busca a prevenção, embora algumas ações administrativas possam estar produzindo efeitos contrários. É o que o relato da próxima entrevista mostra:

E daí, no início, *na primeira semana em que assumimos a direção*, a Secretaria de Educação chegou aqui *nos cobrando o índice elevado de reprovação do ano anterior*. A gente já sabia do tal *índice e que era alto*, mas nós tivemos nos anos anteriores, há dois anos atrás, mais especificamente, uma troca de professores muito grande, porque a nossa escola, *pela distância dela do centro, os professores não queriam vir até aqui...* Então, *nos anos de 2005, 2004, nós tivemos muitos contratos*. A maioria dos professores era contratada, e a minoria, concursada. *Durante aquele ano, trocou muitas vezes, então, as turmas de 1ª série na época tiveram dois, três, quatro, até cinco professores*, e aí, no final daquele ano, chegaram muitos concursados, que foram as professoras que fizeram as reprovações destes alunos no final do ano.

Fonte: Entrevista PFG5 (2008)

É possível perceber que a escola, ao funcionar como um espaço de prevenção do risco social, de sequestro dos corpos, vai potencializando, justamente, o que pretende evitar. Pois a reprovação e o bom desempenho escolar vão além do fato de o aluno estar presente fisicamente em sala de aula. Os alunos precisam ter acesso ao conhecimento, mas nesse caso a entrevistada justifica que o alto número das reprovações se deve a condições administrativas

de contratação/concurso. Como eles tiveram muitas trocas, não conseguiram aprender, por isso o indicador é baixo. Temos aqui um aspecto importante a ser analisado. As condições administrativas ajudam a alimentar a roda da exclusão, embora possa parecer que estando os alunos atendidos por professores (mesmo com trocas sucessivas) estariam protegidos, fora do risco. Sim, o Estado pode dizer que os alunos estão atendidos, mas não pode dizer que estão fora da exclusão do mundo dos conhecimentos escolares. Essa é a complexidade de uma análise que busca entender como o desempenho escolar é produzido, não apenas pelas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas também por ações administrativas que produzem efeitos perversos na aquisição dos conhecimentos escolares.

Os alunos são direcionados para projetos diferenciados, e muitas divisões e experimentações de agrupamentos são vividas, mesmo que não tenham nenhuma sustentação pedagógica:

Agora, elas [as professoras] andaram fazendo uma separação de grupos: os alunos pré-silábicos ficaram com uma professora; os silábicos, com a outra; os silábico-alfabéticos e os alfabéticos, com outra. A supervisora e a substituta também ficaram com um grupo para tentar.

Fonte: Entrevista PFG4 (2008)

Nesse caso, a precariedade é tão intensa que a insegurança avança sobre os próprios professores, que não conseguem ver possibilidades e saídas para a situação de danos e prejuízos. Ou a saída é a segregação, mesmo que tenha efeitos indesejados nos estudantes, tais como o fortalecimento de sua posição de não aprendizagem.

A escola, ao defrontar-se com questões de extrema precarização, assume como principal ação a busca de proteção e segurança. Os conhecimentos vão ficando para depois, e o foco é atender os sujeitos nos seus *danos e prejuízos*. Procuramos trazer, abaixo, uma das muitas situações que mostram as condições vividas pelos sujeitos escolares.

O professor tinha chamado, e a mãe da menina não vinha, não vinha. Daí, ele disse: “Agora, chegou, *porque faz duas semanas que eu estou chamando e não vem*”. Eu perguntei: “Tá, mas e aí?”. Ela [a menina] disse: “Ai, *sora, quero falar só com a senhora*”. Então, ele [professor] saiu, e ela me disse: “Sabe o que é, professora, *a minha mãe não pode vir porque ela está grávida e agora ela está tentando arrumar dinheiro para tirar porque ela já tem cinco filhos, ela não quer esse filho, ela quer tirar*”. E ela me falando normal. “*E agora ela vai ter que trabalhar à noite para arrumar este dinheiro de qualquer jeito, então, ela não pode vir aqui*”.

Fonte: Entrevista PFG2 (2008)

Uma das escolas pesquisadas oferece os estudos de recuperação fora do horário escolar como uma forma de garantir que todos possam fazer parte da média de alunos aprovados, embora as próprias escolas percebam que tal investimento não está conseguindo atingir a maioria dos alunos, pois eles faltam muito. Essas condições de precariedade dos sujeitos de tais escolas inviabilizam que as mesmas formas de acesso ao conhecimento oferecidas – no caso, atividades no turno contrário ao da aula (projetos e recuperação) – produzam efeitos semelhantes sobre os alunos de escolas posicionadas em áreas de vulnerabilidade sociais e os de escolas que possuem outras condições sociais.

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, conforme mostraremos a seguir.

## A avaliação como forma de perceber o deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle

Uma das formas que as escolas utilizam para expressar a avaliação são os pareceres descritivos. Neles, é possível perceber com maior veemência a ênfase nos comportamentos, como têm evidenciado as pesquisas de Cardoso (2002) e de Pinheiro (2006).

Os estudos mencionados tiveram seus focos investigativos sobre as Séries Iniciais; então, uma de nossas pesquisas investiu em estudar as práticas

de avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola ciclada. Tínhamos a expectativa de encontrar explícitos conceitos atingidos ou não pelos alunos na narrativa dos professores expressa nos pareceres descritivos. Não centramos nosso trabalho nos instrumentos de avaliação, mas sim na etapa posterior, qual seja, nas decisões coletivas dos professores que resultaram na visibilização do desempenho num determinado tempo (primeiro e segundo bimestre de 2010). A análise do material coletado foi dirigida pela seguinte questão: nas práticas de julgamento da avaliação/registro do desempenho do aluno, como os conhecimentos e os comportamentos são tornados visíveis pelos professores. A recorrência das informações foi o critério da construção argumentativa apresentada a seguir.

No início de 2010, como parte das discussões do projeto político-pedagógico realizado na escola, os professores começaram a repensar as formas e os registros da avaliação. A escola desejava construir um documento de avaliação que tivesse condições de expressar “*a trajetória do aluno nos Ciclos de Formação*” (Diário de campo, 13 mar. 2010).

Uma das preocupações da coordenação pedagógica é que atualmente a política de avaliação da escola divide o desempenho do aluno entre a avaliação *cognitiva* e de *socialização*. Uma das coordenadoras comenta (em um dos encontros de devolução das análises parciais da pesquisa) que o ideal seria que também “*a própria comunidade avaliasse*” o trabalho da escola (Diário de campo, 15 abr. 2010).

Isso denotaria como os pais e/ou responsáveis pelos alunos compreendem a expressão dos resultados de avaliação. A preocupação com a expressão da avaliação é uma tônica da escola, e durante os últimos anos várias iniciativas foram tomadas em relação à questão. Inicialmente, havia uma ficha com os conteúdos discriminados de cada disciplina e por trimestre. Era modificada a cada trimestre para atualizar os conteúdos aprendidos, mas “*havia reclamações, pois os pais não entendiam o que eram ‘os conteúdos’, e houve modificações*” (Diário de campo, 13 mar. 2010). Então, na discussão com os professores, foi proposta uma ficha contendo quatro dimensões: Leitura, Escrita, Resolução de Problemas e Cálculos; entretanto, continuava a dúvida se os pais entenderiam a nomenclatura registrada na ficha. “*Passamos a fazer um parecer descritivo, o que na área [de conhecimento] demandava um tempo imenso, pois os professores que ministravam aulas em mais de um ciclo tinham muitas turmas*” (Diário de campo, 13 mar. 2010). Devido a isso, a coordenadora informou que foi construída uma ficha composta por duas partes: a primeira denominada *Saber ser e*

*conviver*, contendo objetivamente perguntas de cunho comportamental de cada aluno, por exemplo, “*contribui para o bom andamento das aulas; comprometido com os estudos; demonstra disponibilidade para ouvir os outros; conversa que atrapalha a aula...*”. A segunda parte da ficha seria completada pelos professores de cada disciplina com *recados* sobre o desempenho do aluno.

A forma operativa para a construção do registro de desempenho escolar na escola investigada ocorreu em três momentos: primeiro, com utilização de instrumentos aplicados individualmente ou em grupos (provas, trabalhos, apresentações orais etc.) com foco no conteúdo de cada disciplina, para evidenciar conhecimentos aprendidos pelos alunos; segundo, a autoavaliação da turma, e junto com esta os professores registravam a aprendizagem da turma em relação à sua disciplina; terceiro, o conselho de classe de cada turma. O terceiro momento nos interessa analisar, pois é quando se construiu o chamado perfil da turma e o parecer para cada aluno. Desse modo, conseguimos perceber a primazia do discurso psicológico para narrar o aluno face ao seu rendimento escolar, conforme argumentamos a seguir.

Nos dois últimos momentos mencionados, identificamos maior incidência da discussão sobre os aspectos comportamentais, cuja forma de expressão é alicerçada nos discursos psicológicos, como já dito. No decorrer do conselho de classe, uma das turmas é descrita como tendo “*coerência e maturidade na autoavaliação do seu próprio processo de aprendizagem no bimestre*”. Em parte, os professores concordam ao afirmar:

É uma turma bastante *participativa e proativa*, que atingiu os objetivos da aprendizagem e se *envolve nas atividades*. No entanto, alguns precisam de intervenção forte por terem muitas dificuldades de aprendizagem; às vezes, *são inseguros, instáveis emocionalmente*, tendo *atitudes infantis e inadequadas*.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Nas observações dos conselhos de classe, os professores apresentam diferentes olhares sobre cada turma, dependendo da sua expectativa sobre os alunos, da forma como construíram a relação com cada grupo e das experiências escolares vividas pelos alunos em relação às diferentes disciplinas. Observamos que,

[...] muitas vezes, há discrepância na opinião das professoras. Em cada disciplina, o aluno tinha um tipo de comportamento: “*para mim, ela é ótima, um amor*”, ou “*ela não respeita o professor*”. Em outra situação, um professor narra: “*é meio apática*”; já outro discorda: “*comigo, é rapidíssima*”.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Essa discrepância de olhares exigiu o estabelecimento de consensos para expressar a avaliação no parecer individual e da turma. Entretanto, por vezes, a negociação não se efetivou, e a divergência continuava nos pareceres individuais:

Português: “*Você é um ótimo aluno. Continue assim!*”

História: “*Tuas conversas atrapalham tua aprendizagem. Tens potencial para render mais!*”

Fonte: Parecer do aluno 05-1T-C33

Nas observações realizadas, também percebemos que alguns professores procuram compreender o aluno contemporâneo presente nas suas turmas, que vive a cultura juvenil do seu tempo e tem outro modo de agir na sala de aula (XAVIER, 2003). Em vários momentos do conselho de classe, constatamos:

A professora “X” procura apresentar contrapontos no momento de avaliar o comportamento e desempenho cognitivo do aluno, *tentando compreender a situação do ponto de vista da vida desses jovens* – “*Eu o entendo... Ele não consegue ficar muito tempo sentado, precisa caminhar, respirar... Aí volta*”.

(Diário de campo, 27 maio 2010).

Outra professora, que nos pareceu a única daquele grupo a ter em mãos os registros da autoavaliação da turma sobre sua disciplina, traz as produções escritas e visuais dos alunos para “*inserir o viés da subjetividade do aluno, usando termos como ‘border’, ‘múltiplas personalidades’, ‘hiperatividade’ e ‘egocentrismo’*” (Diário de campo, 27 maio 2010).

As informações levam-nos a pensar que, se há a primazia do discurso psicológico sobre o pedagógico para narrar o desempenho do aluno, isso não

se dá sem um desconforto entre os professores. Eles percebem que os aspectos relacionais e comportamentais estão tomando dimensões maiores que as do registro dos aspectos cognitivos atingidos ou dos conteúdos aprendidos. Uma professora explicita isso no conselho de classe: “*sáimos de uma ficha que era só conteúdo, depois trabalhamos com as habilidades, agora é só comportamento!*” (Diário de campo, 27 maio 2010). Essa narrativa é emblemática para mostrar como o modo disciplinar de constituição dos sujeitos escolares foi se deslocando e abrindo espaços para emergir em uma forma centrada no controle. Se, em tempos anteriores, o mais importante para evidenciar a aprendizagem na escola eram provas para verificação dos conteúdos aprendidos, agora esse é apenas um aspecto, reservado, prioritariamente, para as avaliações de larga escala. Não somos contra as avaliações de larga escala, o problema está em delegar a elas a seleção dos conteúdos e a análise do desempenho escolar. Para a forma centrada no controle, evidenciar se o aluno sabe ou não o conteúdo é apenas uma faceta da avaliação, necessária para situar os alunos e a instituição em determinada posição. Quando o controle adquire centralidade, “mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação, classificam-se e ranqueiam-se instituições e pessoas” (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). E uma dessas mudanças de foco pode ser a visibilidade dos aspectos relacionais e comportamentais do sujeito na condição de aluno da escola, que nos pareceres toma forma de conteúdo escolar, em outro argumento que construímos a partir das análises dos materiais, qual seja: *a forma de expressão dos resultados no parecer redescreve os conteúdos sob a forma de comportamentos.*

Analisados os pareceres, verificamos a flexibilidade dos professores em aceitar algumas formas de agir dos alunos em sala de aula, bem como a constatação da ausência de uma linguagem pautada pela especificidade das áreas de conhecimento. Quanto ao primeiro aspecto, a resposta dos professores na primeira parte do parecer, isto é, *Saber ser e conviver*, parece indicar uma característica de flexibilidade frente às atitudes dos alunos, expressa pela aceitação das conversas em sala de aula na maior parte das turmas. Conforme mostrou a pesquisa de Garcez (2006), mesmo sendo situada em outra perspectiva teórica, o professor, no exercício da sua docência, consegue administrar o processo de ensino de modo que sua voz autorizada não seja a única que prevalece. O autor acredita que “*ái temos propósitos de construção conjunta de participação sendo postos em prática, mais do que propósitos de reprodução de conhecimento ou disciplinamento*” (p. 78).

Se, por um lado, os professores procuram compreender o tempo atual vivido pelo estudante como uma possibilidade de experimentar novos modos de ensinar, tornando-se flexíveis em relação a exigir silêncio total, por outro, essa flexibilidade pode ser um indício de mecanismos de controle instaurando-se nas salas de aula. Reiteramos que não somos contra o aluno trazer seu cotidiano para a aula, entretanto precisamos estar vigilantes a esses processos para que os modos de agir, ser e viver da comunidade não se tornem pautas de julgamento e normalização do seu contexto sociocultural, a partir do que a escola considera como atitudes corretas, nem se transformem em únicas referências para pautar os conhecimentos escolares.

Com relação ao segundo aspecto, do total de pareceres analisados, apenas 20% explicitavam alguns conhecimentos aprendidos nas disciplinas. A maior incidência foi nas disciplinas de Português e Artes, como é possível perceber a seguir:

Artes: “Parabéns! Atingiu e *elaborou todas as propostas do trimestre*, ou seja, *o projeto do objeto, a construção do objeto e o texto*. Melhorou as *relações na escrita* sobre as questões pertinentes aos *elementos da linguagem plástica com clareza e entendimento*, porém, *precisa aprofundar mais suas ideias na escrita*.”

(Parecer do aluno 01-2T-C31).

Português: “Cuidar *pontuação* quando escrever”.

(Parecer do aluno 06-2T-C33).

Já na maior parte dos pareceres dos dois trimestres, há pouca ou nenhuma referência aos conhecimentos; há, sim, uma linguagem pouco específica e eivada de aspectos moralizantes, tanto para fazer advertências aos comportamentos indesejados, quanto para felicitar pelo desempenho atingido, mesmo não estando explícita a aprendizagem atingida.

Geografia: “Tens que *trabalhar em aula*. *Vens para escola para aprender, não é mesmo?*”

(Parecer do aluno 15-1T-C34).

História: “*Fiquei feliz com o resultado escrito (prova) da tua aprendizagem*. Continue dedicando-se ainda mais.”

(Parecer do aluno 19-1T-C32).

Matemática: “Já mostrastes que *tens condições*, procura *conversar menos e sentar adequadamente e prestar mais atenção na aula.*”

(Parecer do aluno 12-1T-C32).

Ciências: “*Ótima aluna. Se melhorar algumas atitudes, ficará um espetáculo!*”

(Parecer do aluno 14-1T-C32).

Ao apontarmos a ausência de uma linguagem específica das áreas de conhecimentos, não desconsideramos a complexidade na elaboração de pareceres e enunciados avaliativos compreensíveis e sintonizados com os objetivos e tópicos desenvolvidos para diferentes interlocutores. Por exemplo: como escrever, claramente, para alunos e seus familiares, sobre as aprendizagens com relação ao conteúdo pontuação?

Lockmann (2010) e Freitas (2011), ao analisarem como as professoras dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, respectivamente, narram os sujeitos para serem encaminhados aos serviços especializados, também constataram que a linguagem específica, pertencente ao campo disciplinar e pedagógico, fica subsumida pela linguagem focada nos comportamentos e nas relações. Ficou evidente a mesma situação nos pareceres que analisamos. Interessante destacar que, nas escolas estudadas por nós, as professoras possuem formação acadêmica (graduação, a maior parte com especialização e algumas com mestrado), mas, no momento de narrar as aprendizagens do aluno, tal saber profissional fica esmaecido. Então, perguntamo-nos: devido a que razões o saber disciplinar e pedagógico qualificado, pertinente à formação das professoras, fica invisibilizado? Haveria uma desautorização do saber pedagógico? Seriam entraves as condições de trabalho, o tempo demandando, a capacidade de sintetizar por escrito os objetivos desenvolvidos em articulação com as aprendizagens observadas? De que modo se daria aquela desautorização do saber pedagógico?

## Tramas finais

Ao finalizarmos este exercício analítico, apontamos algumas questões a partir dos argumentos que defendemos neste texto. Será que a reinvenção do

sentido ético e cultural para a escola do século XXI, conforme nos propõe Nóvoa (2010) na epígrafe inicial, passa por um novo posicionamento dos conhecimentos no currículo escolar? Por tudo que mostramos aqui, nosso desafio seria reinventar uma escola em que alunos de periferia e alunos de escolas centrais não tivessem tantas diferenças no seu acesso ao conhecimento escolar. Ao estudarmos como os conhecimentos escolares têm sido abordados em escolas de Ensino Fundamental de duas redes municipais no sul do país, podemos levantar algumas contribuições para pensar essa escola no sentido ético e cultural:

- A. O próprio movimento de tornar os sujeitos flexíveis e empreendedores de si mesmos pode levar a rupturas. Mesmo que a flexibilidade e o desenvolvimento da capacidade de adaptação pareçam cercear todas as possibilidades de ação e rupturas, é possível fazer emergir outros modos de assumir os processos coletivos da escola e outros processos de subjetivação dos sujeitos escolares, tanto de professores, quanto de alunos.
- B. O deslocamento da sociedade disciplinar para a sociedade de controle joga-nos em relações sociais que incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Essa responsabilização ocorre numa sociedade de riscos, em que perigos e ameaças podem ser diagnosticados e prevenidos. Entretanto, quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não têm as mesmas condições que aqueles que dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações. Em outras palavras: os alunos em condições sociais e econômicas precárias devem ser menos exigidos em relação à sua aprendizagem escolar? Teríamos que ser mais condescendentes com seu processo de escolarização?
- C. Nos processos de avaliação, ao assumirmos que os conhecimentos podem ser redescritos pelas relações e pelos comportamentos apresentados pelos alunos, podemos estar, mais uma vez, punindo e culpabilizando os sujeitos das escolas de

periferia como *não aprendentes, lentos, violentos, inaptos às aprendizagens escolares*.

- D. Elaborar pareceres descritivos com narrativas de julgamento e moralização dos estudantes, muitas vezes como a única expressão visível de rendimento escolar, pode fazer com que crianças e jovens permaneçam na obscuridade com relação às suas aprendizagens escolares. Seus professores também sofrem os efeitos disso por sentirem-se fracassados e sem saberem o que fazer com a não aprendizagem observada em sala de aula e nos resultados por meio dos registros avaliativos, incluídos os baixos índices nas indesejadas classificações (*rankings*) de seus alunos e escolas.
- E. Em uma escola cuja situação não seja de extrema precarização, os sujeitos possuem outros espaços que darão conta de assegurar seu acesso ao conhecimento por outras formas, não dependendo exclusivamente da escola.
- F. Quando as práticas pedagógicas escolares têm como foco a disciplina, não podemos assumi-la como a mesma atitude de uma sociedade com ênfase na disciplina quando hoje se vive sob a égide da sociedade de controle ou de seguridade. O problema não é a disciplina. É necessário analisar *como* a disciplina está sendo deslocada para o momento atual (sociedade de controle) e quais efeitos são passíveis de perceber ou desejamos encontrar nos alunos contemporâneos.
- G. Pela pesquisa desenvolvida, não é possível afirmar que as configurações atuais do conhecimento escolar são frutos da sociedade de controle. Contudo as tensões sobre o que pode ser considerado conhecimento escolar na atualidade parecem não prescindir da disciplina. E mais, por vezes, temos a impressão de que a disciplina que atua tanto sobre o corpo quanto sobre o saber se potencializa nas ações de governmentação e controle na escola.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARDOSO, Angela Maria Borba. *Pareceres descritivos: mo(n)strando a avaliação escolar*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- CASTEL, Robert. *A insegurança social: o que é ser protegido?* Petrópolis: Vozes, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. A sociedade disciplinar em crise (1978). In: \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 268.
- FREITAS, Cláudia R. *Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011
- GARCEZ, Pedro. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, v.4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.
- GODOY, Ana; AVELINO, Nildo. Educação, meio ambiente e cultura: alquimias do conhecimento na sociedade de controle. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 327-351, dez. 2009.
- LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. PGM 3 - Currículo, conhecimento e cultura, indagações sobre o currículo escolar. *Boletim Salto para o Futuro*, n. 17, p. 20-29, set. 2007, Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/155518Indagacoes.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

MOREIRA, Antonio F. B.; A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. p. 265-290. jun. 2007, Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a14n45.pdf>>

NÓVOA, Antônio. À escola o que é da escola [Entrevista]. *Nova Escola*, n. 8, jun/jul, 2010, Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/antonio-novoa-fala-conteudos-devem-ser-prioritarios-escola-574267.shtml>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

PINHEIRO, Claudia Gewehr. Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

\_\_\_\_\_. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. How the Alchemy Makes Inquiry, Evidence, and Exclusion. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 3, p. 262-267, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, v. 34. n. 2, maio/ago. 2010.

SANTOS, Lucíola L. de P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. Trabalho apresentado na XVI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1993.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar dos saberes escolares na Sociologia Brasileira da Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

VEIGA-NETO; LOPES, Maura C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, dez. 2010.

XAVIER, Maria Luisa M. F. *Os incluídos na escola: disciplinamento nos processos emancipatórios*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

YOUNG, Michael, F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 19 mar. 2012.



# Da turma de progressão à docência compartilhada: uma experiência de inclusão na EMEF Dolores Alcaraz Caldas<sup>1</sup>

Maria Cláudia Dal'Igna<sup>2</sup>

Paula Cristina Pagot<sup>3</sup>

Elenilton Neukamp<sup>4</sup>

Ester Rodrigues Leão<sup>5</sup>

Priscila Gomes Dornelles<sup>6</sup>

Denise Severo Spadoni de Vargas<sup>7</sup>

Catiana Quadros da Silva Pessi<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão ampliada do trabalho apresentado sob a forma de pôster no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em 2008. Para mais detalhes, ver Dal'Igna e Leão (2008).

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq). E-mail: mcdaligna@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia Séries Iniciais pela UFRGS e especialista em Educação Ambiental pelo Senac/RS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: paulapagot@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela UFRGS. Licenciado em Filosofia pela Unisinos/RS. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS e escritor. E-mail: leleneukamp@yahoo.com.br

<sup>5</sup> Licenciada em Educação Física pela UFRGS e graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: esterrleao@yahoo.com.br

<sup>6</sup> Licenciada em Educação Física e doutora em Educação pela UFRGS. Professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Integrante do Núcleo Capitu de Gênero, Diversidade e Sexualidade (UFRB) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (Gepefe/UFRB). E-mail: prisciladornelles@ufrb.edu.br

<sup>7</sup> Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Unidades Integradas de Ensino Superior do Vale de Jacuí (Univale) e especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB/RJ). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: dseverospadoni@yahoo.com.br

<sup>8</sup> Licenciada em Pedagogia Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e especialista em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário La Salle (Unilasalle). Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: catipessi@terra.com.br

Este texto tem como objetivo apresentar o Projeto *Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada*<sup>9</sup>, desenvolvido por um grupo de professores<sup>10</sup> no ano de 2007, em uma turma de A30, na EMEF Dolores Alcaraz Caldas<sup>11</sup>, situada no bairro Restinga em Porto Alegre/RS (DAL'IGNA et al., 2006). Até a sua criação, foi necessário percorrer alguns caminhos na escola para pensar sobre questões relacionadas com a inclusão e o trabalho com as diferenças. Para explicar tais movimentos, organizamos este texto em quatro seções. Na primeira, anunciamos alguns pressupostos teóricos e princípios pedagógicos importantes para o desenvolvimento do trabalho de inclusão na escola. Na segunda, explicamos de modo sucinto como chegamos a este projeto. Na terceira, apresentamos o projeto propriamente dito. Por fim, na última parte do texto, anunciamos as aprendizagens construídas ao longo do processo e os desafios que ficam para a continuidade do trabalho na escola<sup>12</sup>.

## “Desarrumando a casa”: pressupostos teóricos e princípios pedagógicos

Uma escola inclusiva exige redefinições e uma outra estrutura, isso implica em desarrumar o que imaginávamos estar arrumado. [...] Não se trata de adaptações curriculares a não ser que o objetivo seja manter alguns em uma condição de anormalidade e de estrangeiro à escola. Adaptação pressupõe que o último a chegar – causando curiosidade e estresse – não pertence aquele lugar criado efetivamente para alguns. O megaprojeto da inclusão exige a construção de um outro currículo e não simplesmente de arrumações/adaptações que não alteram o olhar de uns sobre os outros.

---

<sup>9</sup> Por uma questão de fluidez do texto, optamos por abreviar o nome do projeto. Vamos nos referir a ele como *Projeto de Docência Compartilhada*.

<sup>10</sup> O grupo a que nos referimos era composto pelos seguintes professores: Maria Cláudia Dal'Igna e Paula Cristina Pagot (Referências); Elenilton Neukamp (Volância e Filosofia); Paola Pinto Santos (Volância); Ester Rodrigues Leão e Priscila Gomes Dornelles (Educação Física); Débora Munhoz Leal (Educação Física/Projeto Vivadança); Denise Severo Spadoni de Vargas (Arte-Educação); e Catiana Quadros da Silva Pessi (Laboratório de Aprendizagem).

<sup>11</sup> Após a apresentação do nome completo da escola, adotaremos seu primeiro nome (*Dolores*) para fazer referência a ela.

<sup>12</sup> Embora saibamos das implicações políticas do uso da grafia *o(s)/a(s)* – e partilhemos dessa posição teórica decorrente da nossa aproximação com o campo dos estudos feministas –, para uma maior fluência do texto, adotamos o uso dos termos *professores*, *alunos*, *funcionários*, *autores* para referir-se, respectivamente, a professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, autores e autoras.

A capacidade de problematizar as estruturas e de tirar as coisas do lugar para poder olhar de outra forma, é uma condição para que a escola possa trabalhar atenta para um número maior de pessoas – o que não significa dar conta de uma totalidade. (LOPES, 2005a, p. 2).

Os projetos desenvolvidos na escola Dolores, desde o ano de 2006, têm nos ensinado muito sobre os desafios a serem enfrentados, quando nos propomos a repensar o trabalho com a diferença para construir uma escola inclusiva.

Uma das aprendizagens mais importantes foi construída de modo lento e gradual no interior de nossa escola e está profundamente relacionada com a epígrafe que abre essa seção: *para promovermos a inclusão precisamos desarrumar a escola*, questionando as estruturas que orientam o nosso trabalho pedagógico.

De modo mais pontual, podemos argumentar que o estudo de alguns autores (FABRIS; LOPES, 2000; LOPES, 2006; SILVA, 2000; SKLIAR, 1999) tem nos permitido refletir sobre esses modos de significar o currículo e o trabalho com a diferença.

Começamos a questionar a forma como abordávamos a questão da diferença, de maneira transversal e/ou marginal. Adaptávamos o nosso currículo escolar procurando trabalhar com as diferenças dos alunos, mas sua estrutura permanecia intacta. Não nos questionávamos sobre as implicações desse currículo na produção de diferenças e desigualdades. Mais ainda, trabalhávamos com o entendimento de que o aluno estava em falta, ele era deficitário em relação aos objetivos escolares – um modo de significar a diferença como *déficit*. Nessa perspectiva, atribuíamos ao aluno a condição de defasado (COSTA, 2001) e partíamos das diferenças para depois eliminá-las (CORAZZA, 2001).

As teorias pós-críticas, sobretudo aquelas de inspiração pós-estruturalista, têm nos permitido questionar o caráter natural, essencial e universal das dificuldades de aprendizagem para entender a aprendizagem e o seu oposto, a não aprendizagem, como posições ocupadas pelos sujeitos e significadas no/pelo contexto cultural (FABRIS; LOPES, 2000; LOPES; FABRIS, 2005). Desde esse lugar teórico, torna-se necessário problematizar os discursos da Psicologia, da Pedagogia, da Psicopedagogia, da Neurologia etc., que estão envolvidos na produção de normas que regulam o desenvolvimento cognitivo, social, comportamental, físico e moral dos sujeitos.

É nesse contexto que Fabris e Lopes (2000, 2005) cunham a expressão “posições de não aprendizagem”, inspiradas no conceito de “posição de sujeito” de Michel Foucault. Como argumentam as autoras, “ao optarmos pela expressão ‘posições de sujeito’ estamos investindo política e pedagogicamente em uma educação que pode olhar de outras formas para aqueles ditos não aprendentes” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 5). As pesquisadoras também alertam que questionar a não aprendizagem não significa dizer que não existam materialidades biológicas, cognitivas, físicas, psicológicas que possam estar implicadas com as condições de aprendizagem dos alunos. O que elas argumentam é que, ao “entender o sujeito de outras maneiras, abrindo outras possibilidades de produção de saberes e de trabalhar pedagogicamente com ele” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 5), o professor pode criar condições para que ele ocupe outras posições e lugares de aprendizagem na escola.

As perspectivas teóricas já referidas também têm nos permitido problematizar as noções de currículo e diferença para elaborar pedagogias e currículos centrados na diferença. Desde essa perspectiva, “a pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas?” (SILVA, 2000, p. 99).

Elaborar pedagogias e currículos centrados na diferença implica romper com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas para se arriscar a formular outras propostas pedagógicas profundamente comprometidas com as diferenças dos sujeitos com os quais trabalhamos.

Assumindo esses pressupostos teóricos, a escola Dolores elaborou alguns princípios pedagógicos importantes para o trabalho com a inclusão:

- educar, de forma qualificada, alunos com deficiência, aqueles que estão em posição de não aprendizagem, assumindo o compromisso de garantir suas condições de aprendizagem;
- pensar e fazer educação de outras formas, rompendo com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas;
- olhar os sujeitos com os quais trabalhamos de outros modos, buscando possibilidades de intervenção, ainda que o cenário pareça árido;
- assumir uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica;

- exercitar a humildade intelectual – aprender com o aluno e com o colega de trabalho;
- estabelecer parcerias com profissionais da educação e da saúde, com instituições, e com as famílias, a fim de qualificar o trabalho desenvolvido com os alunos.

Tais pressupostos orientaram os projetos de inclusão desenvolvidos na escola em 2006, 2007 e 2008. O Projeto de Docência Compartilhada que desenvolvemos desde 2007 começou a ser elaborado ainda em 2006, a partir do trabalho com a Turma de Progressão do 1º Ciclo. Atualmente, a escola possui um projeto de inclusão que abrange projetos específicos para cada ciclo (1º, 2º e 3º ciclos), considerando as demandas apontadas pelos próprios professores (DAL'IGNA; PESSI; DORNELLES, 2007).

A seguir, apresentaremos alguns movimentos realizados desde a Turma de Progressão até a elaboração do Projeto de Docência Compartilhada.

## Como chegamos a este projeto?

Era uma vez uma turma de alunos: loucos, deficientes, fofoqueiros, barraqueiros, agressivos, hiperativos, burros, pré-silábicos, repetentes... Alunos com histórias de abuso e violência familiar, passagem por abrigo e por escola especial. Aqueles que apresentam problemas motores, problemas de fala, problemas emocionais, dificuldades de raciocínio e fazem uso de medicação. As crianças sabiam o que iam encontrar na escola: as mesmas letras, palavras, cópias, ditados, leituras, temas de casa... Enfim, tudo era igual mesmo que de outro jeito, mesmo com outra professora. A professora também sabia o que iria encontrar: alunos repetentes, com dificuldades, desatentos, inquietos. O que ela escutava sobre a turma a deixava ainda mais preocupada: “A turma problema”; “A turma dos loucos”; “A turma dos burros”. Na escola, essa era uma turma que nenhuma professora queria pegar.<sup>13</sup>

Em 2006, esse era o cenário. Angústia, pânico, desespero tomavam conta da professora da turma. Ela sabia que era preciso fazer alguma coisa para mudar esse quadro. Era preciso reagir ao que todo mundo dizia, a tudo aquilo que todo mundo pensava, àquilo que todo mundo fazia. Diante das

---

<sup>13</sup> Essa pequena história foi inspirada naquilo que era dito sobre a turma por alunos, professores e funcionários da escola.

narrativas de fracasso escolar, não aprendizagem e deficiência, foi necessário abandonar qualquer receita ou modelo pedagógico para se arriscar no processo de experiência no/com o grupo de alunos.

As crianças tinham de aprender. Mas como ensinar crianças que não paravam sentadas, que brigavam o tempo todo, que não faziam as atividades? Como definir o que sabiam sobre o que foi ensinado? Como avaliar esses alunos que insistiam em não se enquadrar nos padrões estabelecidos? Tais questões mobilizaram a professora a compor uma parceria com os demais colegas que trabalhavam com a turma de progressão AP<sup>14</sup>.

Para o desenvolvimento do trabalho, o grupo realizou reuniões de estudo para pensar sobre questões relacionadas à inclusão e ao trabalho com as diferenças. Dentre os autores estudados, destacamos dois que nos permitiram pensar na inclusão e na pedagogia articuladas ao conceito de experiência: 1) Jorge Larrosa (2004); 2) Maura Lopes (2005b), que discute a inclusão como experiência a partir do conceito proposto por Larrosa.

Segundo Larrosa (2004, p. 116), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A experiência nessa perspectiva não pode ser controlada, não pode ser convertida em um método ou modelo prescritivo. Reduzir a experiência a um método ou técnica é transformá-la em experimento, enfraquecendo a potência teórico-metodológica e política do conceito (LOPES, 2005b). Em vez disso, Larrosa (2004) nos propõe entender a experiência como acontecimento, como aquilo que escapa à ordem. Isso implica abandonar o caminho seguro e previsível do experimento para colocar-se de outros modos na relação com o outro, para aprender com a singularidade de cada um. Ao mesmo tempo, Lopes (2005b) sugere tomar a experiência como princípio orientador. Isso demanda suspeitar dos critérios e das práticas utilizadas, para colocar-se de outros modos na relação com o outro, para aprender com a singularidade de cada um.

Tomando esse conceito como pressuposto teórico e princípio orientador, o grupo elaborou três princípios pedagógicos importantes para o planejamento das práticas pedagógicas: 1. pensar e fazer educação de outras formas; 2. buscar possibilidades de intervenção, ainda que o cenário pareça árido; 3. olhar de outros modos os sujeitos com quem trabalhamos.

---

<sup>14</sup> O grupo a que nos referimos era composto pelos seguintes professores: Maria Cláudia Dal'Igna (Referência); Paula Cristina Pagot (Volância); Elenilton Neukamp (Filosofia); Ester Rodrigues Leão (Educação Física); Denise Severo Spadoni de Vargas (Arte-Educação); e Catiana Quadros da Silva Pessi (Laboratório de Aprendizagem).

Tais princípios orientaram o projeto desenvolvido em 2006, intitulado *Pedagogia e experiência na turma de progressão AP1*. Esse projeto possibilitou que os alunos ocupassem posições diferentes daquelas marcadas pela não aprendizagem e pelo fracasso escolar<sup>15</sup>. Além dos efeitos pedagógicos, ele também permitiu criar espaços dentro da escola para discutir e problematizar, de modo mais amplo, a inclusão e o trabalho com as diferenças. Esses foram movimentos que repercutiram de forma decisiva na elaboração do Projeto de Docência Compartilhada que apresentamos a seguir.

## O Projeto de Docência Compartilhada

Este projeto nasceu de insatisfações. Insatisfação com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas. Insatisfação com os mecanismos de exclusão aos quais os alunos estão submetidos no contexto da escola dita inclusiva. Insatisfação com as estratégias que temos elaborado para lidar com problemas nada novos: repetência e evasão. Insatisfação com as implicações da escola na construção das diferenças e desigualdades.

Atento a essas e outras questões, um grupo de docentes da escola Dolores formulou este projeto, inspirado nos modelos de bidocência desenvolvidos na Alemanha e em algumas experiências que estão sendo construídas nas redes de ensino brasileiras<sup>16</sup>. Tal projeto teve como objetivo construir uma proposta pedagógica que promovesse a inclusão das diferenças na escola regular, rompendo com as narrativas de fracasso escolar, não aprendizagem e deficiência.

Importa esclarecer que, no final de 2006, após o trabalho desenvolvido na Turma de Progressão, o grupo de professores elaborou o projeto *Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada* e, com o apoio da equipe diretiva, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de trabalho para 2007. Naquele momento, a escola enfrentava muitas faltas no quadro de docentes. Para que o projeto pudesse ser

---

<sup>15</sup> Importa esclarecer que os alunos da turma conseguiram construir aprendizagens, atingindo os objetivos previstos; com isso, alguns alunos puderam ser enturmadados ainda no decorrer do 1º e 2º trimestres do ano de 2006. Outros avançaram no final do mesmo ano.

<sup>16</sup> Para maior detalhamento sobre essas experiências, ver o trabalho de Hugo Beyer (2005) e o artigo Docência Compartilhada: uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva, neste livro.

implementado, foi necessário contar com o apoio da equipe diretiva da escola<sup>17</sup> para garantir a formação do quadro de professores<sup>18</sup>. Foi possível compor o grupo de trabalho porque duas turmas foram articuladas e acabaram por formar uma única turma. Explicamos melhor. Alunos da turma AP1 (turma de progressão) que não puderam ser promovidos e os alunos de uma turma de A20 foram inseridos em uma turma regular de A30.

A turma era composta por 19 alunos: cinco egressos da Turma de Progressão AP1, nove egressos da Turma A27 e cinco eram novos na escola. Alguns alunos tinham histórias de múltiplas repetências nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou possuíam alguma deficiência. Outros alunos não apresentavam dificuldades de aprendizagem e poderiam estar matriculados em qualquer turma de A30. Para evitar que a turma fosse entendida novamente como a turma “dos burros”, “dos loucos”, “dos repetentes”, foi importante reunir nesse grupo alunos com diferentes processos de aprendizagem.

Além disso, foram considerados os seguintes aspectos para o bom desenvolvimento do trabalho:

- *Número de alunos*: combinamos com a secretaria da escola, de comum acordo com a equipe diretiva e a Smed, que o número de alunos matriculados não ultrapassaria 20.
- *Quadro de professores*: mesmo com as numerosas faltas no quadro de professores, a equipe diretiva garantiu a composição da equipe de professores, considerando os princípios da docência compartilhada. Referimo-nos aqui à presença de dois professores de cada área de conhecimento em sala de aula, uma vez que no ano de 2007 a turma contou com a presença de apenas uma professora arte-educadora e com a ausência de uma estagiária de inclusão até o mês de setembro. Os demais professores precisaram se movimentar para garantir o trabalho docente compartilhado, ocupando seus períodos de planejamento e/ou turnos de compensação.
- *Parceria com o Laboratório de Aprendizagem*: para compor o grupo de docência compartilhada, contamos com a presença da

---

<sup>17</sup> Em 2006, esta era a composição da equipe diretiva: Lígia Kauer (diretora), Evelise Romero Costa (vice-diretora) e Lílian Brasil (vice-diretora). Além disso, destacamos a participação de nossa supervisora pedagógica do I Ciclo, Catiana Quadros da Silva Pessi.

<sup>18</sup> Ver nota 10.

professora do Laboratório de Aprendizagem, atuando na sala no turno regular de aula com uma das professoras referência. Essa foi uma ideia inspirada nos estudos de Hugo Beyer (2005) acerca dos modelos de bidocência desenvolvidos em Hamburgo, na Alemanha. Segundo o autor, para manter a qualidade pedagógica, o professor poderá compor uma parceria com um professor que fará um atendimento pedagógico especializado.

- *Planejamento coletivo*: conseguimos a garantia de uma hora semanal de planejamento e estudo para todo o grupo de professores – momento indispensável quando pensamos na complexidade de trocas que precisam acontecer para a proposta se efetivar. Para manter a turma atendida nesse horário, contamos com a parceria da professora Débora Munhoz Leal, educadora física que desenvolve o Projeto Vivadança. Dessa forma, os alunos passaram a integrar o grupo de dança da escola.
- *Parceria com a comunidade escolar*: procuramos discutir o projeto com a comunidade escolar para evitar situações que fossem posicionando essa turma como a turma *diferente* das demais, visando a integrar os alunos nos diferentes espaços/setores da escola (biblioteca, recreio, pátio, refeitório, secretaria, coordenação de turno etc.).
- *Estagiária de inclusão*: esse aspecto não foi atendido porque a escola não dispunha de estagiária de inclusão, situação que só foi resolvida no final de 2007.
- *Assessoria especializada*: esse aspecto foi atendido de forma parcial, porque enfrentamos dificuldades para manter um acompanhamento sistemático das assessorias (arranjos, salas de integração e recursos etc.) para o desenvolvimento do trabalho de inclusão na escola.
- *Produção e socialização do conhecimento*: visando a compartilhar os conhecimentos construídos no trabalho de docência compartilhada, procuramos desencadear uma discussão do projeto com os professores da escola e em diferentes espaços de formação. Apresentamos o trabalho nos Seminários Internos de Formação, nos anos de 2006 e 2007. Apresentamos o trabalho desenvolvido a convite das seguintes instituições e secretarias: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

(Unisinós), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), EMEF Senador Alberto Pasqualini, Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro (Smec). O trabalho também foi apresentado na forma de Relato de Experiência nos eventos de formação da Smed de Porto Alegre, *Conversações Internacionais*, realizados em 2006 e 2007 e, na forma de pôster, no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), em 2008. Além de compartilhar os conhecimentos construídos com o Projeto de Docência Compartilhada, tais movimentos nos permitiram ressignificar o trabalho desenvolvido.

- *Formação continuada*: o grupo de docentes envolvidos no projeto buscou qualificar-se de forma continuada, seja participando de eventos de extensão oferecidos pela Smed e/ou por outras instituições<sup>19</sup>, seja cursando especializações, mestrados e doutorados<sup>20</sup>.

Em 2007, desencadeamos muitas ações que têm nos permitido suspeitar dos discursos pró-inclusão escolar e nos arriscamos a formular outras propostas pedagógicas, profundamente comprometidas com as diferenças dos sujeitos com quem trabalhamos. Tais ações também nos possibilitaram formular os conceitos de *inclusão* e *docência compartilhada*, que apresentamos a seguir.

A partir do estudo de alguns autores (FABRIS; LOPES, 2003; LOPES, 2004; LOPES; DAL'IGNA, 2007; VEIGA-NETO, 2001, 2005; VEIGA-NETO; LOPES, 2007), temos questionado a ideia de inclusão como *estar junto* no mesmo espaço físico. Entendemos que a inclusão não pode ser reduzida à deficiência. A inclusão é um processo complexo que envolve a escola e a comunidade, exigindo que sejamos capazes de problematizar o que temos entendido por currículo, ensino e aprendizagem e que estejamos dispostos a aprender novas formas de ensinar e de aprender com a diferença.

---

<sup>19</sup> No período de 2006 a 2008, os professores envolvidos no projeto de inclusão participaram dos seguintes eventos/cursos/projetos relacionados com a inclusão escolar: *Conversações Internacionais* (2006, 2007), curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras (2006-2007), curso Aportagens Educativas (2007), encontro *Conversações com professores das Turmas de Progressão, Transição e do Projeto Composições* (2008), *Conversações Regionalizadas do Arranjo 7* (2008), todos promovidos pela Smed/Porto Alegre; curso de extensão *Educação Especial e Inclusão Escolar: da teoria à prática* (2007), promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e pela Faculdade de Educação da UFRGS; XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) (2008), organizado pela Unisinós e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

<sup>20</sup> Para maior detalhamento sobre formação dos professores, ver notas de rodapé de 2 a 8.

A docência compartilhada pressupõe a atuação de dois docentes na mesma turma. O exercício da prática docente pode ser compartilhado e desenvolvido de formas distintas, considerando-se os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos e da escola.

O trabalho com o projeto de docência compartilhada tem nos ensinado muito. Considerando as aprendizagens, formulamos alguns princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, argumentamos que o trabalho com a docência compartilhada exige:

- estudo das questões relacionadas à inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola;
- atenção aos alunos e a suas diferenças;
- disposição para trabalhar apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado;
- adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica;
- disposição para ensinar de outros modos – questionar as concepções de ensino e aprendizagem;
- humildade intelectual – aprender com o aluno e com o colega de trabalho;
- questionamento dos instrumentos e critérios de avaliação;
- elaboração de atividades diferenciadas que rompam com as práticas pedagógicas homogêneas e padronizadas;
- realização de atendimento individual durante as aulas;
- organização e planejamento coletivo das aulas.

Considerando o ano de 2007, pode-se argumentar que o projeto possibilitou: a) educar assumindo o compromisso de garantir condições qualificadas de aprendizagem para os alunos com deficiência e/ou que ocupam posições de não aprendizagem; b) questionar e discordar das formas como são narrados os alunos: *desviantes, incapazes, deficitários, repetentes*; c) discutir e problematizar, de modo mais amplo, a inclusão e o trabalho com as diferenças no contexto da escola.

## O que fica para pensar, estudar, pesquisar, ensinar, aprender, criar...

"Tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado." (VEIGA-NETO, 1996, p. 30-31).

Os movimentos desencadeados na escola em 2006 e 2007 anunciaram algumas possibilidades para continuar refletindo sobre o processo de inclusão escolar. Entre as aprendizagens, destacamos: a atenção às pedagogias que desenvolvemos; a necessidade de problematizar o currículo escolar e o trabalho com a diferença na escola; a disposição para trabalhar apoiando-se em um terreno menos seguro, mais incerto, provisoriamente escolhido, permanentemente problematizado.

Precisamos nos indagar sobre as normas fixadas, os conhecimentos eleitos, os métodos utilizados. Quem está incluído? Quem estamos deixando de fora? Esses são limites, possibilidades e desafios que se colocam quando nos propomos a discutir e problematizar a inclusão das diferenças na escola regular.

Mas, ao fazer isso, poderíamos cair na cilada de produzir um outro método, uma outra metanarrativa? Sabemos que não estamos livres das relações de poder. As práticas que exercemos produzem efeitos, incluem e excluem sujeitos. Ao mesmo tempo, assumimos que tais processos de inclusão e exclusão não são permanentes; ao contrário, são incompletos e inacabados.

Sabemos que essa luta não terá fim e será travada diariamente. "Nesse processo de incluir e integrar, sempre temos aqueles que em algum momento vão vivenciar o estar do 'lado de fora' e aqueles que em

algum momento vão vivenciar o estar do ‘lado de dentro’” (LOPES, 2005b, p. 43). Isso nos permite criar e recriar práticas, procurando construir relações menos excludentes na escola, assumindo o desafio permanente de questionar, revisar e criticar o que pensamos e fazemos. Dessa forma, poderemos sempre criar outras possibilidades para pensar, olhar, falar, trabalhar com a diferença na escola. Acreditamos que essa é a dimensão política e ética de nossa ação pedagógica.

## Referências

BEYER, Hugo. *Inclusão e avaliação na escola de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. *Pátio*, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 29-30, maio/jul. 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. Sou repetente. E agora? Quando a diferença é déficit. In: SCHIMIDT, Saraí (org.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 25-29.

DAL'IGNA, Maria Cláudia et al. *Inclusão das diferenças na escola regular: uma experiência de docência compartilhada*. Projeto Pedagógico de Inclusão do I Ciclo – Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, Porto Alegre, 2006.

\_\_\_\_\_; PESSI, Catiana Quadros da Silva; DORNELLES, Priscila Gomes. *Inclusão das diferenças na Escola Dolores*. Projeto Pedagógico de Inclusão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dolores Alcaraz Caldas, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_; LEÃO, Ester Rodrigues. *Docência compartilhada: uma possibilidade para pensar a inclusão na escola*. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Porto Alegre, 2008.

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura C. *Crianças em posições de não aprendizagem*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Educação. Unisinos, São Leopoldo, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Quando estar junto se transforma em uma estratégia perversa de exclusão*. 2003. Disponível em: < <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm> >. Acesso em: 14 ago. 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta; RIOLFI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.

LOPES, Maura Corcini. A inclusão como ficção moderna. *Pedagogia a Revista do Curso*, São Miguel do Oeste/SC, v. 3, n. 6, p. 7-20, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_.; FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: desarrumando a casa. *Jornal NH - Suplemento NH na Escola*, Novo Hamburgo/RS, p. 2, 12 nov. 2005a.

\_\_\_\_\_. *A inclusão como experiência*. Caderno do professor coordenador dos grupos de estudo. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: diversidade, diferença e processos identitários*. Trabalho apresentado no V Simpósio Nacional de Educação, VI Curso Pedagógico Amigos do Saber e III Encontro de Educação Física da Região da AMZOR, Frederico Westphalen/RS, 2006.

\_\_\_\_\_.; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa V. (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 19-35.

\_\_\_\_\_. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 105-118.

\_\_\_\_\_. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana M. et al. (org.). *Educação inclusiva: Direitos Humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 51-70.

\_\_\_\_\_; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 947-963.



# Docência compartilhada, planejamento integrado e práticas avaliativas<sup>1</sup>

Roseli Inês Hickmann<sup>2</sup>

Maria Bernadette Castro Rodrigues<sup>3</sup>

## Circunscritos do estudo

Este trabalho é parte de investigações realizadas por um grupo de pesquisa<sup>4</sup> cujo foco de interesse vem sendo as práticas curriculares implicadas na constituição de alunos<sup>5</sup> incluídos nos anos finais do Ensino Fundamental, em instituições escolares. Para tanto, examinamos processos de ensino-aprendizagem e de socialização, postos em funcionamento pelas políticas de inclusão adotadas nas últimas décadas no país. O exame de tais práticas ampara-se em abordagens de inspiração etnográfica no campo de estudos do currículo e da didática, utilizando conceitos e noções trabalhadas por Michel Foucault e desenvolvidas pelos estudos culturais em Educação.

A investigação que deu origem a este estudo<sup>6</sup> foi orientada pela questão: *Como as práticas curriculares e didático-pedagógicas têm sido desenvolvidas nas salas de aula para constituir o sujeito aluno contemporâneo, considerando os processos de inclusão presentes nas escolas de Ensino Fundamental?* Tal questão desdobra-se nos objetivos: a) analisar que conhecimentos/saberes

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado e divulgado nos anais do *VII Congresso Internacional de Educação – Profissão Docente: há futuro para esse ofício?*, evento ocorrido nos dias 22, 23 e 24 de agosto de 2011, promovido pela Unisinos.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/FACED/UFRGS). Contato: roselihi@uol.com.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993). É Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento – GPED/FACED/UFRGS. Contato: crodrigues@epovo.net

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED), constituído desde 1992, sediado na Faculdade de Educação da UFRGS, coordenado pela Profa. Dra. Maria Luisa M. Xavier.

<sup>5</sup> Aluno está, aqui, sendo entendido como uma categoria culturalmente construída.

<sup>6</sup> Pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, integrante do GPED.

são selecionados e que práticas didáticas são desenvolvidas nas salas de aula para posicionar o aluno, em processo de inclusão escolar, como sujeito que aprende; b) estudar como os alunos se narram como aprendentes frente aos conhecimentos selecionados e às atividades escolares propostas; e c) identificar os parâmetros de desempenho escolar utilizados e como estes são estabelecidos para posicionar o aluno como aprendente.

A atual pesquisa foi realizada em uma escola ciclada da rede municipal de Porto Alegre/RS, que possui alunos considerados em situação de vulnerabilidade social<sup>7</sup>, inseridos no Projeto de Docência Compartilhada (DC).

O referido projeto, implementado em quatro escolas da rede municipal, em 2008, teve a finalidade de inserir os alunos das Turmas de Progressão (TPs) em turmas regulares, com atuação de um especialista nas diferentes áreas de conhecimento e um pedagogo, numa tentativa de promover aprendizagens através do contato entre alunos ditos *normais* e *anormais* (hoje denominados pessoas normais ou com deficiências), que se encontravam em momentos diferentes quanto à aquisição de conhecimentos escolarizados. Essa modalidade de ensino foi criada, então, como alternativa para valorizar a diversidade, enfrentar a cristalização das dificuldades e superar a segregação gerada pela enturmação nas TPs.

As ações investigativas foram realizadas na forma de estudos dos documentos da escola, observações em sala de aula, reuniões com professores e equipe diretiva, e ainda, análise de 84 pareceres avaliativos. Neste artigo, dá-se atenção especial aos pareceres das quatro turmas do 3º Ciclo da referida escola. Em 2010, o foco da pesquisa se deteve no objetivo “c”, ou seja, “identificar e analisar os parâmetros de desempenho escolar utilizados e como estes são estabelecidos para posicionar o sujeito aluno como aprendente”. Nessa perspectiva, este estudo também se debruçou sobre a necessidade de evidenciar algumas articulações entre a docência compartilhada, o planejamento integrado e as práticas avaliativas como constituidoras de uma hibridização entre um sujeito aluno posicionado ora como *normal* e ora como *anormal*, diante desse lugar de aprendente.

---

<sup>7</sup> O termo vulnerabilidade social é entendido neste contexto como o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos sujeitos, sejam indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidade ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos sujeitos (ABRAMOVAY, 2002).

## Normalização, inclusão e práticas avaliativas

Nesta investigação, estamos considerando que o desempenho escolar vincula-se a um processo de normalização do sujeito na escola. A organização do espaço-tempo escolar, através da seleção de conteúdos a serem aprendidos, das metodologias a serem adotadas para desenvolver aprendizagens, ritmos e comportamentos homogêneos, atua como parâmetro de comparação dos alunos entre cada um e em relação a si e ao grupo. Tal parâmetro funciona como uma norma disciplinar, na qual todos os sujeitos são classificados entre *normais* e *anormais*, a partir de um princípio de comparação, uma medida tomada como sendo comum a todos (EWALD, 1993). Para isso, a norma opera por meio de um processo que ao mesmo tempo *igualiza* e *desigualiza*, ou seja, possibilita que cada indivíduo seja comparado a outro e ao mesmo tempo deseje reconhecer-se como diferente do outro (ibidem). Ela se instaura no interior de um grupo, sem necessidade de medidas externas.

Ainda, segundo Ewald, pode-se compreender a *norma* numa perspectiva foucaultiana, como sendo:

[...] uma maneira de um grupo se dotar de uma *medida comum* segundo um rigoroso princípio de autorreferência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia, quer a de um objeto. Ela pressupõe arquiteturas, dispositivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo. (ibidem, p. 108).

Ou seja, a norma funciona como uma medida reguladora da vida que engloba tudo, pois não há uma exterioridade ou algum desejo ou vontade que possa excedê-la. Ela constitui os indivíduos por meio de práticas de normalização, de maneira que eles sejam individualizados incessantemente, comparados e classificados constantemente. Nesse sentido, tanto o normal quanto o anormal estão sob a égide da norma.

Em um contexto social, a norma também pode vigorar como normalizadora da sociedade, por meio do biopoder, que não exclui nem rejeita os indivíduos. Ela acolhe a todos com o intuito de minimizar as possibilidades de rupturas e de administrar os riscos na sociedade, a partir de dispositivos de segurança. Nessa perspectiva, os anormais são incluídos e tendem a fazer parte de uma espécie de escala e hierarquização de normalização. Ou seja, a dicotomia estabelecida pela norma disciplinar entre sujeitos *normais* e

*anormais*, com relação à norma do biopoder, transforma-se, e as fronteiras que separam a normalidade da anormalidade na coletividade tornam-se tênues, menos distintas e mais fluidas, dando lugar a uma convivência sem tantas distinções e classificações.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares nas salas de aula e na escola posicionam o aluno como aprendiz, com dificuldades de aprendizagem ou não aprendiz, mas sempre posicionado no lugar de aluno, ou seja, entendido como o sujeito *normal*.

Caberia interrogar-nos se as políticas de inclusão não estariam operando tanto com a norma disciplinar quanto com a norma do biopoder, na medida em que, ao mesmo tempo que podem acentuar e distinguir as diferenças, também podem produzir atenuantes por meio de processos pedagógicos normalizadores, como as práticas avaliativas que tendem a homogeneizar.

O que nos parece ser necessário refletir é que a instituição escolar, em diferentes contextos históricos, tem procurado subjetivar e posicionar o sujeito aluno, por meio de suas práticas discursivas e não discursivas, num constante movimento de tensão entre exclusão e inclusão. E é nesse tensionamento constitutivo do sujeito escolarizado que a escola realiza um processo civilizatório e, simultaneamente, de *normalização* e de imposição de pedagogias, saberes, culturas e condutas que, muitas vezes, impossibilitam ao aluno reconhecer-se na sua subjetividade como um sujeito para além do *normal*, ou seja, capaz de resistir e recusar os modos de subjetivação que o classificam em diferentes posições, sejam elas *normal*, *anormal*, ou *estranho*.

Nesse sentido, cabe considerar alguns aspectos, principalmente aqueles vinculados às práticas avaliativas, sobre como a escola tem transitado e se posicionado diante de uma discursividade que inscreve alunos como normais, anormais, estranhos e diferentes, apenas para nomear algumas classificações e enquadramentos a que é submetida parte da infância e juventude escolarizada.

A necessidade de se entender a construção do *anormal* para a contemporaneidade está, justamente, naquilo que este sujeito representa em termos de possíveis *riscos* que possam ser provocados em relação ao que a sociedade moderna convencionou chamar de ordem, segurança e estabilidade.

Foucault (2002) nos lembra que o interesse em construir saberes que possibilitem a compreensão do sujeito *anormal* vem da necessidade de torná-lo mais próximo e mais administrável, a partir de práticas de acolhimento e de saberes que justifiquem intervenções sociais e morais. Ou seja, interessa à

sociedade que os anormais não sejam excluídos, mas sim incluídos e cada vez mais normalizados.

Convém, aqui, refletir sobre a produção de sujeitos chamados de *normais*, e não apenas dos classificados como *anormais*. O próprio enquadramento de *normais* já estabelece uma relação com os que *fujam* da normalidade; ou melhor, com aqueles que fazem parte da norma, mas que são diagnosticados, classificados e etiquetados, passando a existir diante dos chamados *normais*. Percebemos que, com as políticas de inclusão, há certa preocupação em não deixar uma criança, adolescente ou jovem fora do espaço escolar. Discurso que tem sido recorrente e até de certa forma imperativo em afirmar a necessidade de inúmeras crianças, adolescentes e jovens serem e sentirem-se incluídos, principalmente aqueles portadores de necessidades especiais, denominados deficientes (PLAISANCE, 2005), ou ainda aqueles que não se enquadrem de forma *obediente e pacífica* às regras de convivência do cotidiano escolar.

Muitas das práticas em ação, no contexto escolar, parecem encaminhar os alunos para que sejam normalizados ou, antropofagicamente, engolidos e anulados por uma variedade de discursos que argumentam que é necessário dar acolhimento às diferenças, e que, em muitas situações, passam a expressar a *integração* ao que é proposto pelos projetos didático-pedagógicos.

Aqui cabe lembrar a necessidade de construirmos, junto aos alunos, posturas e maneiras de se relacionar com o outro para além da tolerância, visto que esta pressupõe uma atitude de simplesmente aceitar, *tolerar* a diferença do outro, sem o necessário deslocamento de uma relação de poder assimétrica que possa estar instaurada entre os sujeitos. Ou seja, o ato de tolerar pode ser compreendido como se sentir coagido pelas circunstâncias a aceitar o outro, que pode estar posicionado numa situação de inferioridade. Nesse sentido, pode se relacionar o respeito às diferenças com a possibilidade de se construir relações identitárias de convivência em que estejam presentes relações de alteridade e não apenas de tolerância. Segundo o filósofo Silvio Gallo (2006, p. 2),

[...] a alteridade está aí, é uma das constituidoras da diferença e o que podemos tentar construir, em educação, são práticas de convívio no dissenso, na diferença, em meio aos outros. Qualquer forma de “respeito” ao outro desliza para uma espécie de “tolerância”, que nada tem de vivência na e da diferença.

Ou seja, ao se acolher os chamados diferentes no contexto escolar, é importante atentar para a diversidade de identidades que constitui a diferença, e possamos conviver pedagogicamente com essa permanente tensão de sermos

diversamente diferentes. Para tanto, cabe pensar sobre as práticas avaliativas escolares que estão em circulação para a produção de alunos classificados ora como normais e ora como anormais, a partir das políticas inclusivas.

## Docência Compartilhada e práticas avaliativas: ações inclusivas?

*Qual o sentido da prática avaliativa na escola? Avaliar para quê? Quem avalia? O que é avaliado?* Essas questões não são novas nos estudos e nas discussões no âmbito escolar. Entretanto podem adquirir novas perspectivas de discussão se forem aliadas à experiência de docência compartilhada, uma modalidade de ensino exercida em algumas escolas como alternativa para uma intervenção didática afim às políticas inclusivas, ao valorizar a diversidade, ao propor um atendimento diferenciado aos alunos.

Ao inserirmo-nos na dinâmica de uma escola municipal localizada em Porto Alegre/RS, com a finalidade de investigar turmas do 3º Ciclo assistidas por uma proposta de docência compartilhada, fomos instigadas a melhor compreender as suas práticas avaliativas e finalidades. *Quais seriam as formas criadas por essa escola para avaliar quanto ao incentivo às aprendizagens?* Uma vez que a escola ousou adotar uma modalidade de ensino diferenciada com a atuação em sala de aula, de professores de áreas em conjunto com uma professora pedagoga, parecia-nos que também as formas de avaliar seriam diferenciadas. Nosso estudo recorreu à análise de documentos da escola (84 pareceres referentes ao 1º e ao 2º trimestre de 2010, dos alunos de quatro turmas do 3º ano do 3º Ciclo), às observações em sala de aula e às entrevistas em forma de reuniões com a equipe diretiva para obter informações e esclarecer dúvidas. Decorreram os seguintes tópicos de análise: adoção de fichas denominadas pareceres; itens selecionados para a expressão da avaliação da aprendizagem; hierarquia dos conteúdos específicos; e linguagem *clichê* na escrita dos pareceres.

### *Adoção de fichas denominadas pareceres para a expressão do desempenho escolar dos alunos*

Se por um lado os boletins com as notas expressas parecem ser associados às ditas propostas tradicionais de ensino, os pareceres parecem ser a preferência nas propostas ditas de mudança. Possivelmente, essa escolha está apoiada em uma concepção de avaliação como acompanhamento. Nessa

ideia, a avaliação tem caráter formativo, supõe planejamento de intervenções intencionais. Também requer um posicionamento acerca da aprendizagem. Como se aprende? Essa é uma questão relevante à avaliação formativa, pois nessa abordagem quem aprende não fica restrito ao papel de um respondente. A avaliação formativa exige do docente, ou dos docentes, elaborar outras formas de acompanhamento ao aluno, além das conhecidas provas ou exercícios de fixação, conforme aponta Alvarez-Mendez (2002, p. 14):

Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em avaliação formativa.

Uma avaliação formativa supõe ser processual, contínua, integrada às propostas curriculares. Em contraponto, as práticas avaliativas descontínuas, como propor um exame ou prova ao final de uma unidade de estudo, geram informações de dados isolados sobre os quais são tomadas decisões de aprovação ou reprovação do aluno. Sacristán (2000, p. 314), ao abordar a avaliação como expressão de juízos e decisões do professor, comenta que essas “não são elaboradas segundo um modelo teórico altamente estruturado, mas que têm muito a ver com as prementes urgências institucionais e com as demandas que a situação ambiental de classe exige-lhe num determinado momento”. No caso dessa escola, os pareceres são preenchidos ao final de cada trimestre nos conselhos de classe, em que os professores reunidos fazem suas observações sobre cada aluno da turma. As informações dos professores são pontuais e pouco expressivas das intervenções pretendidas com vistas às aprendizagens dos alunos. Dessa forma, as práticas avaliativas parecem ainda se manter classificatórias, ou seja, se restringem aos *resultados* informados.

### *Itens selecionados para a expressão da avaliação da aprendizagem dos alunos*

Os professores, trimestralmente, em conjunto com a coordenação pedagógica da escola, preenchem no momento do conselho de classe as fichas- pareceres. A ficha é desenhada em duas partes. Primeiramente, consta uma grade de 13 itens, em que os professores devem assinalar para cada um dos itens *sim*, *não* ou *às vezes*. Os seguintes itens estão agrupados sob o título *Ser e conviver*: 1. É pontual; 2. É assíduo; 3. Respeita os professores, colegas e demais

peças da escola; 4. Realiza tudo o que é proposto pelos professores; 5. Necessita de intervenção para a realização dos trabalhos; 6. Apresenta boa postura nos diversos ambientes da escola; 7. Contribui para o bom andamento das aulas; 8. É comprometido com os estudos; 9. É organizado, traz sempre e zela por seu material escolar e do grupo; 10. Sua conversa atrapalha o ambiente de trabalho; 11. Demonstra disponibilidade para ouvir os outros; 12. Aguarda sua vez de falar e de ser atendido; e 13. Comparece com roupa adequada para a prática das aulas. Abaixo da grade, constam três linhas para cada professor de matéria se manifestar sobre o aluno. A grade é preenchida pelo conjunto de professores e sobre os conhecimentos das áreas específicas cada professor se responsabiliza por sua anotação. Isso fica evidente pela troca de letras em cada texto.

No que se refere ao preenchimento da grade observamos, por exemplo, que o *item 12. Aguarda sua vez de falar e de ser atendido* foi assinalado em 60 pareceres, 67% de forma positiva. Ainda, o *item 10. Sua conversa atrapalha o ambiente de trabalho* foi assinalado em 35 pareceres, 42% de forma negativa. Essas anotações ao aluno parecem ser indícios de que as turmas do 3º ano do 3º Ciclo, em suas condutas, correspondem às expectativas disciplinares antecipadas nos critérios selecionados sob o título *Ser e conviver*. A escola, ao propor a DC como forma de trabalho diferenciado, parece manter práticas avaliativas associadas à lógica escolar avaliativa das últimas décadas, qual seja, foco nos aspectos comportamentais em detrimento dos cognitivos. Isso reforça o entendimento do processo de inclusão como estar e conviver junto, importante sem dúvida, mas não altera profundamente os aspectos que se referem ao conhecimento, aos aspectos pedagógicos para apropriação do conhecimento. Um dos desafios aos processos de inclusão escolar será ultrapassar a dimensão do *ser e conviver*, ou seja, apropriar-se dos saberes escolares, relacionados à cognição.

Observamos uma dissonância entre os itens assinalados na grade e as anotações dos professores, em sua maioria em caráter de recomendações aos alunos. Por exemplo, em 42 pareceres, 50% dos analisados, o *item 5. Necessita de intervenção para a realização dos trabalhos* foi assinalado de forma afirmativa. Entretanto os professores não explicitam que tipo de intervenções específicas de sua matéria foram propostas e necessitam ser intensificadas pelo aluno. Percebemos que a adoção de categorias simplificadas para a informação do desempenho dos alunos gera pouca especificidade do pedagógico. Parece-nos que se estabelece uma dicotomia entre o ato de planejar e o ato de avaliar, uma vez que não se evidencia um *fluxo* do processo pedagógico. Ou seja,

identificar a necessidade cognitiva do aluno, escolher e justificar as práticas pedagógicas adequadas, descrevendo-as para que sejam propostas aos alunos, explicitar as formas de acompanhamento no momento de realização de tais práticas junto aos alunos e avaliar se o que foi proposto conseguiu atender à necessidade cognitiva.

As anotações dos professores são, predominantemente, com fins às correções de condutas dos alunos. Por exemplo: *“Tens que trabalhar em aula. Vens para a escola para aprender não é mesmo?”*; *“Estás te prejudicando muito com as brincadeiras e falta de envolvimento com os estudos. CUIDADO!”* (grifo da professora). A dissociação entre aprender e brincar é admitida nas anotações dos professores.

### *Hierarquia dos conhecimentos das áreas específicas*

Na ficha, os conhecimentos das áreas específicas estão dispostas na seguinte ordem: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira e Generalista. Essa ordem parece expressar um grau de importância, *conhecimentos das áreas específicas difíceis e conhecimentos das áreas específicas fáceis*. Para Santomé (1998, p. 127), essa hierarquização de disciplinas “faz com que o ideal e a ideologia da interdisciplinaridade e integração continuem encontrando dificuldades para sua concretização prática”. Parece-nos que a proposta de DC visa a ações práticas integradas, entretanto, ao admitir uma hierarquização, a escola pode incentivar o isolamento e a falta de comunicação entre os conhecimentos das áreas específicas e os professores.

### *Linguagem clichê na escrita dos pareceres*

Professoras dos conhecimentos das áreas específicas e também as professoras generalistas recorrem com frequência às seguintes anotações: *“Parabéns! Que ‘baita’ aluna és agora!”* (escrita da professora de Ciências); *“Ótima aluna. Se melhorar algumas atitudes ficará um espetáculo!”* (escrita da professora de Ciências para outra aluna); ou ainda, *“Ótima aluna! Parabéns em ‘caps lock’!”*. Parece-nos que vem se constituindo uma linguagem própria aos pareceres. Dar uma ênfase aos ditos aspectos positivos e estes vinculados às atitudes para, a seguir, sugerir uma mudança de comportamento ao aluno. Conforme Sacristán (2000, p. 316),

[...] a escola e o professor pensam e desenvolvem procedimentos para obter dados que lhes capacitam a realizar juízos sobre os alunos. Na

atribuição de qualificações ou elaboração de valorizações sobre os alunos, intervêm informações prévias, adquiridas pelo professor no curso da interação com seus alunos.

Essas informações prévias fazem parte da memória do professor. Entretanto “tal memória não atua assepticamente, porque se ativam determinadas informações filtradas” (ibidem, p. 317). O professor tem suas teorias particulares sobre o valor relativo de uma determinada tarefa – numa proposta de DC, se faz necessário o diálogo entre docentes e a problematização de suas posições.

Percebemos que a professora generalista, denominação adotada pela escola para se referir à professora pedagoga, procura em suas manifestações, nas fichas dos alunos do 1º trimestre, dar um caráter individualizado às orientações. Por exemplo, para um aluno escreve: *“Tens condição de te dedicares mais aos estudos, realizando o que é proposto com dedicação, escrevendo mais os teus pontos de vista. Conto contigo!”*. Para outro aluno, escreve: *“Podes mostrar mais o potencial que tens!”*. Nos pareceres do 2º trimestre, suas anotações adquirem um padrão. Em bilhete digitado e colado em cada parecer, consta uma frase de Nelson Mandela – “Eu sou o senhor do meu destino; o capitão da minha alma” –, acompanhada da seguinte recomendação das professoras generalistas: *“Pense nisso!”*. Essa padronização pode desmerecer o papel da pedagoga na DC. Parece-nos que essa pedagoga na DC tem um papel relevante na relação com os professores dos conhecimentos das áreas específicas, uma vez que sua formação na graduação lhe deu mais subsídios teórico-metodológicos no que se refere à organização da ação educativa. Essa competência se confirma ao observamos que as recomendações que sugerem a especificidade de um conteúdo são feitas, predominantemente, pela professora generalista nos pareceres do 1º trimestre. Por exemplo, *“Ainda tens muitas dificuldades na escrita, portanto debes te comprometer mais. Conta conosco para te ajudar”*; *“Nos momentos de escrita, procura organizar tuas ideias de forma mais clara, respeitando a sequência começo, meio e fim.”*

## Práticas avaliativas híbridas? Entre a inclusão e a exclusão

Na leitura dos pareceres, não ficam explícitos os objetivos de trabalho. A proposta de DC também não se expressa com a visibilidade esperada, uma vez que as professoras generalistas recebem um espaço para anotações como *mais* uma matéria da lista. Os alunos que progrediram para este ano/ciclo com um plano de apoio parecem não receber uma intervenção mais específica no acompanhamento

aos seus estudos. Os indícios de aprendizagens dos conhecimentos das áreas específicas se apresentam pouco consistentes nesses pareceres. Ao associar a modalidade de DC a uma proposta de planejamento integrado, percebemos que o corpo docente da escola pouco tem problematizado suas práticas avaliativas no que se refere às finalidades do parecer adotado. Por exemplo, as marcações na grade de itens do título *Ser e conviver* nem sempre se encontram vinculadas às anotações dos professores com relação aos conhecimentos das áreas específicas. Com o intuito de ilustrar esse aspecto, observamos que em uma ficha há uma marcação que indica que o aluno não é assíduo, porém os professores dos conhecimentos das áreas específicas escrevem: “*És ótimo aluno. Continue assim!*”. Em suma, esse descompasso entre as anotações dos professores e a marcação na grade não esclarecem ao leitor se diz respeito a uma matéria específica ou ao conjunto dessas.

Nessa escola, a proposta de DC tem pouco êxito ao tentar deslocar os processos já instalados e construir outros em função do processo de inclusão. As práticas avaliativas apresentam-se como inovadoras, diferentes, principalmente ao abordarem a perspectiva da inclusão escolar. Contudo os professores ainda não conseguem romper com o discurso pedagógico (no sentido foucaultiano – de verdade legitimada e em vigor em determinado tempo que rege a forma de agir, neste caso, dos docentes) de focar no comportamento, nos erros dos alunos etc.

Há um discurso em circulação, de avaliação como processo, mas as formas de operacionalizar esse entendimento são práticas avaliativas que foram sendo sedimentadas por uma organização do espaço-tempo escolar, que colabora para que os professores tenham dificuldade em se deslocar e romper com as suas certezas construídas cotidianamente como verdades incontestáveis. Parece-nos que a cultura da inclusão encontra-se imbricada a um modelo avaliativo incorporado como natural, que simultaneamente também pode produzir exclusões. De forma híbrida, os alunos transitam e são posicionados ora como normais e ora como anormais, o que indica que há um desejo por parte da escola de deslocar-se em direção à implementação de práticas avaliativas inclusivas e, por outro, um movimento de repetição e continuidade de modelos avaliativos já existentes, que se encaminham na direção de, involuntariamente, produzirem exclusões. Nesse sentido, o presente texto procurou explorar caleidoscopicamente como as práticas avaliativas podem produzir in/exclusões, mesmo em processos de inclusão escolar e projetos inovadores como a docência compartilhada.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO; BID, 2002.
- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer. Examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GALLO, Silvio. As contribuições de Foucault à educação [Entrevista]. *Revista Instituto Humanitas*, São Leopoldo, v. 6, n. 203, 6 nov. 2006. Disponível em: <[http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=555&secao=203](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&secao=203)>. Acesso em: 14 jul. 2010.
- PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# A inclusão escolar como governo político e ético: uma ênfase nos processos sociais em detrimento dos processos pedagógicos<sup>1</sup>

Kamila Lockmann<sup>2</sup>  
Paula Corrêa Henning<sup>3</sup>

A inclusão escolar constitui-se na atualidade como um imperativo de Estado, algo que se impõe sobre cada um de nós constituindo nossos modos de ser e agir na sociedade atual e, de modo mais específico, no interior das instituições escolares. Como qualquer imperativo, tal discurso assume um *status* de verdade inquestionável, impedindo, muitas vezes, qualquer forma de problematização acerca dos efeitos produzidos por essas práticas adjetivadas de inclusivas. Percebendo a atual proliferação discursiva que o tema da inclusão escolar assume na contemporaneidade, nos deixamos mobilizar pela pergunta foucaultiana acerca dos poderes e dos perigos do discurso: “O que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2004, p. 8). Entendemos que o perigo encontra-se, justamente, na naturalização que esses discursos, que circulam amplamente pela sociedade, acabam assumindo. O perigo está em não questioná-los, em não colocá-los sob suspeita, em não pensar e problematizar sobre os efeitos que eles produzem em cada um de nós e na sociedade de modo geral.

Essa postura inquietante e provocativa não pode ser compreendida como uma posição contrária às práticas de inclusão escolar. Não se trata

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa conta com financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar (Gepi/CNPq/Unisinos), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (Nepe/Cnpq/FURG). Contato: kamila.l@terra.com.br

<sup>3</sup> Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa interinstitucional Cultura, Subjetividade e Políticas de Formação. Contato: paula.henning@ig.com.br

aqui de colocar-se contra ou a favor da inclusão. No lugar de uma postura valorativa, assumimos uma postura analítica que pretende olhar para a forma como essas práticas inclusivas vêm se desenvolvendo no interior das escolas contemporâneas. Dessa forma, a pergunta central que mobilizou a escrita deste texto foi: *De que forma a inclusão escolar vem sendo compreendida pelos profissionais da escola e quais os efeitos que ela vem produzindo nos sujeitos escolares?*

Para responder a essa questão realizamos entrevistas semiestruturadas com professores de algumas escolas municipais de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, assim como aplicamos questionários com alguns especialistas que trabalham com os alunos *anormais*<sup>4</sup> em diversos atendimentos especializados oferecidos por essa rede municipal de ensino. Nas respostas obtidas, foi possível perceber dois movimentos distintos, mas articulados entre si. No que tange ao trabalho desenvolvido pela escola, percebemos uma forte ênfase moral atribuída à inclusão escolar pelos professores entrevistados. Eles destacam que, por meio da convivência entre normais e anormais, os sujeitos aprendem valores como o respeito e a civilidade. Tais valores são desenvolvidos pela educação (inclusiva) numa ação de uns sobre os outros, ou seja, por um governo<sup>5</sup> político. Porém não é só pela ação de uns sobre os outros que a inclusão se exerce. Ela também produz seus efeitos no âmbito das relações

---

<sup>4</sup> Utilizamos o termo *anormais* não para classificar tais sujeitos a partir de sua normalidade ou anormalidade, mas por entender que, independentemente da nomenclatura que se utiliza para referir esses sujeitos, está-se marcando suas diferenças e posicionando-os como anormais no interior da norma. Mesmo aquelas terminologias consideradas politicamente corretas, como é o caso de *pessoas com necessidades educacionais especiais*, também fazem essa operação de classificação, nada neutra nem inocente. Assim como Veiga-Neto (2001, p. 105), tomamos essa palavra emprestada de Foucault (2001b), que a emprega “para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim”.

<sup>5</sup> A expressão *governo* será utilizada neste texto para referir o conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Veiga-Neto (2002) aconselha que se ressuscite da língua portuguesa a palavra *governo* para traduzir os textos do autor francês Michel Foucault, com o “objetivo tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*.” (ibidem, p. 17). Na língua francesa, Foucault utiliza duas palavras diferentes para se referir a governo, são elas: *gouverne* e *gouvernement*. Na língua portuguesa, Veiga-Neto (ibidem, p. 19) sugere que se utilize *Governo*, com G maiúsculo, para se referir à “instituição do Estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar”, traduzindo dessa forma *gouverne* por *Governo*. Porém, quando quisermos falar das “ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (ibidem, p. 21), o autor sugere que utilizemos a palavra *governo* para traduzir o termo *gouvernement*. Este texto considerará tais orientações no uso dessa expressão.

que o sujeito estabelece consigo mesmo. É nesse ponto que entendemos que a inclusão vem funcionando também como um governo ético, ou seja, um exercício que cada sujeito aprende a exercer sobre si mesmo. Essa aprendizagem se dá, sobretudo, nos atendimentos especializados – principalmente os da área *psi* – que os alunos anormais passam a frequentar.

Temos, então, a inclusão escolar como uma estratégia de governo político – que se centra mais nas práticas desenvolvidas no interior das escolas e exerce ações de uns sobre os outros tendo uma ênfase moral – e como uma estratégia de governo ético – em que o sujeito exerce ações sobre si mesmo no âmbito dos atendimentos especializados, apresentando uma ênfase nos saberes *psi*. Ambos os movimentos destacam a inclusão pelo seu viés social, e não pedagógico. Aqui, a ênfase recai sobre o que denominamos aprendizagens sociais, e não sobre as aprendizagens cognitivas.

Para apresentar tais discussões, dividimos o presente texto da seguinte maneira. Na próxima seção, apresentamos a forma como compreendemos os discursos analisados nesta investigação, os quais são trabalhados a partir da perspectiva pós-estruturalista, tomando algumas contribuições do pensamento foucaultiano. Nas duas seções seguintes, apresentamos e discutimos cada um dos movimentos anunciados anteriormente – governo político e governo ético. Por fim, realizamos uma discussão apontando para a forma como tais processos de inclusão, vinculados apenas às aprendizagens sociais, produzem perversos processos de exclusão.

## Uma possibilidade de olhar para os discursos da inclusão escolar

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p. 8-9).

Este estudo se orienta pela hipótese de que há uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos numa determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de ensino ou sobre a inclusão escolar. Dessa forma, os discursos analisados

nesta pesquisa, estejam eles materializados nos questionários ou coletados por meio de entrevistas, são compreendidos como fazendo parte de um contexto discursivo maior, que controla a produção do discurso. Esse controle do discurso permite que alguns ditos possam ser pronunciados em determinados espaços sociais e por determinadas pessoas ou que, no lugar disso, sofram uma interdição discursiva, sendo, dessa forma, anulados, rejeitados ou silenciados. Isso significa que existe um controle ou uma determinada ordem sobre a produção do discurso. No que se refere ao campo da inclusão escolar, isso não é diferente. Acostumamo-nos a escutar seguidamente que a inclusão promove o respeito à diversidade, desenvolve a tolerância, contribui para a formação de sujeitos mais humanos e solidários. Tais discursos estão presentes em documentos oficiais do Ministério da Educação, na mídia de uma forma geral, em revistas e artigos científicos sobre o tema etc.

Os discursos que hoje circulam acerca da inclusão escolar são opções e escolhas que não são questões privadas, são, pelo contrário, escolhas governadas por um conjunto de valores que nos cercam e direcionam nosso olhar para que façamos determinadas ações em nosso cotidiano de trabalho. Entendemos, então, que tais discursos não partem de uma origem primeira no sujeito falante, mas são antes discursos que se corporificam numa episteme moderna. Assim, esses discursos são produtos que nos capturam, e nós também os constituímos, na medida em que assumimos esses ideais para consolidar nossas vidas públicas e privadas, produzindo uma forma de ser e viver o mundo do trabalho da educação e, mais especificamente, da inclusão escolar.

Em vista disso, fica claro que os discursos que circulam na escola não circulam somente naquele espaço; eles obedecem a regras de formação específicas, são regulados por uma série de procedimentos internos e externos de controle da produção e do funcionamento do próprio discurso. Assim, as falas dos professores, coletadas por meio das entrevistas, ou dos especialistas materializadas nos questionários, não estão soltas no mundo, alheias a toda essa produção discursiva e nem mesmo se apresentam desconectadas de outros discursos que constituem uma rede, uma trama. Sendo assim, precisamos considerar que

[...] os sujeitos do discurso formam parte de um campo discursivo, adquirem nesse campo uma posição e uma função. [...] Desse modo, o discurso não deve ser primordialmente referido ao sujeito individual ou coletivo, se não a trama do campo em que se desenrola. (PALAMIDESSI, 1996, p. 195).

A partir desse entendimento, não se pode destacar os professores como origem primeira de um discurso sobre a inclusão escolar. Isso aponta para uma ressalva que é preciso considerar. Ao problematizar alguns dos discursos encontrados nesta investigação, não estamos apontando culpados nesse processo de produção e circulação discursiva. Antes disso, ou no lugar disso, trabalhamos com o entendimento de que o discurso dos professores produz e ao mesmo tempo é produzido por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo. Nosso interesse pelos discursos dos professores e dos especialistas não está relacionado a uma suposta identidade autônoma, que produz um discurso escolar livre de regras, de interdições, de proibições ou exaltações. Nosso interesse não aponta para um sujeito falante, supostamente autor do seu discurso.

Os discursos que circulam acerca da inclusão escolar se atrelam a uma trama discursiva muito maior do que o próprio autor. Assim, “que importa quem fala?” (FOUCAULT, 2001a). Aqui, a preocupação é com o dito, com o pronunciável, com os discursos que vêm constituindo a episteme de cada momento histórico, formando o arcabouço do saber de um determinado momento, especialmente, o momento atual da inclusão. Não estamos interessadas em quem pronunciou o discurso, pois tal pessoa não é a produtora, nem a inventora das ideias proferidas. Esses discursos estão marcados por uma ordem mais ampla na qual o próprio autor é capturado.

Por isso, muito mais importante que saber quem é o autor, o que importa aqui são os ditos, o próprio discurso. Aqui, “o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2004, p. 26). Mais do que saber quem o pronuncia ou buscar os seus significados intrínsecos, nos interessa analisar os discursos escolares como pertencentes a uma ordem discursiva que os controla, os regula e os posiciona como verdadeiros ou falsos. Assim, o foco de nossa investigação não será analisar especificamente o discurso de um determinado professor ou interpretar o significado de suas palavras, mas perceber como esse discurso se encontra inserido em uma racionalidade específica de nossos tempos que estabelece o que pode ser dito, o que tem validade ou o que, no lugar disso, precisa ser anulado, interditado ou excluído.

Portanto os entendimentos atribuídos à inclusão escolar destacados anteriormente – inclusão como algo moral e social e não tanto pedagógico – não circulam aleatoriamente pelo mundo sem produzir efeitos. Eles incidem

sobre os sujeitos, conduzindo suas condutas e regulando suas formas de ser, agir e se comportar na vida escolar e social.

## A inclusão escolar como um governo político: ações de uns sobre os outros

Não adianta: é preciso questionar impiedosamente e conduzir ao tribunal os sentimentos de abnegação, de sacrifício em favor do próximo, toda moral da renúncia de si [...]. Há encanto e açúcar demais nesses sentimentos de “para os outros”, de “não para mim”, para que não se tenha a necessidade de desconfiar duplamente e perguntar: “não seria talvez – seduções?” (NIETZSCHE, 2005, p. 37).

Iniciamos esta seção com as palavras de Friedrich Nietzsche, pois elas nos provocam a questionar os discursos sobre a inclusão escolar que circulam atualmente como grandes verdades morais de nosso tempo. De que maneira tais discursos nos seduzem a tal ponto que se tornam inquestionáveis? Como os discursos sobre as práticas inclusivas se constituem em uma ação moral que conduz a conduta dos outros, guiando-os para supostos *melhores* lugares de existência e convívio? De que forma tais discursos passam a soar como “um dogma religioso, um ideal político ou [e] uma exigência moral” (MARTON, 2001, p. 186)?

Importa destacar que uma moral não é, na concepção que estamos assumindo, um dado natural ou somente uma resposta contratual a uma necessidade social, mas é também o produto de um complexo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral se funda para além da razão, por um jogo de *sedução* que nos interpela por muitas vias. É bastante evidente o modo como alguns discursos aderem a esse jogo de sedução que vai fabricando a moral de formação. Aqui, especialmente, uma moral de formação que apela para a abertura fraternal ao outro que seria a condição de, por um lado *humanizar* o formador e, por outro, prestar o *atendimento* ao necessitado de formação.

A escola é a grande responsável por implementar essa política de formação que, antes de tudo, é também uma moral. Isso faz dessa instituição “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104); aquele mundo que, através da educação – seja escolarizada ou não – nos lança em uma vida mais evoluída,

mais civilizada. A educação vem, então, para nos tornar humanos, conscientes e livres. Enfim, ela molda o sujeito moderno, tornando-o capaz de viver civilizadamente na sociedade.

Os discursos presentes nas entrevistas realizadas retratam a inclusão escolar como formadora de sujeitos mais humanos, civilizados e capazes de conviver em sociedade. A inclusão torna-se um processo imprescindível na constituição de um ser humano melhor, mais evoluído e repleto de virtudes essenciais para um bom convívio social. Vejamos alguns excertos retirados das entrevistas que mostram essa operação desenvolvida sobre os sujeitos: uma operação que é, antes de tudo, uma moralização sobre os comportamentos, as formas de ser e de estar no mundo:

No começo do ano foi muito difícil. A gente quase desanimava [...] Ele queria pegar pedra e atirar na gente. Era bem complicado! [...] *Mas agora ele já está melhor*, na segunda-feira ele já sabe direitinho que tem futebol, informática. *Ele já não faz mais aquele tumulto, ele não conseguia entender a rotina*, que hoje não é o dia de Educação Física, *agora ele já entende*. Hoje ele mesmo já vem e diz: “Hoje não tem Educação Física”. Não... hoje não, só amanhã.

(Entrevista, 2B)<sup>6</sup>

Eu acho que *ele cresceu muito também na maturidade, no relacionamento com os colegas*, ele tá entendendo melhor as coisas, o limite, ele está entendendo bem melhor.

(Entrevista, 2B)

Ele aprendeu, está aprendendo, a respeitar os limites e os colegas. Está mais calmo, consegue seguir as ordens dadas na escola. Acho que para essa melhora dele, *a convivência com os outros na escola regular foi essencial*.

(Entrevista, 5A)

Os progressos apresentados pelos alunos e destacados pelas professoras aparecem vinculados às questões morais e moralizantes. Podem-se perceber, nos

<sup>6</sup> Os códigos utilizados ao final de cada excerto referem a escola e a professora entrevistada. Exemplo: Escola 2, Professora B. Em tais fragmentos, utilizaremos grifos em itálico para destacar trechos que contribuem para a problematização deste texto.

seus relatos, os efeitos que o processo de escolarização e, nesse caso específico, o processo de inclusão, causa sobre a ação dos sujeitos anormais. Uns (a escola, os professores, os colegas) exercem ações sobre outros (os sujeitos anormais) com o intuito de conduzir suas condutas a partir de princípios morais e modificar suas formas de ser e agir no interior da instituição escolar e posteriormente da sociedade como um todo. Dessa forma, os professores destacam o equilíbrio, a maturidade, o respeito à rotina e o controle da agressividade como evoluções ou modificações positivas apresentadas pelos alunos em seu comportamento. Nós diríamos que, antes de se tratar de uma evolução, trata-se de um governo político que é exercido de uns sobre os outros, de uma ação moral que incide sobre as condutas dos sujeitos no interior da instituição escolar. Se olharmos para o projeto moderno de Educação, é exatamente isso que se pretende: auxiliar, decisivamente, para construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam capazes de conviver harmoniosamente, respeitando-se e refletindo previamente sobre suas ações, para guiar suas próprias condutas no caminho do bem.

Aqui, vale lembrar que essa *moral aplicada* é o resultado de uma inscrição do pensamento moderno das ciências humanas no grande pano de fundo da filosofia transcendental de Kant, para quem o agir moral deveria ser determinado pela aplicação do imperativo categórico. Essa seria a maneira, segundo ele, de aplicar de modo prático a razão humana e vincular as ações individuais aos interesses da coletividade. Com isso, o desafio de integrar e incluir a todos nos espaços da escola sustenta o entendimento de que somente a partir da educação o homem se tornará verdadeiramente humano. Tal pensamento se refere ao valor moderno da humanização. Tem-se a incumbência de torná-lo educado, respeitoso, solidário, fraterno, enfim, todo um conjunto de *virtudes* que fariam o indivíduo *tornar-se* humano. Curiosa e talvez paradoxalmente, os discursos que sustentam a humanização do homem estão calcados no pressuposto da universalidade e naturalidade do *humano* e de seus direitos. Por que tornar humano o que é humano *a priori*? Parece que estamos tratando, isso sim, de uma forma específica de *humanização*, aquela que é convencionalmente descrita e desejada pela Modernidade.

Assim, a escola, equipamento moderno por excelência, compõe-se como uma grande maquinaria capaz de transformar o homem primitivo ou bárbaro em um homem civilizado. O conceito de civilização perpassa os ideários modernos, atravessando diferentes campos e assumindo expressões também variadas. A ciência da Modernidade justifica a colonização e a exclusão do outro pelo discurso da civilização, da humanização e da salvação. Na tentativa

de arrancar os instintos mais selvagens dos indivíduos, a sociedade, através de diferentes instituições – a escola, por exemplo – e de diferentes estratégias – como a inclusão –, acaba por compor propostas que buscam tornar o sujeito docilizado, governado, civilizado. Segundo Dussel, trata-se de um “processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (mito civilizador) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro.” (DUSSEL, 1993, p. 58).

A escola, colocada em funcionamento para atender à necessidade de um tipo de sujeito, vem compondo seus currículos e suas práticas na fabricação do homem moderno. Em operação, a instituição escolar busca a ordem e a vida civilizada e, para isso, é necessária a transformação dos homens que entram nessa maquinaria: arrancando de cada um sua selvageria e transformando-os em sujeitos *humanos*, em sujeitos civilizados.

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que se não pode abolir o estado selvagem e corrigir um efeito de disciplina. [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar a dar àquela forma, a qual em verdade convém à humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT, 2002, p. 16).

A escola, como uma das instituições que garante formalmente o acesso à educação, torna-se indispensável para produção desse mundo moderno, promovendo aos alunos uma evolução em seus estados primitivos e bárbaros. E para uma felicidade da espécie humana, a escola ensina regras de comportamento e condutas para os sujeitos viverem em coletividade, sem suas selvagerias. Com a população educada, a humanidade se modificaria, atingindo a igualdade, a fraternidade e a liberdade a partir da inculcação de regras de conduta – vale lembrar, de regras morais. Temos, então, o primeiro movimento desenvolvido pela inclusão escolar: uma ação moral que se exerce de uns sobre os outros com o intuito de orientar as condutas dos sujeitos no caminho do bem, da ordem e da civilidade.

Porém, como mencionado anteriormente, a inclusão não se apresenta apenas como uma ação moral que funciona como uma estratégia de governo político com ações de uns sobre os outros por meio da educação escolar. Ao mesmo tempo, ela apresenta-se também como uma estratégia de governo ético, em

que o sujeito exerce ações sobre si mesmo, principalmente no desenvolvimento de atendimentos especializados a que ele é submetido frequentemente. Trataremos sobre esse segundo movimento a seguir.

## A inclusão escolar como um governo ético: ações do sujeito sobre si mesmo

No decorrer da investigação, uma das questões que nos chamou atenção foram as constantes referências feitas pelos professores ao grande número de encaminhamentos de alunos a serviços de apoio pedagógico, a psicopedagogas, psicomotricistas, neurologistas, fonoaudiólogos etc. Quando questionados sobre as estratégias desenvolvidas pela escola para atender aos alunos anormais, a grande maioria das respostas apontava para o encaminhamento dos alunos aos serviços especializados. Esse movimento fez com que Lockmann (2010, p. 130) criasse a expressão “aluno em trânsito” para se referir a esses sujeitos. O aluno em trânsito, para a pesquisadora, é

[...] um aluno que se movimenta constantemente, que não para, que circula entre uma variedade de procedimentos de normalização. Esse aluno frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e se encontra transitando entre a escola, as clínicas, os atendimentos psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação etc.

É nesse emaranhado de atendimentos especializados que podemos observar como a inclusão acaba funcionando como um governo ético que cada sujeito desenvolve sobre si mesmo. Algo interessante de analisarmos é o quanto os nomes atribuídos aos atendimentos especializados carregam, na sua maioria, ou prefixo *psico*, ou o sufixo *terapia*<sup>7</sup>. São eles: psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade relacional, dançaterapia, arteterapia e equoterapia. Conforme se percebe, todos esses atendimentos estruturam-se a

---

<sup>7</sup> Terapia é um sufixo utilizado para formar palavras que indiquem um tratamento. Provém do vocábulo grego *therapeúein*, que significa tratar. Exemplo: radioterapia, massoterapia, arteterapia, dançaterapia etc. Cada um desses tratamentos utiliza instrumentos diferentes para encaminhar o sujeito à cura. Portanto, no caso desta investigação, a arte e a dança são ferramentas utilizadas para tratar/curar o interior do sujeito. Segundo Foucault (2006, p. 120), *therapeúein* “quer dizer três coisas. *Therapeúein* certamente significa realizar um ato médico cuja destinação é curar, cuidar-se; *therapeúein* é também a atividade do servidor que obedece às ordens e que serve ao seu mestre; enfim *therapeúein* é prestar um culto. [...] significará ao mesmo tempo: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo.”

partir de um mesmo campo epistemológico, qual seja, o das ciências *psi*. É a partir da articulação entre as práticas inclusivas e as ciências *psi* que podemos observar o governo ético funcionando como um exercício que o sujeito exerce sobre si, a fim de modificar seus próprios comportamentos. A forma como esses atendimentos trabalham com a interioridade do sujeito fica explícita nas respostas aos questionários, preenchidos pelos especialistas:

A psicomotricidade *auxilia na autoestima, socialização, superação de timidez, no respeito às regras e limites, nos movimentos corporais, na descoberta das capacidades, na liberação de emoções e conflitos etc.*

(Questionário A)

Objetiva proporcionar vivências/experiências corporais variadas, *potencializar o jogo simbólico, a verbalização, favorecer a liberação de emoções e conflitos internos e favorecer as relações consigo, com o objeto e com o outro.*

(Questionário A)

A proposta desse trabalho é construir um *espaço de criação e arte com fins terapêuticos*. O trabalho da arteterapia é trabalhar a subjetividade do aluno. Estimular o conhecimento de suas emoções, melhor dizendo, estimular o aluno a expressar suas emoções plasticamente, *proporcionando a organização das percepções sentimentos e emoções.*

(Questionário B)

Vivenciar experiências, socializar pensamentos, verbalizar emoções, superar limites, solucionar conflitos, elevar a autoestima, eis o trabalho sobre si mesmo que é executado por esses *experts* da alma humana. Seus trabalhos têm o objetivo de situar o sujeito na relação consigo mesmo, promovendo a autorreflexão, o autoconhecimento e a autotransformação. Para isso, desenvolvem técnicas de reflexão e avaliação sobre si mesmo, sobre ações, sobre pensamentos, para modificar formas de ser, viver e se conduzir. Essas técnicas podem ser relacionadas com aquilo que Foucault (1990, p. 48) denominou “tecnologias do eu”, ou seja, procedimentos

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Postas estas considerações, é possível entender como a psicologia – aqui materializada nas formas de atendimento oferecidas aos alunos – constitui-se como uma “tecnologia do eu”, pois tem a pretensão de desvendar a subjetividade humana, promovendo uma transformação de si mesmo. Por meio de dinâmicas de grupo, técnicas de sensibilização e experiências variadas, ela trabalha os conflitos, os medos e os sentimentos dos sujeitos, apostando na intervenção terapêutica como um instrumento que possibilita ao aluno reorganizar seu interior, até então entendido como desestruturado e emocionalmente abalado. Segundo Rose (1999, p. 42-44),

A expertise da subjetividade tem-se tornado fundamental para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios. [...] Através da autorrecuperação, da terapia, de técnicas de alteração do corpo e da remodelagem calculada da fala e da emoção, ajustamo-nos por meio das técnicas propostas pelos *experts* da alma.

Esse é o objetivo central, pode-se dizer, do trabalho desenvolvido pelos especialistas *psi*: ajustar, corrigir ou modelar as deformidades da alma, modificar as formas de ser do sujeito e transformá-lo em algo que ele não era no início, em algo sempre melhor e mais adequado aos princípios de uma vida coletiva em sociedade. Como afirma Foucault (2006, p. 116), “na prática de nós mesmos devemos trabalhar para expulsar, expurgar, dominar este mal que nos é interior [...] a prática de si deve corrigir, [...] mas corrigir um mal que já está lá.”. Podemos falar, então, para usar uma expressão de Ramos do Ó (2006, p. 285), de uma “regulação psicológica do eu”.

Além das respostas apresentadas nos questionários pelos especialistas, podemos encontrar na fala dos professores os efeitos que tais atendimentos vêm produzindo nos alunos para eles encaminhados. Vejamos alguns recortes das entrevistas:

Então ele tem a *sala de recursos*, tem a professora C. e tem a professora M., que é a professora de *projetos e artes*. Ela está pegando um grupo de alunos, para que *através da arte eles possam liberar as emoções*, enfim trabalhar outras coisas. O A. é a criança que tem mais atendimento fora da escola também. *Tanto que agora é por isso que ele está mais tranquilo.*

(Entrevista, 2A)

Na 4ª feira, *ele sempre vai com o A. na equoterapia, da qual eu vejo que ele sempre volta mais tranquilo*, então ele deve ter um atendimento pra diminuir esta ansiedade dele.

(Entrevista, 3A)

Então agora a gente vê a evolução, a escola *tem uma rede de atendimento e é isto que está conseguindo manter ele pelo menos equilibrado.*

(Entrevista, 7A)

Sendo assim, pode-se perceber que os entrevistados atribuem aos atendimentos uma suposta melhora ou evolução dos alunos. Eles destacam que, ao frequentar os atendimentos, os alunos retornam mais calmos, tranquilos e equilibrados à escola. Nesse ponto, já é possível perceber a forte articulação que as ciências *psi* estabelecem com as práticas escolares adjetivadas de inclusivas. Tais atendimentos são compreendidos como estratégias eficazes no desenvolvimento do processo de inclusão pela escola.

É preciso considerar como esses dois movimentos operados pelas práticas inclusivas incidem sobre os sujeitos, governando suas formas de ser, agir e conviver. Ambas constituem-se em tecnologias de governo – de si e dos outros – que operam com o intuito de produzir determinados tipos de sujeitos desejáveis pela sociedade atual. Foucault chamou de governamentalidade a articulação entre essas duas tecnologias. Ele destaca que “este contato entre as tecnologias de dominação exercidas sobre os outros e as tecnologias do eu é o que chamo governamentalidade” (1990, p. 49). Em outro momento, o autor traz novas reflexões sobre esse conceito:

[...] a reflexão sobre a noção de governamentalidade não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito do sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. [...] Isso significa muito simplesmente que

[...] devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode articular a questão da política com a questão ética. (FOUCAULT, 2006, p. 306).

Portanto as técnicas de dominação exercidas de uns sobre os outros, no âmbito da moral, e as técnicas de si, aquelas que cada sujeito desenvolve sobre si mesmo, no âmbito da ética, fazem parte de uma mesma noção que Foucault denominou de governamentalidade. A partir das análises desenvolvidas, nota-se que tanto as técnicas de dominação quanto as técnicas de si fazem parte de um jogo coletivo que prevê a seguridade da população.

## A inclusão escolar: para além do bem o do mal

Nesta última seção, temos como objetivo destacar a centralidade social que a inclusão escolar assume na contemporaneidade. Por meio da análise dos discursos coletados nesta investigação, podemos notar que esses dois movimentos – a inclusão tanto como um governo político quanto como um governo ético – compreendem a inclusão por seu viés socializador, enfatizando a mudança de comportamentos, hábitos e atitudes dos alunos.

Logo, entendemos o quanto a educação contribui determinadamente para criar novas formas de vida, novas formas de ser e estar no mundo. Antes de estar aí para ensinar conteúdos, a educação emana para nos fabricar como sujeitos participantes e encaixados nas malhas da episteme moderna.

Isso tudo nos ajuda a compreender que boa parte das práticas que se dão nas escolas não foram simplesmente criadas com o objetivo de que as crianças aprendessem melhor. Nem foram, tampouco, o resultado de uma inteligência melhor dos professores, dos pedagogos e daqueles que pensaram a escola moderna. Claro que isso não significa que muitas dessas práticas não funcionem positivamente para aprendizagem [...]. Uma das lições tiradas de tudo isso é o fato de que, bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107-108).

Com isso, a inclusão escolar é vista como um processo imprescindível na constituição de um ser humano melhor, mais evoluído e repleto de virtudes essenciais para um bom convívio social. Ela contribui para que os sujeitos

aprendam como devem conduzir suas condutas, como devem agir com os demais, como devem controlar suas emoções, seus sentimentos e impulsos. Nesse contexto, torna-se pertinente, perguntar: O que se entende por aprendizagem nos discursos proferidos? Se analisarmos as respostas obtidas, logo perceberemos que está incluído nesse conceito de aprendizagem tudo aquilo que corresponde a hábitos, atitudes, posturas comportamentais etc. Nesse sentido, podemos dizer que há uma banalização do termo aprendizagem, reportando-se não só às aprendizagens cognitivas – e estas praticamente desaparecem desses discursos –, mas também aquilo que denominamos “ap aprendizagens sociais”. Sendo assim, aprendizagem aqui passa a ser entendida como saber comportar-se no ambiente escolar, respeitar a rotina desse espaço, estabelecer bons hábitos de convivência com colegas e professores, entre outros. Em recente pesquisa desenvolvida por Traversini, Balem e Costa (2007), podemos encontrar discussões semelhantes quando, no desenvolvimento da pesquisa, as autoras se deparam com falas de professores que afirmam que “tudo gera aprendizagem” ou, ainda, que “sempre o aluno aprende algo”. A partir disso, as autoras destacam:

[...] há uma “banalização” do termo aprendizagem, ou seja, qualquer atividade proposta pelo professor atinge o objetivo esperado: aprender algo, mesmo que seja, aprender a não “bagunçar” ocupando o tempo da aula com qualquer coisa. Ou então, situar como aprendizagem qualquer ação do aluno em relação à atividade proposta, tendo em vista uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno. (TRAVERSINI; BALEM; COSTA, 2007, p. 8).

O exercício de problematização desenvolvido aqui não objetiva se colocar contra a socialização e nem mesmo desprezar essas aprendizagens denominadas sociais. Consideramos tais aprendizagens importantes para o desenvolvimento dos alunos e para a sua convivência não só dentro da escola, como também fora dela. Porém é preciso ter cuidado quando se atribui uma grande importância às aprendizagens sociais, visto que não se pode esquecer o compromisso que a escola deve ter com a construção dos conhecimentos escolares. Essa ênfase da inclusão como socialização pode ser observada nas falas dos professores a seguir.

Bom, eu acho assim que não só da inclusão, mas de qualquer outro aluno, *a nossa tarefa não é só ensinar, transmitir conhecimento, mas tem todo o papel de educar a criança, de sentir como é que ela está, de conhecer o todo da criança*, de ver o que a gente pode fazer, para que haja um crescimento no todo, não só na alfabetização. E do G. ali, o papel que a gente tem também é a socialização dele, *o nosso papel também é de socializar, que ele se integre melhor na nossa escola, que tenha lugar pra ele, que seja reconhecido.*

(Entrevista, 2B)

[...] eu acho fundamental o papel da escola em parceria com os atendimentos, ou com uma escola especial também dando suporte, mas *eu acho fundamental no desenvolvimento do aluno a convivência na escola regular*. Por exemplo, a gente estava falando, no 1º ano tinha uma cadeirante e eu vejo que a escola regular pra ela está muito bem, de repente se ela estivesse numa escola especial ,ela... porque *ela é muito comunicativa, ela é bem social assim, ela tem até muita liderança*. Então pra ela estar dentro e ela se firmar dentro da escola regular. *Eu acho que este papel da escola, de socializar, para a criança é fundamental.*

(Entrevista 3A)

As problematizações lançadas neste texto, acerca da ênfase dos discursos pedagógicos nos processos de socialização, convivência e respeito, pretendem mostrar o quanto tais discursos excluem perversamente o outro, colocando-o numa posição de incapacidade e de sombra social. Justamente esses discursos que glorificam as propostas inclusivas como mais humanas e fraternas encontram-se enredados num processo perverso de exclusão. Ao mesmo tempo em que pretendem exaltar os processos de inclusão como aqueles que possibilitam a construção de homens mais humanos, eles também marcam lugares diferenciados para os sujeitos no interior da escola, determinando quem são aqueles capazes de aprender e a quem resta apenas o convívio e a socialização. Segundo Lopes (2005, p. 2),

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida

ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe.

As análises desenvolvidas neste texto pretenderam desnaturalizar o ar benevolente que acompanha tais discursos no campo da inclusão escolar, lançando um olhar para os efeitos que eles produzem para além do bem e do mal. Sendo assim, não se trata de definir as práticas como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontar os poderes e os perigos que o discurso da inclusão escolar pode estar produzindo em cada um de nós. Afinal, como sabiamente nos lembra Foucault (1995, p. 256), “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”.

## Referências

- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del Yo y Otros Textos Afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Campinas: Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1982-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2002.
- LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: desarrumando a casa. *Jornal NH – Suplemento NH na Escola*, Novo Hamburgo, p. 2, 12 nov. 2005.

MARTON, Scarlett. *Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche*. São Paulo: Discursos Editorial; Editora Unijuí, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PALAMIDESSI, Mariano I. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

RAMOS DO Ó, Jorge. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006. p. 281-304.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. *Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino?* Trabalho apresentado no V Congresso Internacional de Educação Unisinos, São Leopoldo, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 105-138.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

# Docência compartilhada e inclusão: planejar na perspectiva da diferença

Mariza Rabello de Almeida<sup>1</sup>

Tânia Regina Silva da Silva<sup>2</sup>

Uma forma de observar o cotidiano é prestar atenção nele, fazer registros, discutir ou selecionar situações-problema interessantes para serem analisadas ou compartilhadas com colegas. Vale a pena fazer esse exercício de reflexão porque nem sempre o que vivemos em sala de aula está escrito nos livros. (MACEDO, 2005, p. 115).

## Introdução

Este artigo tem como objetivo socializar uma experiência realizada em uma sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, da cidade de Porto Alegre/RS. A instituição é organizada por ciclos de formação. A citada experiência desdobrou-se com alunos do terceiro ciclo, da turma denominada de C12, a qual faz parte do Projeto de Docência Compartilhada (DC). Conforme explicitado na introdução desta obra, tal projeto está organizado para ser desenvolvido de forma conjunta por duas professoras – uma pedagoga e uma licenciada nas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo daquela etapa de ensino da referida escola. Pela sua complexidade em termos de articulação, o projeto acontece, por ora, em algumas turmas da escola.

O município citado organiza seu sistema de ensino através de ciclos, e cada um destes é formado por três anos. O terceiro ciclo refere-se aos últimos anos do Ensino Fundamental; a turma C12, portanto, corresponderia, em uma organização seriada, a uma 6<sup>a</sup> série. Essa docência compartilhada se fez

---

<sup>1</sup> Especialista em Alfabetização pela UniRitter; graduada em Pedagogia, habilitação Magistério para as Séries Iniciais pela PUCRS; professora da turma C12 no Projeto de Docência Compartilhada. Contato: mariza.rabello@ hotmail.com

<sup>2</sup> Especialista em História das Artes pela Faculdade de Música Palestrina (FAMUPA); graduada em História pela Faculdades Porto-Alegrenses; é professora de História do III Ciclo no Projeto de Docência Compartilhada. Contato: taniass@terra.com.br

necessária em decorrência de a turma ter, em sua constituição, quatro alunos com deficiência<sup>3</sup>: transtorno globais do desenvolvimento, autismo, deficiência mental etc. Vale mencionar que tais alunos estão no mesmo ciclo de vida, mas com diferentes níveis de aprendizagem. Pensando nesse contexto de possibilidades curriculares inclusivas, trazemos as palavras de Monteiro (2010, p. 48):

A escola [...], para efetivar uma proposta de inclusão, precisará realizar mudanças significativas, apagar as fronteiras que delimitaram o espaço entre a Educação Regular e a Educação Especial e desconstituir a possibilidade da escolarização acontecer de um único modo por um mesmo percurso para todos os alunos. A inclusão não se efetiva através dos percursos conhecidos, pelo contrário, traz consigo a possibilidade do inusitado, do inesperado, do respeito à diferença que carrega a singularidade, que não pode ser ignorada, apagada nos tradicionais caminhos da escolarização.

O projeto de DC foi pensado, a partir do ano de 2006, pelo aumento do número de matrículas de crianças com deficiências, como uma das alternativas possíveis para incluir esses alunos nas turmas regulares, pois, até essa data, encontravam-se enturmados nas Turmas de Progressão<sup>4</sup> de cada ciclo, referentes às suas idades. Como esses alunos apresentam processos diferenciados nas aprendizagens, com ritmos e tempos próprios, permaneciam por mais tempo nessas turmas, transformando-as em um espaço, visto por nós, como de segregação, ou seja, um cenário contrário à proposta pedagógica da escola. No início, o projeto foi pensado para o II Ciclo, mas expandiu-se para os demais, diferenciando-se, em cada ciclo, pelo modo de compor a docência. Para efetivar o Projeto de DC foram pensadas algumas diretrizes: entrada de dois professores em sala de aula, inclusão de todos os alunos com alguma deficiência em turmas regulares e maior carga horária para planejamento coletivo dos professores envolvidos.

Este texto se refere, especificamente, à experiência compartilhada entre a professora de História e a pedagoga, na perspectiva do planejar para a diferença, conforme aponta o título do trabalho. Diferença aqui entendida do modo como está referendada no Projeto Político Pedagógico da escola:

---

<sup>3</sup> Neste texto, optamos por usar o termo deficiência quando nos referimos aos alunos com transtornos globais de desenvolvimento, porque, ao participarmos da Conferência Mundial em Educação Inclusiva (Salamanca, Espanha/2009), tal denominação foi uma solicitação de cunho político dos participantes que lá estavam.

<sup>4</sup> Na proposta do Ciclo de Formação, cada ano ciclo tem uma Turma de Progressão para atender alunos com defasagem entre escolaridade e faixa etária.

“Compreender a diferença aqui significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na escola, significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR GILBERTO JORGE GONÇALVES DA SILVA, 2009, p. 21).

Colocar a diferença como centralidade do processo de ensino, então, é buscar outros modos para ensinar-aprender. E isso diz respeito tanto ao professor quanto ao aluno, pois ambos estão envolvidos no processo. A presença da diferença dentro do espaço escolar, sob o olhar de Monteiro (2010, p. 92), “vem permitindo a construção de outros saberes, principalmente no campo da Pedagogia, sobre outras formas de vivenciar e organizar o processo de escolarização”.

Para isso, é necessário criar outros modos de olhar, outras propostas pedagógicas, as quais incorporem o desafio de trabalhar em um território escolar diferenciado, respondendo às múltiplas demandas que sempre surgem nesse território, abrindo possibilidades de produzir outros conhecimentos *com todos* os alunos.

## Quem somos e a que viemos?

Duas professoras, ambas com conhecimentos específicos dentro de suas áreas, História e Pedagogia. Juntas, já compartilhávamos projetos, estudos, ideias e sonhos de fazer uma escola diferente; uma escola onde cada aluno seja reconhecido, respeitado em sua diferença, onde acredite nas suas possibilidades de aprendizagem, onde possa desenvolver suas potencialidades. Esse desejo encontra respaldo nas ideias de Pacheco (2006, p. 49), as quais apontam algumas razões para tal efetivação:

[...] acreditamos que todas as crianças têm o direito a crescer em ambientes o mais livre possível e juntas, independentemente de raça, credo ou capacidade intelectual. Queremos uma escola preparada para ouvir todas as músicas de variados tons. É nela que realizamos nosso exercício de cidadania, onde vivenciamos e incorporamos os valores sociais e morais, pela cooperação entre os indivíduos.

Em 2011, tivemos a oportunidade de trabalhar de forma efetiva no Projeto de DC, por meio do qual comprovamos que as crianças, independentemente de sua capacidade intelectual, trabalhando juntas, enriqueceram suas

aprendizagens. Segundo Macedo (2005), lembrando a citação que abre este texto, é prestando atenção na riqueza do cotidiano da sala de aula, observando, refletindo sobre ele, que temos condições de analisar as pequenas coisas (serão tão pequenas mesmo?) que acontecem e que fogem da previsibilidade. A nossa reflexão é sobre essa vivência da diferença, que, durante esse ano, observamos, vivemos e registramos. Reflexão esta com foco na experiência da DC. Essa experiência de conviver no espaço da sala de aula exige uma postura de escuta, atenção no outro, humildade, paciência, de entendimento que os diferentes saberes, quando compartilhados, afetam e modificam não só os professores que compartilham, mas também os alunos.

## Planejando para a inclusão

Construir propostas para incluir a todos exige muito planejamento, principalmente quando duas professoras de áreas distintas compartilham uma sala de aula. Não é uma tarefa fácil, pois *dividir* o mesmo espaço pedagógico requer, além de um bom planejamento (articulado e diversificado), capacidade de descentrar-se, de acreditar nas possibilidades de cada aluno. Como nos alertam Fabris e Lopes (2005, p. 10), “é pensar que os ‘diferentes’ não possuem déficits de aprendizagem, mas aprendem de uma forma peculiar e que mais do que diagnósticos precisamos problematizar e negociar outras representações para esses sujeitos”.

O nosso planejamento sempre foi pensado dentro desta lógica: quais raciocínios/aprendizagens os alunos são capazes de realizar nesse momento? Como problematizar cada situação de ensino com todos? Como garantir a aprendizagem para os diferentes níveis de conhecimento que ali se encontravam?

Respostas definitivas para esses questionamentos ainda não temos, mas, durante o planejamento, levávamos em consideração os registros das observações elaborados pelas professoras pesquisadoras da UFRGS que nos acompanhavam, bem como as interlocuções com as mesmas e com os alunos. Observações e interlocuções essas que nos permitiam refletir e reformular, quando necessário, as propostas pedagógicas. Tal processo de reflexão nos levou a qualificar planejamentos e intervenções, não só para as crianças com deficiência, mas para todos os alunos. Esse trabalho de intervenção compartilhada pode ser retomado em Dalla Zen e Hickmann, nesta mesma obra.

Não é fácil compartilhar uma sala de aula, ainda mais quando encontramos alunos com e em diferentes processos de aprendizagens, como, por exemplo, *no domínio* da leitura e da escrita, das questões lógico-matemáticas e, também, dos conceitos sócio-históricos. Contando com esse cenário, é necessário muito estudo, pesquisa, planejamento, produção e seleção de conhecimentos, material didático diversificado e expectativa positiva quanto à possibilidade de aprendizagens *de todos*: mas, não esqueçamos, de maneira diferenciada. Para possibilitar essas aprendizagens, planejávamos pensando em cada aluno, no modo como eles iriam inserir-se nas atividades, nas trocas dentro dos grupos de trabalho e nas possíveis intervenções.

No início do ano, é comum, em nossa escola, elaborarmos uma semana *de escuta* sobre os interesses dos alunos, o que virá a se transformar em temas de estudo. Essa turma inventariou muitos assuntos, todos bastante relacionados. O meio ambiente foi um dos temas destacados. A escolha do tema se deu através de um processo de seleção de imagens relacionadas a problemas na comunidade. Nesse contexto, *nós*, na disciplina de História, pensamos o trabalho tendo como foco a relação do homem com o meio ambiente. A ideia era fazer um *passeio* pelos períodos históricos, estudando o homem e sua relação com o ambiente. Nessa etapa, tínhamos, também, compondo a DC a disciplina de Geografia, que pesquisava a formação do universo. Trabalhávamos juntas, mas intercalando as disciplinas (História e Geografia). Essa formação não se manteve por motivos de organização da escola<sup>5</sup>. Mudar a forma de organização curricular é um fator complexo, pois a escola ainda se organiza por disciplinas. Mexer nessa arquitetura cria desequilíbrios e barreiras para as mudanças. Vejamos o que nos diz Mantoan (2004, p. 46): “Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar”.

Em função da reorganização dos horários, tivemos que replanejar as atividades, dando continuidade ao trabalho. A partir desse momento, passamos a contar com duas professoras pesquisadoras do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED) da UFRGS, as quais assistiam às aulas de História. Abrir a sala de aula para pessoas *estranhas* ao contexto escolar é uma experiência que exige desprendimento e certa coragem, ainda mais quando esse espaço é compartilhado por duas professoras de áreas distintas, por si só

---

<sup>5</sup> A organização por ciclos possibilitou uma nova modalidade no horário de hora-aula, que passa dos 40 ou 50 minutos para dois módulos-aula de 120 minutos cada.

já complicado, e alunos com tantas diferenças. A escola tem por prática – e isso vem de longa data – estabelecer parcerias com a universidade, em especial com esse grupo de pesquisa, que acompanha o Projeto de Docência Compartilhada, fazendo observações em algumas salas de aula (aquelas em que os professores permitem), conselhos de classe e reuniões com professores e equipe diretiva.

As referidas pesquisadoras começaram a observação na turma no mês de abril e fizeram vários registros analíticos, mostrando a rotina e o encadeamento das aulas. As conversas que tínhamos nos ajudavam a pensar sobre o nosso planejamento e as atividades elaboradas para os alunos. Essa dinâmica entre nós e as professoras possibilitava uma reestruturação nas atividades curriculares.

Nas reuniões de planejamento, pensávamos em como oportunizar atividades significativas e adequadas para os alunos com deficiência; os temas, embora abordados de outra forma, não eram diferentes daqueles trabalhados com o restante da turma. Quando planejavamos, perseguíamos *juntas* outros olhares para o conteúdo de História (literatura diversificada, documentários, imagens, filmes etc.). Trocávamos ideias sobre como apresentar e re-significar essas diferentes linguagens. Combinávamos como seria a nossa atuação conjunta em sala de aula, pois ambas fazíamos as intervenções. Nesses momentos, as nossas áreas de conhecimento se complementavam, pois discutíamos de que forma os conteúdos poderiam ser articulados e abordados. Aqui estava o *nosso* fazer diferente. Essa forma de apresentar essas linguagens, em diferentes suportes, tinha como objetivo ampliar repertórios, contribuindo para as aprendizagens dos alunos (*todos!*).

Nem sempre as estratégias pensadas para uma aula davam/dão certo. Mesmo estando envolvidos alunos e professoras, a aula, às vezes, não se desenrolava como o planejado, e aí se fazia necessária uma mudança. A leitura do livro *Rei Gilgamesch*<sup>6</sup>, de literatura infanto-juvenil, como parte da aula de História, um dos aportes usados, demonstra isso, pois, após a leitura feita oralmente, os alunos não conseguiam estabelecer relações com o texto coletivo produzido sobre o tema estudado em aula anterior (povos mesopotâmicos). Para retomar a riqueza de detalhes da narrativa e o próprio enredo da obra, foi feito o seguinte, como se lê no excerto abaixo registrado pelas professoras pesquisadoras.

---

<sup>6</sup> Narrativa do gênero lenda, cujo enredo remete à região da Mesopotâmia, cidade de Uruk. A obra traz imagens esteticamente muito ricas, podendo ser exploradas sob diversos aspectos.

[...] Mariza, frente ao cenário interpretativo da narrativa, propôs a produção de desenhos, retomando elementos da história narrada, uma maneira de fazer a turma voltar ao texto, compreendendo-o, em alguma medida, por meio de outra linguagem expressiva [...]

Fonte: Excerto dos registros de observações extraídos do Diário de Campo (DALLA ZEN; HICKMANN, 2011).

Quando trabalhamos com alunos tão diferentes e com conhecimentos diferenciados, as estratégias para as atividades precisam ser diversificadas e sujeitas a mudanças. Durante as atividades realizadas, circulávamos entre os grupos, fazendo as intervenções necessárias, para que ninguém fosse excluído do trabalho – isto é, as tarefas tinham que possibilitar a participação de todos (não podemos esquecer também que a turma era/é composta por alunos com deficiência). Nesses momentos, observávamos que os grupos de trabalho sempre pensavam em ações que pudessem ser realizadas pelos colegas com deficiência. Notávamos que havia um cuidado para que a tarefa do colega fosse exequível para ele (por exemplo, pintar parte do cartaz, as letras). Ajudavam também a ensaiar e a concretizar a participação nas apresentações públicas: dizer o nome, lembrar a fala (relembrando-a baixinho no ouvido do colega), segurar o cartaz ou simplesmente assegurar a permanência do colega junto ao grupo, se fosse o caso.

As professoras pesquisadoras, desde o primeiro momento, viram-se envolvidas com as atividades, não conseguiram ficar *só observando* e participavam da aula, auxiliando vários alunos e propondo ideias em relação às atividades em curso. Muito nos ajudaram a repensar várias atividades e o rumo do próprio trabalho a ser desenvolvido. As conversas e as discussões que tínhamos com as professoras pesquisadoras, após as aulas, tornaram-se momentos de trocas e aprendizagens para *todas nós*. Sobre isso, Canário (2006, p. 36) diz o seguinte: “A aprendizagem ocorre no quadro de interações sociais com colegas ou com pessoas mais experientes, com as quais as relações têm um caráter assimétrico”.

Tínhamos aqui uma forma interessante de aprendizagem, do nosso ponto de vista: todos, de certa forma, éramos, ao mesmo tempo, aprendizes e mestres. Aprendíamos junto com os alunos, e eles aprendiam conosco, pois “cada um de nós aprende trabalhando sobre a sua própria experiência, pela

influência dos outros e por interação com o contexto, definindo-se, assim, uma relação tripolar (eu, os outros, o mundo)” (ibidem, p. 36).

Nossa preocupação com a aprendizagem *de todos*, principalmente das crianças com deficiência, era muito grande. Uma de nós sempre estava junto da P. (aluna diagnosticada com a Síndrome do Espectro Autista), pois demandava maior atenção (ainda não lê, mas reconhece algumas letras, principalmente do seu nome). As atividades pensadas para ela nem sempre eram integralmente diferentes do assunto estudado pelo grupo, mas se diferenciavam no modo de execução, no encaminhamento metodológico, na própria intervenção.

A aula de História tinha como foco a leitura informativa, que era feita da seguinte maneira: selecionávamos um texto sobre o assunto e depois ele era dividido em partes. Pensávamos também qual parte cada grupo receberia para ler e explorar; isso significava pensar nos componentes do grupo e em suas características. Depois da exploração do material, os grupos apresentavam suas interpretações, muitas vezes através de sínteses expressas em cartazes. Essa atividade, quase sempre, resultava em um texto coletivo que, junto com os cartazes, ficava exposto na sala. Mais uma vez, trazemos o pensamento de Mantoan (2003, p. 70):

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

## Complexidade do Nós

Compartilhar uma sala de aula não é tarefa fácil. Como duas professoras de áreas distintas conseguem viver a complexidade do *Nós*? O Projeto de Docência Compartilhada possibilita a entrada de dois professores, tempo de planejamento diferenciado, mas não garante o *Nós*. Este só se constitui na interação/intervenção/interlocução diária, a partir do olhar diferenciado, do planejamento discutido e da retomada do mesmo, do respeito ao saber de cada área, sem que nenhuma delas se sobreponha, mas que se complementem, emprestem, para juntas qualificarem as aprendizagens e as intervenções junto aos alunos. As professoras pesquisadoras assim se expressam a respeito:

Nesse processo de trocas e produção de conhecimentos na construção da intervenção compartilhada, as professoras transmutaram-se em protagonistas de práticas pedagógicas re-significadas [...].

Fonte: Excerto dos registros das observações extraído do Diário de Campo (DALLA ZEN; HICKMANN, 2011).

O *Nós* também é um desafio nesse processo de trocas, pois não é fácil abrir mão de ideias e métodos de trabalho que fazem parte da formação docente, para reconstruir outras formas de ensinar-aprender. Nesse partilhar compartilhado, vamos reconstituindo nossos modos de ensinar, repensando as práticas pedagógicas, aprendendo as outras maneiras de lidar com o fazer pedagógico e com os conhecimentos. Essa atitude/postura de abertura não é fácil, pois as dificuldades e os conflitos não desaparecem. Os alunos em geral e os com deficiência exigem um constante pensar/criar/repensar as ações necessárias, para que avancem em suas aprendizagens. Concordamos com Pacheco e Monteiro (2006, p. 35), quando dizem: “Trabalhar [...] numa proposta inclusiva significa abandonar as categorias do tipo: ideal, normal, regular. Homogêneo. Categorias essas que nos imobilizam, nos frustram e nos remetem para o vazio.”.

Neste artigo, trouxemos à tona parte da experiência vivenciada por *nós*, tendo como mote o cotidiano de uma sala de aula, onde o planejar, na perspectiva da diferença, contribuiu para o avanço das aprendizagens de professores e alunos, tornando-se fator de enriquecimento para todos.

## Referências

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRIS, Eli; LOPES, Maura Corcini. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*, Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt15874int.rtf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; HICKMANN, Roseli Inês. *Diário de campo: observações na Escola Municipal Gilberto Jorge*, Porto Alegre, 2011 (texto digitado).

MACEDO, Lino. *Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Maria Rosângela C.; PACHECO, Suzana Moreira. Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela (org.) *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: Smed, 2006. (Escola Faz, v. 2). p. 29-36.

\_\_\_\_\_. *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.

PACHECO, José. *Para Alice, com amor*. São Paulo: Cortez, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR GILBERTO JORGE GONÇALVES DA SILVA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico da Porto Alegre*: Smed, 2009 (texto digitalizado).

# Arranjos diferenciados nos ciclos de formação: projeto Docência compartilhada como alternativa de práticas curriculares

Carlos Augusto Callegaro<sup>1</sup>

Catiana Quadros da Silva Pessi<sup>2</sup>

Márcia Almeida Soares<sup>3</sup>

Margarete Rossoni<sup>4</sup>

Maria Angélica Mallmann<sup>5</sup>

Maria Salete Roman Ross<sup>6</sup>

Patrícia Cornetet<sup>7</sup>

Patrícia Andrades Oliveira<sup>8</sup>

Rejane Tesch Barreto Noal<sup>9</sup>

Ricardo de Souza Santos<sup>10</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Atualmente é professor na EMEF Ver Martim Aranha - SMED/POA. Contato: gutocallegaro@hotmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia Educação Infantil (PUCRS) e especialista em Supervisão Escolar pela La Salle. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Contato: catipessi@terra.com.br

<sup>3</sup> Especialista em Alfabetização: Práxis e Letramento (FAPA). Atualmente é professora na E.M.E.F. Ver. Martim Aranha - SMED/POA. Contato: marcialso@terra.com.br

<sup>4</sup> Especialista em Educação Estética e Arte pelo Centro Universitário La Salle. Atualmente é professora da EMEF Vereador Martim Aranha. Contato: margere@ig.com.br

<sup>5</sup> Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Puc/RS. Atualmente, é professora na área de sócio-históricas das Escolas Municipais Vereador Martim Aranha e Judith Macedo de Araújo. Contato: macmallmann@hotmail.com

<sup>6</sup> Especialista em Treinamento Físico e Ginástica Estética e Corretiva (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia: abordagem Institucional e Clínica (FAPA). Atua no Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) como Coordenadora Pedagógica da EMEF Vereador Martim Aranha. Contato: lete\_ross@hotmail.com

<sup>7</sup> Graduada em Artes Plásticas na FURG de Rio Grande. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco. Atualmente, é professora na EMEF Martim Aranha. Contato: patycornetet@hotmail.com

<sup>8</sup> Especialista em Gestão Escolar: Diferentes Espaços Educativos (UNIRITTER). Atua no Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da EMEF Vereador Martim Aranha. Contato: pati\_oliveira12@hotmail.com

<sup>9</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994). Atualmente é professora alfabetizadora das totalidades iniciais da EJA da Rede Municipal de Ensino. Contato: rtesch3@gmail.com

<sup>10</sup> Mestre em Ensino de Matemática (UFRGS). Atualmente atua no Centro de Ensino Superior de Cachoerinha (CESUCA) e na SMED (POA), nas escolas EMEF Ver. Martim Aranha e EMEF Porto Alegre (EPA). Contato: profricardosantos@yahoo.com.br

A docência compartilhada, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha, é uma proposta pedagógica que visa à reorganização de tempos e espaços, buscando práticas e atitudes descentralizadoras. Inicia a partir da percepção de uma realidade de não aprendizagens de alunos com deficiências (vulnerabilidade social, hiperatividade, paralisia cerebral, agressividade, deficiência visual e auditiva, deficiência física, dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação oral etc.). Para isso, saímos de uma atuação solitária do professor para um lugar de corresponsabilidade, em uma relação dialógica e construtiva entre professores e entre estes e seus alunos.

As diferenças e singularidades de alunos, professores e da comunidade como um todo levaram-nos a refletir e discutir, coletivamente, novas alternativas e propostas pedagógicas. O problema que estava posto era como transformar práticas e didáticas tradicionais, que se mostraram ineficazes ao longo dos anos, em outras que gerassem aprendizagens reais aos nossos alunos.

Santos (2003, p. 20) fundamenta nossa decisão a partir da sua definição de práticas sociais:

[...] um conjunto que se caracteriza pela natureza democrática da tomada de decisão, que propicia a autonomia de um coletivo. É um exercício de poder compartilhado, que qualifica as relações sociais de cooperação entre pessoas e/ou grupos [...] por expressarem intencionalmente relações sociais mais horizontais.

Pensávamos a respeito de alunos com histórico diferenciado, distante da linearidade esperada dentro de um conceito tradicional do ensino-aprendizagem. Optamos por não reunir *todas as dificuldades* em um grupo e sim diluí-las nas turmas da escola. Isso, porém, não resolveria nosso desafio de provocar, nestes alunos, a posição de sujeitos aprendentes.

Nasceu, então, o Projeto de Docência Compartilhada (DC) organizado, inicialmente, com as turmas de progressão do I e II ciclos e, após, estendida ao III Ciclo. Nossos alunos não se caracterizavam como tendo necessidades educativas especiais em larga escala; entretanto apresentavam diferenças no aprendizado, pois não evidenciavam alguns conhecimentos esperados para o ano ciclo ao qual pertenciam, como tantos outros alunos das escolas brasileiras que pertencem a um sistema educacional que, ao invés de particularizar o sujeito, o padroniza. Procuramos aporte no relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, de 2005, quando trata que, para que a inclusão aconteça, é necessário que os professores queiram gerir tal diversidade e as necessidades dos alunos na escola, adaptando e organizando o

currículo. Esse relatório destaca como fator colaborativo da educação inclusiva o ensino cooperativo, que consiste na cooperação e no apoio prático que os professores precisam construir entre seus pares, e acrescenta: “os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem entrar em cena.” (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 16).

O ensino cooperativo consiste na colaboração entre o professor da turma e um auxiliar, um outro professor ou um profissional no atendimento do aluno com necessidades especiais na sala de aula, evitando-se, assim, a retirada do estudante de seu ambiente de trabalho. Conforme os estudos do referido órgão europeu, essa prática favorece a inclusão, a autoestima, a autoimagem positiva, uma vez que estimula o sentimento de pertença do sujeito com necessidades educativas especiais. Outro aspecto positivo da proposta é que ela combate o isolamento do professor, que planeja, interage e realiza trocas com o professor de apoio, e, assim, ambos aprendem com as estratégias diferenciadas, obtendo um *feedback* apropriado às situações de ensino-aprendizagem.

Para Baptista (2009), nas turmas em está presente o professor de apoio, são visíveis as mudanças e os efeitos na aprendizagem dos alunos com deficiência, pois esse educador tem sua atenção voltada não só para os alunos com necessidades especiais, mas para toda a turma:

O professor de apoio é o docente especializado em educação especial que tem como tarefa prioritária a oferta de suporte aos grupos nos quais há alunos com deficiência. Esse profissional é formado em cursos de especialização que duram dois anos e têm uma abordagem generalista, diferente dos cursos que, no passado, formavam especialistas por subárea de educação especial. Seu trabalho deve ser sintetizado nas ações que envolvem: a integração direta com o aluno; a colaboração dirigida aos colegas docentes, fazendo com que sejam reduzidos os momentos de intervenção individual e potencializadas as ações dos demais docentes por meio de instrumentos e técnicas compartilhadas. (ibidem, p. 21).

O trabalho pedagógico passa a ser visto sob o ângulo da pluralidade, pois o que antes era um limite e um problema de um professor se transforma, agora, em um desafio e uma possibilidade para todos os envolvidos (professores e alunos). Assim, o trabalho pedagógico integrador oferece a oportunidade e a coragem de olhar junto, e de perto, a limitação de todos os alunos, sem fazer

a divisão dos sujeitos com e sem potências. Esse projeto exige mudança de postura e de olhar o outro, acreditando que todos são capazes.

O trabalho integrador proporciona aos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem um fortalecimento e uma postura de confiança no outro e no saber do outro, como destaca Baptista (2002, p. 133):

Referimo-nos à confiança associada à sabedoria e não aquela que tem origem na ingenuidade. A confiança que decorre da sabedoria estrutura-se a partir da clareza de que nós (como educadores) dispomos de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação que podem tratar as diferenças em modo respeitoso e não destrutivo.

Diante da confiança na capacidade dos alunos e de uma prática baseada na construção compartilhada, é possível encontrar saídas para os confrontos da sala de aula quando existem sujeitos em situação de *desvantagem*, sejam elas de origem orgânica, cognitiva, étnico-racial, econômica etc.

Unem-se a toda essa abordagem os estudos da educação inclusiva na Alemanha, mais precisamente na cidade de Hamburgo, a qual, segundo Beyer (2005), vem propor um sistema de *bidocência*, em que dois professores compartilham a docência para atender todos os alunos de uma sala de aula inclusiva. Essa sala de aula deve contar com, no mínimo, dois professores para atenderem adequadamente os alunos com necessidades especiais, pois não basta apenas colocá-los na escola regular, é preciso proporcionar um trabalho pedagógico que atenda às suas especificidades e necessidades. Para o autor:

O conceito de professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora essa situação possa provocar ansiedade nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal. (ibidem, p. 14).

Uma sala de aula inclusiva caracteriza-se por grupos heterogêneos de alunos com as mais diversas especificidades, necessidades, dificuldades e facilidades. Portanto, para dar conta dessa diversidade na sala de aula inclusiva, apenas um professor é quase inviável, pois sozinho ele não consegue fazer um trabalho individualizado, principalmente para aquele sujeito que mais precisa de intervenção e adequação às propostas de trabalho. No entanto o atendimento individualizado não deve se concentrar apenas sobre a criança com necessidades especiais, mas também na perspectiva do grupo como um todo.

Baseando-nos nesses contextos teóricos, iniciam-se os primeiros movimentos de compartilhamento efetivo no I e no II Ciclo, com o mapeamento dos alunos das Turmas de Progressão (Ap e Bp). O grupo seria formado por alunos de nove a 15 anos de idade, com diferentes históricos e trajetórias: deficiências, retenções consecutivas, vulnerabilidade social, comprometimento cognitivo, afetivo e social, associados com indisciplina e desmotivação para a aprendizagem, além das sucessivas evasões. Para tentar romper com essa realidade e superar o paradigma do fracasso escolar, idealizamos uma prática focada no desenvolvimento de habilidades, potencialidades e, principalmente, na formação da autonomia e da autoestima. Vimo-nos desafiados a criar um trabalho diferente: a busca da aprendizagem por agrupamentos diferenciados.

Organizamos, então, diferentes arranjos. Em um deles, as turmas Ap e Bp trabalhariam juntas; em outro momento, por nível de leitura e escrita. As turmas dispunham de duas professoras referência, uma professora itinerante com dedicação exclusiva para as duas turmas, professores especializados, uma estagiária de inclusão e um professor oficinairo de música (percussão). Dessa forma, quando a turma estava toda reunida, tínhamos como referência dois professores atuando juntos, ficando um único professor quando havia as divisões em grupos.

No início, os alunos tiveram dificuldade para adaptar-se a essa nova organização, uma vez que estavam inseridos num contexto escolar que, até então, os agrupava de forma padronizada, de acordo com critérios preestabelecidos, tais como idade, comportamento ou escolarização, tendo como referência um único professor. Diante dos novos arranjos, os alunos foram construindo uma identidade de grupo, apropriando-se da nova rotina, qualificando suas relações e beneficiando-se com as trocas estabelecidas, percebendo os benefícios de aprender ora num grande grupo, com diferentes potencialidades, ora num grupo reduzido, trabalhando pontualmente suas necessidades, visando a ampliar suas habilidades e competências.

Quando as turmas de Ap e Bp estavam reunidas, o currículo foi organizado a partir de temas culturais, de acordo com a faixa etária, que permitissem o desenvolvimento das aprendizagens como: ler, escrever, interpretar, contar, calcular e resolver problemas, com intervenções de acordo com o nível em que se encontrava cada aluno.

Era indispensável a parceria entre a professora referência e a itinerante. Dessa forma, semanalmente, nas reuniões de pequenos coletivos, fazíamos um planejamento detalhado, de cada área a ser trabalhada, inserido dentro de um

grande projeto, já construído com todos os envolvidos. Planejar sempre foi uma tarefa árdua, pois era necessário unir desejos, crenças e anseios de cada uma das professoras, para que uma só rotina fosse montada e, ainda, de acordo com a necessidade de nossos alunos. Precisaríamos exercitar essa prática ao longo de todo ano, pois nenhum de nós poderia, como de costume acontece, chegar na sala de aula e desenvolver a *sua tarefa* como imaginava. Tudo precisaria ser combinado e negociado, até porque nossos alunos teriam que perceber, no conjunto de professores, coerência e segurança na proposta de trabalho.

Noutros termos, o professor não segue apenas uma base teórica, ele tem uma gama de conhecimentos e concepções que utiliza em sua prática: “se os saberes dos professores possuem certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica [...]” (TARDIF, 2006, p. 65). E é com relação a esse pluralismo dos saberes docentes que o autor faz referência à origem social do professor, sua história de vida, seus conhecimentos pessoais adquiridos antes mesmo de tornar-se um educador. Tais aspectos têm significativa implicação no seu saber-fazer personalizado.

O grande desafio, como coloca Rozek (2010), é considerar a escola como um espaço educativo que não separa o trabalhar e o formar. Nesse lugar, são pensadas e criadas as mais diversas teorias, as novas aprendizagens, sendo o ambiente da sala de aula um espaço formador, onde “cada professor, apesar de viver o mesmo conhecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular” (ibidem, p. 81).

O ensinar deve ser um processo dinâmico, dialético, que envolve movimento, mudança, transformação, sem desconsiderar a importância de cada um, docente e discente. No processo de aprendizagem, um depende do outro, um transforma o outro e ambos vão se constituindo enquanto sujeitos do processo de aprendizagem.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de fazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2009, p. 24).

Seguindo essa reflexão, organizamos grupos de alunos por níveis de conhecimento, considerando a construção da lecto-escrita (níveis pré-silábicos, silábicos e silábico-alfabéticos), segundo Ferreiro e Teberosky (1985). Trabalhamos em ambientes separados, cabendo, a cada professora, lançar-lhes propostas que os acomodassem e que, ao mesmo tempo, fossem pontes para

a construção de novas aprendizagens. Ou seja, que os fizessem refletir sobre o seu aprender, possibilitando-os ancorar suas hipóteses em outras situações, ganhando terreno em novos desafios, ressignificando-os. À medida que observávamos e comprovávamos progressos nas aprendizagens dos alunos, estes iam circulando por grupos diferentes. Assim, a mediação entre professoras e alunos estabeleceu-se através de *rodízio*, no qual alunos e professoras permutavam entre os grupos, ressignificando as trocas e as intervenções. Essa dinâmica foi essencial para que todo o coletivo de professores tivesse um diagnóstico completo dos grupos e de cada aluno, além de permitir olhares e intervenções diferenciadas e necessárias.

Nessa caminhada, foi possível observar e avaliar aprendizagens não somente no que se refere ao cognitivo dos alunos, mas também nas áreas emocionais e socioafetivas. Os alunos com deficiência, que apresentavam defasagens na aprendizagem e na interação entre os pares, agora estavam lendo e escrevendo de forma alfabética e mostrando *maturidade*, competência e independência para acompanhar uma turma regular. O intercâmbio desses alunos para diferentes turmas regulares da escola alcançou o objetivo maior do projeto: alunos não se perpetuando em uma turma de progressão (caráter provisório), como orienta o Caderno Pedagógico nº 9 da Smed/Porto Alegre.

Hoje, temos ainda na escola as turmas de progressão no I e no II Ciclo, porém claramente temos rompido a linearidade de tempos e espaços. Esses alunos circulam por diferentes turmas, no seu ano ciclo ou em outro, de acordo com a necessidade e a potencialidade de cada sujeito. O trabalho pedagógico é realizado com mais de um professor: o de referência de cada turma de A30, B10 e B20 compõe parcerias com os de referência das turmas de progressão, juntamente com os das áreas especializadas, em diferentes espaços. Respeitam-se, assim, os saberes de cada um, buscando um fazer pedagógico compartilhado.

No III Ciclo, a DC mantém a especificidade teórica explícita até aqui, mas faz um movimento diferente: inicia com a necessidade de repensarmos as turmas de progressão. Percebia-se claramente que a cristalização dos alunos nesses espaços estava impedindo o avanço de suas aprendizagens, era necessário romper com o estigma de sujeitos não aprendentes. O que fora criado para ser um espaço de transição acabou se tornando um lugar estigmatizado, pois os alunos acabavam permanecendo nessas turmas por muito mais tempo do que era previsto. Nas turmas ditas *regulares*, a realidade não era muito diferente, os grupos eram compostos por alunos com idades entre 11 e 18 anos, e alguns com situações pontuais bem sérias:

multirrepetências, provenientes de sérias deficiências intelectuais, defasagens cognitivas ou evasão; necessidades educativas especiais; vulnerabilidade social; além de questões disciplinares e motivacionais.

A alternativa encontrada foi reorganizar esses grupos para aliar o desejo de novos ensinamentos com a necessidade de novas aprendizagens. Lançamo-nos, então, ao risco de colocar dois professores, denominados generalistas, para compor parcerias com colegas das áreas de conhecimento (Português, Matemática, Sócio-Histórica, Artes, Ciências, Educação Física, Língua Estrangeira) dentro de uma mesma sala de aula, nas quatro turmas de C10, dando continuidade a esta composição até a conclusão do Ensino Fundamental. Com isso, os professores responsabilizavam-se pela não retenção até que toda a etapa fosse concluída, como forma de assumir a plena aprendizagem de cada aluno.

Descentralizar o professor de área e convencê-lo a deslocar-se de seus *fazeres* e de seus *saberes* específicos em detrimento do coletivo (*pensares*) era muito difícil. Mudar a cultura e a característica das áreas não foi tarefa fácil, pois nosso propósito era agilizar e provocar mudanças que alterariam vidas no processo de busca e qualificação do nosso fazer pedagógico.

Horários específicos foram montados a partir do planejamento que se dava semanal e quinzenalmente com os professores. O trabalho da parceria entre docentes generalistas e professores de cada área dava-se a partir das demandas específicas, mas sempre levando em conta a lecto-escrita e os conhecimentos lógico-matemáticos, resgatando-os e reorganizando-os quando necessário.

O critério para essa entrada era a necessidade ao atendimento dos alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e grandes problemas de conduta, que resistiam a qualquer atividade de aprendizagem. Como esses alunos estavam diluídos nas quatro turmas, procurou-se montar um horário que contemplasse igualmente a entrada das professoras generalistas, a fim de beneficiar todas as turmas. A professora generalista A trabalhava com os alunos da C11 e da C13, e a professora generalista B trabalhava com as turmas C12 e C14, para que houvesse uma continuidade nas atividades e nas intervenções, bem como uma referência para os alunos e um conhecimento mais aprofundado por parte dos docentes. No entanto, se elas precisassem trocar de turmas, para atender a demandas específicas, reunir os grupos ou mesmo alterar os alunos em novos arranjos, isso não era problema, pois, como já foi dito, os alunos eram de todos e de todas. Um complicador foi não termos um número maior de generalistas, uma para cada turma, no mínimo, pois as professoras não podiam

estar presentes em todos os períodos e em todas as turmas, em função da carga horária e da quantidade de turmas atendidas.

Durante os três anos, os alunos foram se constituindo como grupo e aprendendo a trabalhar em parcerias. Constatamos o quão importante foi para eles se entreatajudarem, pois a convivência e os trabalhos em grupo estimularam as interações sociais entre seus pares, dando um efeito positivo e de autoconfiança. Assim, percebemos que o aluno que explica ao outro também aprende mais e constrói melhor seus conhecimentos. Observamos esse fato quando as trocas entre eles aconteciam nos trabalhos em grupo, em dupla e, sobretudo, nas apresentações dos trabalhos de pesquisa, que denominamos de TCs (Trabalho de Conclusão), quando cada aluno escolhia um assunto, pesquisava sobre ele e apresentava-o para outras turmas do III Ciclo, professores e familiares. Notamos, também, que algumas diferenças diminuíram, pois um educando sempre tem algo para ensinar; além disso, perceber que cada sujeito que se desafia a apresentar o faz imbuído de uma identidade de aprendente, o que causa no outro, muitas vezes, seu igual, a surpresa de respeitar algo que surge a partir da autoria, da necessidade de ser, de se constituir enquanto sujeito.

No início do Projeto de Docência Compartilhada, muitos professores de área tinham restrições à entrada das generalistas em sala de aula. Foi preciso conquistar esse espaço através de confiança, intencionalidade de trabalho e muita parceria. Na medida em que os professores foram se conhecendo, vendo aprendizagens de todos os ângulos, começaram a abrir as suas portas e convidar a entrar e a partilhar a sala de aula. Houve momentos em que a professora de área coordenava as atividades a partir do conteúdo a ser desenvolvido; em outros, era a professora generalista. Essa alternância de papéis entre os professores era fruto da interação e do conhecimento sobre a gênese de determinados conteúdos.

Muitas vezes, o professor de área trabalhava o conteúdo de sua disciplina com um grau de complexidade ainda distante de onde os alunos se encontravam, e não só para o aluno de inclusão, mas para vários alunos. Vygotsky (1994) alerta sobre a importância de os sujeitos mais competentes (pais, professores) interferirem no processo de desenvolvimento de sujeitos menos competentes (filhos, alunos) para o desenvolvimento de suas potencialidades. Chama a atenção do adulto como estimulador da Zona de Desenvolvimento Proximal. O desenvolvimento da criança avança quando há modelos adultos presentes, por isso ele considera as interações sociais como fatores desencadeadores das normas da cultura, assim como para ressignificá-la. Esclarece sobre a

importância da não determinação de níveis de desenvolvimento, uma vez que buscou descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

A grande contribuição dessa perspectiva é que podemos entender “o curso interno do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994) e assim não ficar presos aos resultados finais do sujeito, principalmente quando demonstra dificuldade para realizar a tarefa ou o teste. É preciso olhar o “erro” ou a dificuldade e instigá-lo a avançar mais em seu processo de desenvolvimento. Outra questão relevante sobre esse estudo é que, para o cientista, o processo de desenvolvimento é dinâmico; o que hoje é a Zona de Desenvolvimento Proximal, amanhã será o nível de Desenvolvimento Real, demonstrando que a intervenção do adulto ou de um colega mais competente é fundamental no desencadear desse processo de estruturação dos novos esquemas mentais. Uma proposta pedagógica que leva em conta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal estará considerando não só aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, mas fará muito mais pelo aluno ao adiantá-lo em seu processo cognitivo, o que é visto pelo autor como um verdadeiro aprendizado. Para que o sujeito possa atingir as funções mentais superiores, é fundamental que haja na escola propostas de aprendizagem que provoquem as mudanças de nível mental.

Após as aulas, era comum o *feedback* entre os professores para destacarem as estratégias usadas, as dificuldades encontradas e, de acordo com as necessidades, replanejarem as aulas seguintes. Era uma troca de saberes que ia dando formato ao projeto.

Em alguns momentos, juntamos as turmas, realizando um trabalho mais integrador e tendo, dentro da sala de aula, às vezes, até três professores, tudo isso mediante planejamento anterior e necessidades apresentadas pelos alunos. Conforme Bayer (2005), todos os sujeitos vão apresentar dificuldades em algum momento da sua escolarização, e, portanto, o atendimento não deve se concentrar apenas nos alunos de inclusão, pois a abordagem não deve ser terapêutica, e por isso os sujeitos não se tornam estigmatizados e rotulados.

No decorrer do ano letivo, percebia-se claramente a mudança de postura dos alunos, a tranquilidade que começava a despontar, pois sabiam que seriam atendidos nas suas peculiaridades, independentemente das suas dificuldades. Nesse contexto, percebemos a necessidade da intersecção não somente entre generalistas e áreas, mas áreas entre si, ou seja, unir os diferentes conhecimentos independentemente das disciplinas, trabalhar os aspectos específicos dentro de um novo olhar de ensino e aprendizagem, bem mais amplo; buscar o todo

em cada parte e ver nas partes o todo. Dessa forma, alcança-se realmente o compartilhar da docência: a nossa docência compartilhada.

O perfil do professor da DC deve ser de um sujeito que está em constante busca, que tem paixão, paciência e atenção. É preciso estar aberto para a troca de conhecimento, de percepções e avaliações entre os seus pares, bem como disponível para o atendimento aos alunos com deficiências, uma vez que eles têm uma singularidade que foge aos padrões do tipo de alunos que normalmente os professores estão acostumados a lecionar. Esses docentes precisam ser flexíveis na sua forma de ensinar e avaliar, pois muitas vezes suas práticas estarão fadadas ao fracasso, ao insucesso, uma vez que não há verdades absolutas, e isso se mostra no dia a dia, quando eles percebem que perdem suas certezas diante da diversidade de situações.

Pensando nessa utopia, podemos dizer que não há uma receita pronta para compor a docência compartilhada, ou os professores que dela fazem parte. Por isso, cada escola da Rede Municipal de Porto Alegre que adotou esse dispositivo pedagógico criou com o seu grupo de professores um trabalho que é singular, sem perder o foco do objetivo principal: ação docente de dois professores na mesma sala de aula, a fim de qualificar o atendimento pedagógico dos diferentes alunos que compõem a rede.

Mas, ainda assim, acreditamos no que Freire (2009) nos diz: para ensinar é preciso acreditar que a mudança é possível. É saber qual o seu papel no mundo enquanto educador, sendo alguém que produz, que não deixa na mesmice, que provoca a mudança, intervindo no pensamento dos sujeitos capazes dessa transformação. Professor não objeto da história, mas sujeito dessa história, que veio para mudar, acreditando que é capaz de intervir na realidade, sendo capaz de produzir novos saberes e novas aprendizagens nos educandos, uma vez que

[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 2009, p. 77).

A contribuição da docência compartilhada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martim Aranha é percebida no momento em que docentes, discentes e família percebem em suas vidas o reflexo do trabalho efetivamente compartilhado, ou seja, o engajamento, a corresponsabilidade e o real ensino com aprendizagem.

Um corpo docente como o nosso, que justifica essa proposta e que tem um perfil de constante busca, aberto a trocas, disponível, com olhar atento e sensível para os alunos (não só de inclusão) não congrega ainda todos os professores trabalhando nessa lógica. Entretanto temos a convicção de que muitos de nós fazemos a diferença e somos a maioria, acreditando no trabalho compartilhado da palavra.

Hoje, avaliando o grupo que já se formou em 2010, e estando na metade da conclusão do segundo grupo, constatamos como pontos positivos: a redução significativa das evasões e a manutenção dos alunos, de acordo com acompanhamento das fichas no Sistema de Informações Educacionais (SIE) da Smed. Além disso, sabemos da continuidade exitosa de muitos dos nossos alunos no Ensino Médio (diferentemente de anos anteriores, quando desistiam por se acharem incapazes), no trabalho com carteira assinada ou em projetos empresariais de estágios. Ainda, o Projeto de Docência Compartilhada propiciou aos alunos, efetivamente, uma aventura em que cognição e sensibilidade se interpenetraram na busca de significados, lançando múltiplos olhares sobre a vida, não somente deles, mas também sobre as nossas de educadores.

## Referências

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 20 e 30 ciclos do ensino básico: relatório síntese 2005*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2005. Disponível em: <[https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp\\_secondary\\_pt.pdf](https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_pt.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2012.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-139.

\_\_\_\_\_. *À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar*. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros Países*. Porto Alegre: Mediação, 2009 p. 11- 27.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, *Ciclos de formação – Proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos pedagógicos 9, SMED/Porto Alegre, 1996.*

ROZEK, Marlene. *Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Poderá o Direito ser emancipatório? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, p. 3-76, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



# 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 atentar 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.



# Práticas curriculares de in/exclusão na educação de jovens e adultos

Sandra dos Santos Andrade<sup>1</sup>

Vem ocorrendo no Brasil uma elevação dos patamares de escolaridade da população em função da ampliação das oportunidades educacionais que tiveram impulso a partir da segunda metade do século passado. Isso aconteceu em função dos investimentos e da elaboração de programas e políticas implementados pelos diferentes ministérios e pelas parcerias com diversas entidades públicas e privadas. O índice de analfabetismo também sofreu uma significativa redução ao longo da década de 1990, embora o fenômeno esteja distribuído de modo assimétrico nas diferentes regiões do país.

De qualquer modo, o grau médio de escolaridade dos brasileiros gira em torno dos seis anos de estudo, o que é considerado baixo, já que a Constituição Federal de 1988 prevê o mínimo de oito anos de escolaridade como direito universal de todos os cidadãos e obrigatoriedade do Estado. Em torno de dois terços de jovens e adultos não conseguem concluir os oito anos de escolaridade. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro acreditam “que os baixos índices de permanência e progressão no sistema de ensino público e seus escassos resultados qualitativos estejam reproduzindo continuamente um contingente numeroso de analfabetos funcionais” (1999, p. 5). Grande parte desses analfabetos funcionais<sup>2</sup> acaba retornando à escola na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou sendo para ela transferidos na busca de equalização e inclusão educacional.

Neste recorte de pesquisa, tenho como objetivos problematizar a ideia de que a EJA se configure como uma política de inclusão de jovens excluídos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GERGE/UFRGS) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS). Contato: sandrasantosandrade@gmail.com

<sup>2</sup> É considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Assim, analfabeto funcional seria aquele que não consegue fazer esse uso social da leitura e da escrita (INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2007).

do ensino *dito regular* em função de sua organização histórica; e refletir como, a partir de sua constituição, os estudantes da EJA foram sendo posicionados e como se posicionam. Para esta análise, utilizo como material empírico central alguns documentos oficiais e as narrativas de jovens estudantes de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre. Foram entrevistados/as 21 alunos/as do que corresponde à quarta etapa do ensino da EJA, com idade média entre 15 e 27 anos<sup>3</sup>. Também foram entrevistadas a diretora da escola e a professora das duas turmas observadas, no período de um ano de permanência na escola. O grupo de narrativas produzidas no campo é analisado a partir da perspectiva teórica dos estudos culturais em articulação com a análise do discurso. As narrativas são entendidas como constituídas por discursos, pois se caracterizam como uma “produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199).

## A EJA no Brasil: alguns apontamentos

Conforme informativo do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), as matrículas de jovens e adultos no Brasil no Ensino Fundamental, em suas diferentes modalidades – presencial, semipresencial e integrado à educação profissional –, somam em torno de 4,3 milhões de pessoas. Entretanto vigora ainda a ideia de que o ensino denominado *regular*, público e obrigatório é voltado para crianças dos seis aos 14 anos de idade, excluindo dele os jovens e os adultos. Ao mesmo tempo, os dados orçamentários da União voltados à EJA mostram que essa modalidade recebe a menor parcela do gasto realizado em qualquer um dos níveis e modalidades de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 1999). Tais situações têm colaborado, ao longo das últimas décadas, para posicionar jovens e adultos estudantes de EJA como indivíduos *irregulares*, por estarem fora do ensino considerado regular e legitimado.

Um exemplo dessa situação pode ser vislumbrado com a elaboração da Lei Federal 5.692, em 1971, que limitou a obrigatoriedade da educação básica pública aos estudantes dos sete aos 14 anos. Essa mesma lei ampliou a educação básica obrigatória de quatro para oito anos, o que passou a

---

<sup>3</sup> A escola autorizou a realização da pesquisa formalmente, e os/as estudantes entrevistados/as assinaram um termo de consentimento livre e informado. Todos os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios.

representar um grande desafio aos gestores da educação, “já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Contraditoriamente, foi ainda nessa lei que o ensino de jovens e adultos recebeu, pela primeira vez na história, um capítulo específico na legislação educacional. A flexibilidade de tal modalidade de ensino estava prevista na lei, o que se tornou possível através da organização do ensino em várias modalidades, como cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância etc. Percebe-se, com isso, o quanto os discursos são “espaços de dissensões e oposições múltiplas”, como diz Rosa Fischer; “a formação discursiva faz-se de asperezas e estridências, mais do que harmonias e superfícies lisas” (2001, p. 210).

A formação discursiva em torno da EJA tem-se feito, cultural e historicamente, mais por contrastes e desacordos do que por convergências ou homogeneidades. Da mesma forma, não há como determinar se um discurso é mais legítimo ou verdadeiro do que outro. Ou ainda, não há como buscar uma unidade discursiva nesses ditos sobre a EJA. Importa perceber, contudo, que o modo como as coisas são ditas e o que é dito vai organizando e determinando certos espaços, mostrando que tais discursos são ao mesmo tempo divergentes e interdependentes. Visibilizam a pluralidade de vozes que falam dentro de um mesmo discurso, ou seja, “afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber” (ibidem, p. 210).

Foi somente na Constituição Federal de 1988 que o direito mais amplo à educação básica foi estendido a jovens e adultos, retificando o discurso que orientava a Lei 5.692,

[...] como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 63).

A Constituição colocou em questão o texto que orientava a lei anterior, ressignificando e revalorizando discursos oriundos de outros setores considerados mais modernos, democráticos e progressistas, bem de acordo com aqueles tempos de abertura política que ansiavam por dar adeus à época da ditadura militar.

Ainda hoje, no entanto, o poder público tem preferido investir mais fortemente no chamado ensino regular, buscando parcerias como alternativa para a EJA, descentralizando seu poder e sua ação e dividindo com a população

sua responsabilidade social. Não que o Estado não intervenha mais nessas questões, mas o faz agora de “modo diferente: desestatizando as ações sociais e dividindo sua execução com a sociedade civil por meio da constituição de uma rede de parcerias” (TRAVERSINI, 2006, p. 78)<sup>4</sup>. Evidencia-se a importância assumida hoje pelos *parceiros* na luta pela erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos. A autora analisa, em relação a essa questão, que a intervenção de empresas privadas no setor público tem sido uma das formas encontradas pelo Estado não para abandonar a Educação de Jovens e Adultos, mas para se desobrigar dela, ao menos em parte. Acrescentaria que, a um só tempo, os governos afirmam, com isso, estar garantido o atendimento desse público.

A Educação de Jovens e Adultos é compreendida como tendo uma função reparadora e equalizadora, a fim de restaurar o direito à escola de qualidade e justificar a noção de igualdade entre todos os seres humanos, como preconizado pela Constituição (BRASIL, 2000). A (re)inserção de jovens e adultos no ensino deve ser saudada, diz o Conselho Nacional de Educação, “como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação” (ibidem, p. 9). Entendo isso como uma questão importante, mas penso no sentido e no peso que podem carregar certas palavras como *reparadora*, *equalizadora* e *corretiva*. A linguagem organiza os espaços institucionais e com isso constitui os sujeitos atendidos por eles; diz muito daquilo que eles e elas são ou podem vir a ser, dos lugares que cada um/a pode ou deve ocupar. As palavras utilizadas pelo Conselho têm potencialidade para remeter a EJA a um ensino que está aí para fazer aquilo que não foi possível ser feito com estes/as estudantes na idade considerada mais adequada; entretanto eles e elas são agora “demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (BRASIL, 2000, p. 9).

A polissemia, diz Michel Foucault (2000, p. 127), “diz respeito à frase e aos campos semânticos que ela utiliza: um único e mesmo conjunto de palavras pode dar lugar a vários sentidos e a várias construções possíveis”. Isso significa pensar que um discurso “pode ter, entrelaçadas ou alternadas, significações diversas, mas sobre uma base enunciativa que permanece idêntica”, e o olhar

---

<sup>4</sup> Refiro-me, principalmente a empresas e pessoas físicas que auxiliam programas como o Brasil Alfabetizado, por exemplo, através de auxílio econômico – *adotando um/a estudante* –, pois o trabalho como *parceiro voluntário* realizado por indivíduos da sociedade civil é visto de modo mais intenso no trabalho com crianças e jovens do ensino diurno, ou ainda, nas atividades realizadas no chamado programa *Escola Aberta*.

sobre ele se dá a partir do lugar teórico de quem analisa (ibidem). Com isso, posso compreender a EJA como uma nova possibilidade de normalização desses jovens e adultos, já que as palavras utilizadas pelo CNE são passíveis de serem interpretadas como consertar (um erro), recuperar (o atraso), corrigir ou compensar (um fracasso), remediar (um problema), ou ainda, dar a forma correta, endireitar, eliminar uma falha ou defeito.

Nessa mesma direção, Traversini (2006, p. 75) afirma que a alfabetização, compreendida aqui de modo amplo, pode ser vista como “uma forma de administrar, de governar cada indivíduo em particular, bem como a população de uma comunidade, cidade, estado, país”. Enfim, é preciso que a escola seja capaz, em um momento ou em outro, de recuperar e colocar na norma esse sujeito em déficit, para que se torne produtivo. Nas palavras de Foucault (1987, p. 125), um sujeito cujo corpo “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde e se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” no interior de estreitas relações de poder. Ao mesmo tempo, ao fazer “essa reparação corretiva”, o Estado busca redimir-se de uma dívida social que acredita ter com esse público desde os anos 1930, quando o analfabetismo passou a ser visto como um *problema nacional*. Tais fatos permitem-nos refletir sobre os sentidos políticos das decisões tomadas em qualquer uma das modalidades educativas, mostrando a amplitude do seu poder discursivo em relação a campos como o pedagógico, por exemplo.

Mas foi somente a partir da década de 1940, no entanto, que ocorreram medidas efetivas e iniciativas mais concretas na direção de pensar a questão do analfabetismo de jovens e adultos. Digo analfabetismo, e não educação, porque ainda hoje os programas de jovens e adultos estão centrados, de modo mais intenso, na preocupação com o domínio da leitura e da escrita. Mas, pelo que me foi permitido analisar, nem nos dias atuais a EJA está dando conta de realizar as principais intenções do Conselho Nacional de Educação (CNE) como, por exemplo, o de constituir-se em um “lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas por eles” (BRASIL, 2000, p. 11). Isso ocorre não somente porque as instituições funcionam de modo precário por inúmeros motivos, mas, principalmente, por o governo atribuir à escola (e sobre a sociedade, por meio das parcerias) uma responsabilidade que não está só nela: permitir a inserção dos/as jovens no mundo do trabalho, ou uma inserção mais *adequada*, bem como integração na vida social, nos espaços de estética e na abertura dos canais de participação. Essas são questões que

fazem parte de uma composição que é social e estrutural, bem mais ampla do que pode dar conta o âmbito pedagógico. Assim, continuam em movimento as infinitas reformas do ensino e os inúmeros programas, tanto de políticas públicas quanto educacionais, que são acionados por múltiplas relações de poder a fim de rediscutir tais questões. Não posso deixar de destacar, de qualquer modo, que a EJA possui um tempo histórico curto quando se trata de pensar em implementação de medidas e políticas, pois questões como essa demandam tempo para sua consolidação e efetivação. E não deixa de ser um investimento público, mesmo que compensatório, que tem atingido metas consideráveis no atendimento a jovens com baixa escolarização.

Concordo com a afirmação do CNE de que o “acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje, quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão tornando-se exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9). Fortalece o argumento que desenvolvo, no conjunto da pesquisa, de que a escolarização se configura, hoje, como um imperativo que atua na constituição dos indivíduos, enquanto mais ou menos escolarizados e, assim, supostamente mais ou menos bem-sucedidos. Trata-se, então, de pensar a escola não como o lugar que inventou ou deu origem às novas formas de viver o tempo e o espaço, aos disciplinamentos de corpos e saberes, mas

[...] como uma instituição que se estabeleceu e se desenvolveu em conexão indissolúvel, imanente, com as novas práticas – sociais, culturais, religiosas, econômicas – que se engendravam num mundo europeu pós-renascentista. O elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade – e aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

No contexto brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos tem sofrido processos contínuos tanto de exclusão quanto de inclusão política e pedagógica ao longo de sua história. Com o avanço da abertura política e o encerramento do Mobral em 1985, foi criada a Fundação Educar, que objetivava “apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então, a ação do Mobral” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62), retomando, com isso, experiências com a educação popular. A fundação preocupou-se com o agenciamento da Educação de Jovens e Adultos

por meio de programas mais extensivos de educação básica, diferentemente do Mobral, que tinha pouca articulação com esse sistema de ensino. Para isso, a Fundação Educar utilizou-se da já referida Lei 5.692, que “dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente a esse grau de ensino aos jovens e adultos” (ibidem).

A partir do ano 2000, as matrículas de jovens e adultos voltaram a crescer em função da implantação do Programa Fazendo Escola (inicialmente chamado de Recomeço), com recursos específicos para estados e municípios. De acordo com informações encontradas no portal do MEC<sup>5</sup>, o programa tem a intenção de “contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade em bolsões de pobreza do país, onde se concentra a maior parte da população de jovens e adultos que não completou o Ensino Fundamental”.

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – foi outra medida importante do atual governo no sentido de minimizar os impactos provocados na EJA pelas medidas dos governos anteriores. Entretanto, segundo o ministro da Educação à época, Fernando Haddad, o Programa Brasil Alfabetizado não estava cumprindo seu papel na erradicação do analfabetismo no país, pois “não está onde estão os analfabetos”. Ainda hoje, os resultados alcançados não são considerados animadores.

Embora a Constituição Federal de 1988 estabelecesse que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, ainda, que o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito deve ter sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, a Educação de Jovens e Adultos ainda não conseguiu se afirmar como uma modalidade de ensino que está inserida em um processo educativo mais amplo, e não apenas na erradicação do analfabetismo. Ela está frequentemente atrelada a uma visão compensatória de educação que marcou (e marca) a EJA no Brasil, tornando seu atendimento, em alguns momentos, descontínuo e frágil política e pedagogicamente.

Em vista de tudo isto, a escolarização dos sete aos 14 anos, considerada obrigatória e também o período ideal e desejável para o início e a conclusão do Ensino Fundamental, ainda é prioridade nos investimentos dos governos. Para ratificar essa ideia, foi sancionada, em 6 de fevereiro de 2006, a lei da primeira

---

<sup>5</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2192&catid=204](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2192&catid=204). Acesso em: 20 out. 2012.

série aos seis anos de idade, aumentando de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Essa lei deveria estar em pleno funcionamento até o ano de 2010, e o prazo valia tanto para as escolas públicas quanto para as privadas.

Celso Rui de Beisiegel há anos vem desenvolvendo pesquisas em torno da educação popular e da democratização do ensino e, segundo ele, a EJA vê-se diante de posições extremas e antagônicas: uma “que encontrou plena expressão na Constituição de 1988, amplia o reconhecimento do direito à educação básica” para todos, inclusive para aqueles que não conseguiram participar dela na idade *adequada*, “e inclui a obrigatoriedade de seu atendimento entre os deveres indeclináveis dos poderes públicos” (BEISIEGEL, 1997, p. 26). Em contrapartida, uma segunda posição, que se afirmou principalmente a partir do governo Collor, com a gestão de José Goldemberg como ministro da Educação, “praticamente elimina a educação de jovens e adultos analfabetos da relação das atribuições educacionais da União” (ibidem). De acordo com Beisiegel, essa dualidade entre a legislação e a atuação prática permaneceu nos governos posteriores e, acrescentaria, configura-se como um desafio que vem sendo discutido e problematizado no governo atual, embora a situação ainda não tenha se modificado de forma prática e objetiva. Ou seja, a Constituição, a LDB e o Plano Nacional de Educação afirmam a educação básica como um direito de todos/as os/as cidadãos/ãs e que sua oferta deve ser garantida, porém

[...] o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente se relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro – mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente. (BEISIEGEL, 1997, p. 28).

Essa multiplicidade de discursos expõe o quanto as práticas discursivas se fazem e se refazem no contexto histórico educacional em razão de estreitas relações de poder e, ao mesmo tempo, que tais práticas “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2000, p. 56). Ou seja, as práticas discursivas constituem a EJA enquanto modalidade de ensino de um determinado tipo, assim como os/as professores/as que nela trabalham e os/as jovens que a frequentam.

Os/as professores/as que trabalham na EJA, em sua maioria, já são vinculados à rede de ensino público e desdobram-se em mais de uma jornada de trabalho, com o objetivo de aumentar seus ganhos. Essa situação pode acarretar, de acordo com a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, alguns benefícios (como o aumento da carga horária dos/as professores/as e

de seus salários) e outros malefícios, citando como exemplo o fato de que “suas [dos/as professores/as] reduzidas disponibilidades ou seus ‘vícios’, conceitos e práticas habituais não consagram à Educação de Jovens e Adultos uma atuação com identidade própria” (RIO GRANDE DO SUL, 2001, p. 18).

## Os jovens da pesquisa e a EJA

Somada a todas essas questões, a EJA acaba desenhando-se, na atualidade, como um refúgio, uma tentativa de adequação dos jovens que vão constituindo os excluídos do ensino regular. Esses jovens repetem três, quatro vezes a mesma série, supostamente *ocupando* o lugar daquelas crianças que ingressam na educação básica com idade/série regular. Segundo a diretora, são considerados os *não adaptados* na escola:

Diretora: [...] o Conselho Tutelar, quando eles [os repetentes] começam a incomodar de dia, começam a atrapalhar todos os outros, os pequenos, por exemplo, aí tem uma norma do Conselho Tutelar que diz assim: até os 16 anos os pais têm que autorizar, mas depois dos 16 simplesmente pega e diz: você vai passar pra noite, não tem turma, e claro que a gente tem muita gente com idade no diurno que está bem adaptado, que consegue se colocar no lugar e que é difícil.

Sandra: Então tem as duas situações: [os multirrepetentes] adaptados e os não adaptados.

Diretora: É, mas geralmente são os não adaptados. Há o sofrimento do professor que não consegue as linguagens né... E se torna aquela questão, a inclusão fica lá pelo canto, bem complicado, e salas superlotadas com 36, 39, têm turmas que têm 40 no fundamental também [...].

A fala da diretora está atravessada por discursos que posicionam os jovens repetentes ou com baixo desempenho escolar como problemas que precisam ser removidos do ensino diurno e da presença das crianças, porque dizem palavrão, batem nos pequenos, ocupam um espaço que não lhes pertence

mais – a escola diurna é o espaço da infância, como mostra o investimento das políticas públicas e esta outra fala da diretora:

[...] tem a razão escolar no diurno. Eles não conseguem mais ficar na escola, porque junto com os pequenos e aí complica, aí eles estão atrapalhando no diurno e até um dos motivos é que essa região não tinha escola, então a criação da EJA, pra tirar os alunos maiores do diurno, passar pra noite, pra ter mais vagas de dia.

Essa declaração parece carregada de um discurso que reforça o olhar sobre os/as jovens da EJA como a diferença que atrapalha e borra a fronteira entre normalidade e anormalidade, adequação e inadequação, pois a escola é, tradicionalmente, o lugar da homogeneização e da individualização; não suporta ou não sabe como lidar com essas diferenças que acabam *bagunçando* a ordem. A noite torna-se a alternativa – dentre aquelas de que a escola dispõe – mais adequada.

Pensar no enunciado<sup>6</sup> de que os/as jovens com baixo desempenho escolar estão tirando a vaga de crianças da escola regular, explícito na fala da diretora, implica considerar que isso só pode ser falado por estar em relação com campos de saber particulares, neste caso, o pedagógico e o político. “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (FISCHER, 2001, p. 204), pois qualquer prática discursiva está envolvida em um certo regime de verdades que determina o que pode e deve ser dito, por quem, em que circunstâncias, ou seja, corrobora que os discursos estão atrelados a dinâmicas de poder e saber. Quando a diretora, por exemplo, se apropria desse discurso político-pedagógico, “fala e faz falar esse discurso”, produz e reproduz representações específicas sobre o que é tornar-se (ou como se é tornado) aluno/a da EJA e, em alguma medida, esses ditos acabam por organizar tal espaço na escola (ibidem). Talvez em função disso tenha observado uma crescente juvenilização da EJA na escola (ANDRADE, 2008).

No entanto vários dos meninos entrevistados narraram histórias diferentes desta relatada pela diretora, de que eles não conseguem mais

<sup>6</sup> De acordo com Foucault, os enunciados pertencem a uma formação discursiva; a análise enunciativa, para o autor, “só pode referir-se a performances verbais realizadas, já que as analisa ao nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (2000, p. 126).

ficar na escola ou de que sejam eles que provoquem *sempre* o confronto com os menores. Eles disseram se sentir excluídos pelos/as alunos/as ditos/as *normais*, que eram verbalmente agredidos e humilhados por serem repetentes, pouco inteligentes e grandes, ou em vários casos que nem pensavam em sair do diurno, mas que foram convidados pela escola a trocar de turno, como exemplificam estas falas.

Felipe (15 anos): Daí na quarta eu estudei a metade do ano de manhã, aí depois a minha mãe veio aqui, falou com a diretora pra eu passar pra noite.

Sandra: Por quê?

Felipe: Não sei, a diretora falava que eu já tava muito grande pra estudar de tarde, de manhã, daí ela me passou pra noite.

Sandra: Tu nem tinha pensado em vir pra noite?

Felipe: Não.

Sandra: [...] Que coisas aconteceram na escola quando tu estudava de dia que fizeram com que tu parasse de estudar de dia e viesse pra estudar de noite?

Luan (15 anos): É que antes era... Antes eles gostavam de mexer com os outros, eles gostavam de mexer antes. Depois quando o cara dá neles, que nem antes também... Eu passei pra estudar de noite porque só tinha criança e só eu de grandão.

Sandra: Huhum. Eles mexiam contigo?

Luan: Mexiam.

Sandra: Mexiam como?

Luan: Mexiam. Desse tamanho na terceira-série [...].

Por esse viés, o comportamento pode ser considerado como um facilitador ou um empecilho à permanência de meninos e meninas na escola. O controle dos comportamentos está atrelado aos processos disciplinares e à sua importância na formação do indivíduo, no desenvolvimento do controle de si. É a instituição escolar, dentre outras, que através de um conjunto de procedimentos e técnicas visa a garantir o desenvolvimento de comportamentos *adequados*, que por sua reiteração são socialmente naturalizados. Argumento que os discursos que organizam a disciplina e os espaços escolares ensinam comportamentos diferenciados conforme os pertencimentos dos/as estudantes. Os discursos pedagógicos engendrados, nessa direção, produzem representações diferenciada; os/as jovens veem a si mesmos de modos distintos, incorporando modos diferentes de se comportar, de desejar coisas, e produzem experiências de si muito díspares. Mas é a função socializadora da EJA que se faz mais evidente: a EJA como via de acesso para outros mundos, novos rumos, possibilidade de melhores empregos, ascensão social e até mesmo para *fugir* da maternidade e do casamento como *destinos* femininos.

Na faixa etária por volta dos 15 aos 20, jovens tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino parecem mobilizados a permanecer na EJA pelo mesmo objetivo; este aparece reiterado no enunciado “estudar para ser alguém na vida”. Um enunciado passa a ser reconhecido como tal e a fazer sentido na vida cotidiana justamente por sua capacidade de interpelação, ou seja, sua capacidade de tornar sujeito aqueles a quem se dirige. Nesse enunciado, atravessam-se discursos de diferentes campos do conhecimento – da pedagogia, da família, da política, da religião – e que são reiterados constantemente pela mídia. É um enunciado que se encontra fluido e disperso por sua multiplicação, mas que constrói e reforça um modo de ser jovem e estudante hoje.

Essas práticas discursivas em torno da EJA, ao mesmo tempo que se querem inovadoras e reveladoras de outras possibilidades na organização do ensino, apontam-nos que aquilo que se constrói como verdade de nosso tempo não se estabelece fora de relações de poder. Ou seja, esse conjunto de leis sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto medida de lei, torna-se hegemônica, porque orienta as práticas educativas nas mais diferentes regiões do país e estabelece-se como prática verdadeira. Esses novos discursos passam a funcionar como (e a acionar) novas tecnologias de controle, produzindo novas identidades. Acredito que seja também por esse viés legal que a população da EJA esteja se configurando como um público cada vez mais jovem, ancorada no suporte da lei.

Ao mesmo tempo que visa a atender a uma demanda crescente dos jovens por educação, correção de fluxo, capacitação para o mercado de trabalho, atrelada a um discurso que reclama igualdade de oportunidades e de acessos, a LDB manteve sobre a EJA uma forma de controle e de governo, através da delimitação etária, da ênfase nos exames, entre outras estratégias. Ao manter a ênfase nos exames e rabaixar a idade mínima de acesso a EJA, a lei “sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 67-68), o que reverteria também em economia para os cofres públicos.

Com isso, a modalidade da EJA passa a caracterizar-se como um processo de aceleração do ensino, no qual cada semestre letivo corresponde a uma série cursada. Assim, o/a aluno/a tem a possibilidade de completar dois anos em apenas um, e regularizar sua distorção idade/série. Tal possibilidade – a de equalização através da aceleração do ensino – torna-se um atrativo a mais para os/as jovens. No inciso V do artigo 24 da LDB, fica explicitado o recurso pedagógico da aceleração dos estudos. De acordo com a lei, abre-se a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” e a “possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (NISKIER, 1996, p. 38).

Contudo a aceleração da EJA, transformando um ano em um semestre, colabora ainda mais para a desqualificação desse tipo de ensino junto à esfera social, caracterizando-se como um ensino regular aligeirado. A possibilidade em si não é um problema, ao contrário; se entendida de forma adequada, pode auxiliar na recuperação do fluxo escolar de muitos/as jovens no país e incentivar a permanência na escola.

A questão é que se mantém o mesmo currículo da educação básica para todas as modalidades, os mesmos conteúdos escolares, a mesma metodologia, sendo que a EJA segue os dispositivos legais para o Ensino Fundamental de modo geral. Agrega-se a isso, muitas vezes, a falta de professores/as (principalmente nas disciplinas específicas), o que justifica a contratação precária de profissionais com baixos salários e sem nenhuma estabilidade, favorecendo um rodízio grande de professores/as nas escolas, sendo que estes têm, geralmente, pouca (ou nenhuma) experiência e especialização no trabalho com jovens e adultos. Percebe-se, com isso, as convergências e divergências que se estabelecem entre os diferentes discursos que se querem inclusivos, como

este da LBD que preconiza a aceleração do ensino. Isso se coloca para mim como um paradoxo difícil de manejar.

A Educação de Jovens e Adultos caracterizava-se, no seu início, por abrigar primordialmente, alunos/as adultos que tinham parado de estudar há algum tempo, que trabalhavam, tinham família constituída e objetivavam aprimorar suas condições de vida, através de um emprego melhor e de maior acessibilidade social. Ou seja, os/as estudantes mais velhos, em função de toda uma bagagem e experiência de vida, pareciam também buscar na escola formas de acesso a informações, a possibilidades de compreendê-las e ao poder de incorporá-las, efetivamente, a mudanças práticas na vida cotidiana e da comunidade onde vivem. Isso envolve a possibilidade de reduzir sua vulnerabilidade através do acesso a recursos, a instituições como escola e serviços de saúde, saneamento etc.

Ou seja, parece que o grau de escolarização tem servido para situar as pessoas como mais ou menos vulneráveis, por supor-se que quanto maior o grau de escolaridade, maiores as possibilidades de acesso do indivíduo a bens e serviços como saúde, trabalho e lazer, por exemplo. Maiores são as chances de compreender, lidar e resolver certas situações de seu cotidiano, de compreensão dos mecanismos relacionados a esses bens e serviços. Boa parte dos jovens, hoje, como narraram os jovens da pesquisa, estão mais preocupados com a regularização de seu fluxo no sistema de ensino, com a certificação, com a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho e cursar o Ensino Médio em busca de qualificação para poderem sentir-se produtivamente inseridos/as nas demandas capitalistas. Para as professoras que atendem a esse grupo tão heterogêneo, fica difícil elaborar um planejamento que atenda aos interesses de todo o grupo, como tem sido sugerido pela pedagogia freireana, já que os interesses e as necessidades são também heterogêneos.

De qualquer forma, um dos grandes discursos que orientam a organização da EJA, reiterado através dos discursos que falam dela, é ser vista “como um processo de construção de cidadania consciente e ativa, a partir do respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos, associa-se então ao combate de todas as formas de exclusão” (IRELAND; MACHADO; IRELAND, 2005, p. 96). Palavras como *cidadania*, *diversidade* e *exclusão* estão na ordem do dia no vocabulário educacional, psicológico, sociológico, político etc. no Brasil. Como se dizer a palavra, colocá-la nos projetos político-pedagógicos das instituições, nas leis (educacionais/jurídicas...) e nas políticas públicas fosse o suficiente para fazer as coisas funcionarem. São palavras elencadas no discurso cultural

de modo geral para sublinhar uma postura tomada como politicamente correta, pois, de acordo com isso, todo mundo tem direito à cidadania, todos devem ser respeitados em sua diversidade. A intenção com o uso de termos denominados como politicamente corretos seria o de diminuir a carga de discriminação sobre pessoas ou grupos considerados marginalizados, favorecendo sua valorização, o respeito e o reconhecimento.

É certo que, nessa perspectiva, a linguagem é produtora de sentidos e a repetição de certas coisas ditas podem torná-las verdades e legitimá-las socialmente. A linguagem colabora para a (re)produção de representações sobre o mundo, favorecendo situações (maiores ou menores) de inclusão ou exclusão. A questão colocada é que a linguagem não é nunca neutra. Quem teria o poder de designar ou determinar quais seriam as palavras mais legítimas, mais adequadas para nomear determinado grupo ou indivíduo? E, ainda, “como encontrar expressões consensuais, que sejam precisas e não controversas ao mesmo tempo?” (SEMPRINI, 1999, p. 68). Entra em questão, também, pensar sobre quem diz e quem recebe a palavra dita – emissores e receptores. Ou seja, os processos de recepção podem ser heterogêneos entre si, podem ser divergentes e até conflitantes, porque “a significação de um enunciado realiza-se num emaranhado de condições e condicionamentos cuja dimensão semântica *strictu sensu* não representa senão apenas um aspecto” (ibidem, p. 72). Desse modo, o uso de tais palavras corre o risco de se naturalizar e se banalizar, produzindo efeitos sobre os sujeitos a quem se destinam, diferentes daqueles que se objetivava inicialmente.

## Algumas considerações

Assim, a EJA torna-se um espaço ambíguo entre a inclusão e a exclusão, envolvendo nesse processo questões como classe, gênero, raça e geração. Torna-se o espaço mais adequado dos/as jovens excedentes do diurno que acreditam na capacidade socializadora e equalizadora da EJA. Ao mesmo tempo, é um espaço público, um investimento público, é lugar de escuta, de socialização, de autonomia, de concretização de sonhos, acolhendo e recebendo estes/as jovens migrantes. No entanto a passagem é feita sem muitos meandros, e alguns jovens levam um tempo para adaptar-se a esse novo ambiente que é, a um só tempo, diferente e igual. Diferente porque é à noite e convive-se com pessoas da sua idade e mais velhas, saindo de um espaço do não trabalho, da brincadeira, para um lugar mais formal, de gente que trabalha ou que passa a assumir outras

responsabilidades consideradas (por eles/as) da vida adulta, como cuidar dos filhos ou de irmãos, ingressar na vida profissional, ajudar em casa. Ao mesmo tempo, esse lugar tão diferente e tão próximo, geralmente, repete os mesmos conteúdos, o mesmo currículo do diurno. Entre diferenças e semelhanças, os comportamentos dos jovens que migram para o ensino noturno, destacados no diurno como inadequados, são novamente reportados como impróprios. De dia, tais comportamentos seriam danosos no convívio com as crianças; à noite, eles atrapalham aqueles que querem se concentrar e estudar. Essa inadequação apareceu narrada pela diretora, pelos estudantes mais velhos e pelos próprios jovens. Tais colocações reforçam a ideia de sujeitos no limbo, do lugar nenhum, inadequados; nem aqui, nem lá, na fronteira.

De que forma, dentro dessas condições, a escola pode trabalhar para diminuir o estigma de um ensino que vive tantas situações de exclusão desde sua raiz política e que enfrenta tantas dificuldades para se afirmar enquanto política pública? Como diz a diretora da escola investigada, “*parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe*” e, com isso, também as escolas e a Educação de Jovens e Adultos, no seu conjunto, veem-se imobilizadas e com poucas alternativas.

Sandra: E aqui não tem pra onde expandir.

Diretora: Não tem. A escola segura um morro [senão] o resto tudo desce, o muro que tá aí. Parece que tá de braço amarrado, o poder público não se mexe. “Ah, mas quando for construída a escola do Rincão” [um bairro próximo ao da escola]. Tu sabe onde é que fica o Rincão? Lá no gabinete vocês sabem qual à distância da [escola pesquisada] para o Rincão? Não. E como que vocês dizem: ah, mas no bairro Glória, vocês sabem o tamanho? Rincão não é Glória, vamos tentar sair do gabinete e vamos lá ver. Sabe que é complicado esse tipo de coisa. E a nossa gurizada tá aí. Por exemplo, o Escola Aberta, descobriram na primeira semana de aula cinco alunos fora da escola, mas e agora? Na [escola] não tem vaga [...].

O CNE (BRASIL, 2000, p. 26) reforça esse sentimento da diretora da escola, ao dizer que “os dispositivos legais, a tradição na área e o esforço necessário para fazer esta reparação indicam que o investimento em EJA não conta com um passado consolidado junto aos entes federativos como um todo”.

A fala da diretora e do CNE são exemplares no sentido de mostrar que a EJA até existe enquanto lei, que ela consta de documentos oficiais e seria, só por isso, legitimada. Entretanto social e culturalmente, e ainda dentro das limitações da própria escola, isso dificilmente se efetiva. Os discursos e as práticas em torno de uma mesma questão podem nem sempre convergir, e as relações de poder que a organizam é que lhe dão as suas condições de existência. Mesmo girando em torno do mesmo eixo – que é a EJA –, a pluridiscursividade do discurso sobre ela dá-se em torno de interesses distintos e não alcança, geralmente, uma unidade de sentido.

Como a EJA pode servir aos propósitos do CNE e dos/as próprios/as jovens de conquistar um emprego, melhorar de vida, ter mais acessos e fazer parte do mundo social, se ela não tem legitimidade nem aceitação suficiente por parte das empresas e do poder público como ensino autêntico, verdadeiro? Os/as jovens que cursam a EJA, apesar de conquistarem algum grau de escolarização e socialização, correm o risco de serem novamente excluídos de algumas situações, porque o mercado de trabalho e a sociedade podem não aceitá-los como adequadamente preparados.

As reflexões apresentadas permitem pensar que a EJA, por um lado, se apresenta como um lugar de retorno duvidoso para os jovens que investem nela. Mas é também um lugar de redução de situações de vulnerabilidade, de algum grau de inclusão, de socialização, de possibilidades. Além disso, tem sido frequentada por alunos/as com importantes dificuldades de aprendizagem que encontram nessa modalidade uma possibilidade de equalização do ensino.

## Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 4, p. 26-35, jan./abr. 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos*. Parecer n. 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. *Censo 2010*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 5 jan. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: uma avaliação da Década de Educação para todos*. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Boletim Inaf*. dez. 2007. Disponível em <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.08.00.00&q\\_edicao=inaf\\_004&ve...](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00&q_edicao=inaf_004&ve...)>. Acesso em: 30 out. 2012.

IRELAND, Timothy D.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de jovens e adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: Inpe, 2005. p. 91-101.

NISKIER, Arnaldo. *LDB, a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Lei federal nº 9.394/96 – LDBEN: federal e estadual*. Porto Alegre, 2001.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: Edusc, 1999.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 43, p. 73-93, jun. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-123.



# Docência Compartilhada: Uma alternativa para novos desafios a serem enfrentados pela escola inclusiva

Márcia Dias Loguércio<sup>1</sup>  
Maria Madalena Ferrari<sup>2</sup>  
Maria Rosângela Carrasco Monteiro<sup>3</sup>  
Suzana Moreira Pacheco<sup>4</sup>

O Projeto Docência Compartilhada foi construído na EMEF Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva (GJ)<sup>5</sup> como mais uma alternativa para a superação dos processos de exclusão. Essa experiência consiste em uma nova organização dos tempos e espaços da docência e da percepção do lugar das diferenças. Compreender a diferença significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na escola. Significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender.

O trabalho político e pedagógico da GJ, ao tomar a diferença como centralidade, aproxima-se de uma proposta de caráter intercultural, no sentido que Gilberto Ferreira da Silva (2003) e Reinaldo Matias Fleury (2000) apontam como uma possibilidade de abertura ao outro, potencializando as relações de conflito para a construção de diferentes saberes e culturas. Na escola, a concretude de tal proposta, baseada no diálogo com as diferentes culturas, ocorre quando existe um projeto intencional, com ações concretas, que envolvem tanto o plano dos aspectos pedagógicos como também as diferentes áreas de conhecimento que integram o currículo, direcionadas, efetivamente, ao encontro e à tensão produtiva entre os diferentes grupos.

---

<sup>1</sup> Pedagoga com habilitação em Anos Iniciais e Especialista em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Atualmente é supervisora do turno da manhã na EMEF Prof<sup>o</sup>. Gilberto Jorge G. da Silva em Porto Alegre/RS. Contato: marcialoguercio@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga com habilitação em Supervisão e Orientação Educacional e especialista em Supervisão Escolar pela FAPA/RS. É professora referência do projeto Docência Compartilhada do III Ciclo na EMEF Prof<sup>o</sup>. Gilberto Jorge G. da Silva em Porto Alegre/RS. Contato: marimada1@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Mestre (2010) e doutoranda em Educação pela UFRGS. Atualmente, é diretora da EMEF Prof. Gilberto Jorge G. da Silva. Contato: rosangelacm@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Mestre (1994) e doutoranda em Educação pela UFRGS. É professora do curso de Pedagogia do Unilasalle/Canoas. Atualmente é orientadora educacional da EMEF Prof<sup>o</sup>. Gilberto Jorge G. da Silva em Porto Alegre/RS. Contato: smpacheco@terra.com.br

<sup>5</sup> Passaremos também a utilizar a sigla GJ para referir-nos à EMEF Prof. Gilberto Jorge da Silva.

O Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, revela uma série de indicadores que sinalizam a trajetória da GJ. Da luta da comunidade do Morro Alto<sup>6</sup> para a manutenção da escola à elaboração de seus princípios filosóficos, a GJ vem operacionalizando sua proposta de ser uma escola de qualidade para todos. O direito de todos aprenderem e permanecerem na escola, a prioridade do trabalho em grupo para a qualificação do ensinar e do aprender e a certeza de que a disciplina – enquanto diferentes maneiras de comportar-se na escola – e a aprendizagem não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes, são os balizadores de seu fazer pedagógico, desde 1991.

Os princípios político-pedagógicos da GJ operacionalizam-se através de estratégias e ações que implicam o acolhimento do aluno e de sua família; a organização de diferentes tempos, espaços e modos de docência; o investimento na formação continuada dos professores; a definição de metas educativas anuais; a avaliação pedagógica continuada; a formação de redes de apoio ao trabalho educativo: parcerias com universidades para promoção de pesquisas e de comunidades de aprendizagem; a gestão democrática: direção escolhida pela comunidade; a atuação do conselho escolar com representante de todos os segmentos da comunidade; o conselho de classe participativo; as assembleias escolares; o protagonismo juvenil: Projeto Recrear, educação ambiental, monitoria e grêmio estudantil.

É nesse contexto que a escola se tornou um espaço de referência no âmbito educacional, no que tange ao acolhimento à diversidade e ao que hoje chamamos, ainda que parem as divergências conceituais e políticas, de educação inclusiva.

De acordo com Maria Rosângela Carrasco Monteiro e Suzana Moreira Pacheco (2006, p. 30),

[...] ao falarmos de inclusão na Gilberto Jorge, não estamos nos referindo tão somente àqueles e àquelas portadores de alguma necessidade especial, mas sim de diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nesta escola significa problematizar a ideia da normalidade, de homogeneidade tão presentes na sociedade em geral e reforçadas no sistema escolar. Todavia, não se trata de uma postura ingênua, idealista, por parte da instituição, mas, sim, de uma construção de um ideário que cresce num processo

---

<sup>6</sup> A comunidade Morro Alto lutou contra a especulação imobiliária que retirou a escola estadual que havia no local e a refez em outra área. Apesar de terem perdido a antiga escola, mobilizaram-se pela conquista da atual, que é da rede municipal. Considerada de pequeno porte, abriga, atualmente, em torno de 350 alunos.

de reflexão constante sobre as diferentes concepções que permeiam o grupo que constitui a escola. (2006, p. 30).

Projetos como *Uma experiência de organização de espaços e de tempos no III Ciclo* e *Movimentando as diferenças*<sup>7</sup> foram gestados a partir da problematização da realidade, muitas vezes adversa, que pulsa no cotidiano da GJ. São sempre os alunos que desafiam as relações entre o ensinar e o aprender, em função de suas diferentes necessidades, que movem e alimentam o trabalho coletivo da escola. Assim, na tentativa de superação das dificuldades, da ressignificação das histórias de fracasso escolar e das tensões provocadas pelas diferenças, a GJ vai sustentando, gradativamente, o complexo e até certo ponto utópico projeto de ser *uma escola para todos*.

A docência compartilhada vem constituindo-se em uma das experiências mais recentes da GJ. Objetiva avançar no fazer pedagógico e primar pelo respeito ao direito à diferença, visando à aprendizagem de todos e às condições de ensino, no sentido mais amplo que esses termos nos permitem alcançar.

## A trajetória do Projeto de Docência Compartilhada

No início do novo milênio, especialmente entre os anos de 2003 e 2004, a escola percebeu uma crescente demanda de alunos com deficiência mental de diferentes ordens e um aumento na procura de matrícula de crianças e jovens de abrigos (casas-lar) de várias localidades da cidade. Muitos desses alunos frequentaram, por vários anos, classes especiais, clínicas, escolas particulares supostamente inclusivas. No entanto acabaram por ser excluídos desses espaços e, por algum tipo de indicação, chegaram até a Gilberto Jorge.

A escola, desde sua origem e até pela sua história, sempre procurou acolher as crianças, os jovens e suas famílias na crença de que o espaço público educativo é para todos. Havendo condições mínimas de direito a uma acessibilidade digna, os alunos eram matriculados. As condições físicas da Gilberto Jorge foram, gradativamente, se qualificando, já permitindo, hoje, o acesso aos deficientes físicos. Somando-se a isso,

---

<sup>7</sup> A estrutura e o funcionamento desse projeto consistem em permitir a determinados alunos, mapeados pelo SOP e pelos professores, a possibilidade de frequentar turmas diversas, com determinada periodicidade, a fim de estimular a aprendizagem, o estabelecimento de conflito cognitivo através da interação com outros colegas (FERRARI; MONTEIRO; PERSCH, 2006, p. 48).

[...] destaca-se que o coletivo de educadores tem acumulado, ao longo dos anos, experiência para encarar os desafios da inclusão, assegurando não somente o acesso e a permanência dos alunos, mas também recuperando seus sonhos e desejos dos sujeitos. Muitas são as possibilidades de acolhimento na GJ e uma das experiências que, particularmente, vêm nos alegrando é o trabalho junto aos alunos abrigados na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) os quais, para nossa satisfação, reivindicam o direito de estudar em nossa escola. Crianças e jovens ditas portadoras de síndromes, cujas linguagens não são decodificadas em muitas realidades educativas, têm conseguido comunicar-se na GJ e, assim, estamos agregando diferentes modalidades de aprendizagem, que são interpretadas pelo coletivo de educadores. (MONTEIRO; PACHECO, 2006, p. 31).

Entretanto verificou-se, através do processo contínuo de avaliação institucional da GJ, que o sistema de enturmação, ou seja, a forma de agrupar os alunos em cada turma, até então vigente, estava favorecendo a segregação. Na tentativa de encontrar o espaço mais próximo do ciclo de vida do aluno e suas aprendizagens, muitos estavam permanecendo agrupados em turmas de progressão, sobretudo aqueles com deficiência mental e transtorno global de desenvolvimento. O rápido crescimento, em pouco tempo, do número de alunos com algum tipo de deficiência, aliado às condições organizacionais da GJ, provocaram uma realidade adversa aos seus princípios.

O ano de 2005 foi um período de incômodo com essa realidade. Questionamentos e debates constantes entre o coletivo de professores assinalavam o desconforto com a situação. O planejamento das formações de professores na escola intensificou-se, sobretudo com temas vinculados à educação inclusiva. Através de seminários de leitura, debates e relatos das práticas e experiências do cotidiano escolar, foram sendo discutidas e analisadas as concepções e ações que sustentam o trabalho educativo da GJ. Acredita-se que a reflexão coletiva sobre a prática e as bases teóricas que a sustentam possibilitam que os professores se comprometam com a busca de alternativas educacionais que permitem a superação do fracasso escolar. Dentre as leituras que, naquele momento, se constituíram como referenciais teóricos para refletir sobre as inquietações pedagógicas do coletivo da GJ destacam-se as obras de Maria Teresa Égler Mantoan (2003) e de Lino de Macedo (2005).

A parceria com o grupo de pesquisadoras da Faced/UFRGS – coordenado pela professora Maria Luisa M. Xavier, o qual desde 2002 vem investigando as questões de disciplinamento e a constituição do sujeito aluno

na GJ – foi profícua fonte de interlocução nesse período de estranhamentos e incertezas na escola. As pesquisadoras observaram, dentre outras, as Turmas de Progressão do II e do III Ciclo. Portanto, periodicamente, nas reuniões de equipe diretiva e de planejamento dos professores, o grupo socializava suas impressões frente aos dados coletados, propondo estudos e discussões ao grupo de professores e à equipe diretiva.

Em 2005, a professora Suzana Moreira Pacheco, orientadora educacional da escola, teve a oportunidade de dialogar com o professor Hugo Otto Beyer<sup>8</sup> sobre os impasses da organização escolar, especialmente em função dos alunos com deficiência mental nas escolas regulares, explanando algumas preocupações sobre a situação que a GJ vinha enfrentando. Na época, Beyer relatou alguns pontos que também o preocupavam, acenando, positivamente, para as ideias de educação inclusiva, mas manifestando forte preocupação com a falta de políticas e recursos para a viabilidade dessa intenção no cenário brasileiro. Nessa ocasião, ele ofereceu sua publicação *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais* (BEYER, 2005), indicando que o livro continha experiências concretas vivenciadas em países onde a educação inclusiva já estava bastante avançada. Nesse encontro, ao relatar a experiência vivida na GJ, ficou a promessa de uma possível parceria. Infelizmente, devido ao trágico e prematuro falecimento do professor, essa parceria se instituiu apenas no plano das ideias.

Beyer apresentou a experiência de bidocência realizada na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Tal experiência propõe, além da redução numérica de alunos em sala de aula, com base em um sistema de proporção entre os alunos com necessidades educativas especiais em relação aos demais, um acréscimo de carga horária docente para trabalhar com as turmas nas quais houver alunos com tais necessidades.

A leitura dessa experiência, em particular, acenou-nos uma nova forma de organização do trabalho docente e possibilitou-nos pensar uma alternativa frente ao sistema da unidocência ou do trabalho entre os professores referência e itinerante, algo previsto na organização dos ciclos e da própria bidocência de Hamburgo. Essa alternativa, mais tarde, passou a ser denominada, pela equipe diretiva da GJ, Projeto de Docência Compartilhada.

---

<sup>8</sup> Hugo Otto Beyer, PhD em Educação Especial pela Universidade de Hamburgo, foi professor adjunto da Faced/UFRGS.

Resumidamente, podemos dizer que esse projeto tem sua origem nos seguintes fatores:

- A. aumento do número de alunos com diversas deficiências na escola em um breve período de tempo;
- B. maior número de jovens com alguma deficiência, em processo de alfabetização, chegando ao III Ciclo;
- C. muitos alunos permanecendo por mais de dois anos em Turma de Progressão (TP).

Tudo isso estava gerando uma configuração de turmas de progressão homogênea – ainda que a diversidade estivesse presente –, dificultando o estabelecimento de conflito cognitivo favorável à aprendizagem. Essa realidade andava na contramão dos princípios da escola.

Em 2006, durante o recesso escolar, a equipe diretiva propôs, oficialmente, um anteprojeto de Docência Compartilhada ao coletivo de professores do II Ciclo. Havia uma concentração maior de alunos na turma de progressão do II Ciclo que estavam avançando pouco na aprendizagem. Muitos deles tinham alguma deficiência mental, e as características de desenvolvimento de um modo geral se assemelhavam aos alunos do segundo ano do II Ciclo. Os professores acolheram a proposta com certa apreensão. Inicialmente, refletiram e sugeriram algumas alterações no projeto, qualificando, assim, sua versão final.

A partir daí, o conselho escolar e a equipe diretiva apresentaram o projeto à Profa. Dra. Marilú Medeiros, que na época ocupava o cargo de secretária da Educação do município de Porto Alegre, e à sua equipe de assessores, ainda no período de recesso escolar. O projeto foi aceito em caráter de experiência piloto e, como tal, necessitaria de um acompanhamento mais pontual por parte da equipe técnica da SMED. Nesse sentido, combinou-se com a secretaria que, além da assessoria específica dos professores de sua equipe pedagógica, teríamos também um assessoramento da equipe de professores ligados à educação especial.

A operacionalização da docência compartilhada constituiu-se, inicialmente, mediante os seguintes pressupostos:

- 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, articulando a docência compartilhada em sala de aula;
- organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores dessas turmas;
- potencializar no projeto pedagógico temas de interesse e necessidade social dos alunos;
- garantir a presença de estagiário para apoiar o trabalho junto aos alunos, priorizando aqueles com necessidades educativas especiais;
- flexibilizar os agrupamentos de alunos para além da lógica das turmas, possibilitando a ampliação das trocas sociais e cognitivas;
- reorganizar os tempos e espaços de acordo com as diferentes necessidades oriundas dos projetos e das características dos alunos;
- firmar parceria com a SMED através do acompanhamento do trabalho pela assessoria técnico-pedagógica, principalmente da educação especial.

## Os desdobramentos do projeto nos três ciclos

Há vários aspectos que se diferenciam na docência compartilhada entre os ciclos, especialmente os que se relacionam ao modo de compor a docência e à maneira de agrupar os alunos.

O projeto, inicialmente pensado para o II Ciclo, foi expandido, ainda em 2006, para os três ciclos, respeitando suas especificidades, com configurações diversificadas. No início do ano letivo de 2006, faltavam professores para completar o quadro do II Ciclo. Portanto tardou a chegar a carga horária a mais

de docência que necessitávamos: 20 horas para um professor do II Ciclo e 20 horas para o III Ciclo.

Paralelo a essa situação, havia sete crianças na turma de progressão do I Ciclo, todas com algum tipo de deficiência mental ou transtorno global do desenvolvimento. O trabalho pedagógico com essa turma estava muito difícil. Era visível a frustração da professora em realizar qualquer trabalho educativo naquele contexto. Em momento de assessoria pedagógica, a professora Tânia Almeida e a supervisora Maria Madalena Ferrari pensaram no que seria uma adaptação da proposta inicial da docência compartilhada para o II Ciclo.

O trabalho iniciou, então, pela união da turma AP1 com a turma A21, sendo assim constituída a primeira experiência de docência compartilhada entre as professoras Tânia Almeida e Ana Carmen Mosquer Bastos, regente da A21, e as professoras especializadas de Educação Física e Artes. Isso foi possível devido ao número de alunos da AP1 e da A21, totalizando 28 alunos. Embora o total de alunos fosse grande, considerando as características do grupo, concentrou-se a carga horária de professores nessa turma única. No ano seguinte, com o avanço de todos os alunos, essa docência manteve-se com as mesmas características numa turma de A30, inclusive com as mesmas professoras.

No II Ciclo, o projeto iniciou já quase no segundo semestre, quando o quadro de pessoal foi completo, com a chegada de todos os recursos humanos previstos para a implementação do Projeto de Docência Compartilhada. Agrupou-se a turma de progressão desse ciclo com uma turma do segundo ano, totalizando, assim, duas turmas de B20, cada uma delas contando com a presença de alunos com algum tipo de deficiência. Manteve-se uma referência para cada turma, com o acréscimo de uma professora com 20 horas compondo a docência, mais o coletivo de especializadas. Em muitos momentos, as duas turmas trabalharam como um único grande grupo. Em outros momentos, em pequenos grupos. No ano seguinte, também com o avanço de todos os alunos, essa docência manteve-se na B30.

No III Ciclo, em 2006, após reflexão do coletivo sobre a história de vida escolar, os saberes e as necessidades de cada aluno da CP1, constatou-se que eram necessárias algumas intervenções específicas para garantir a efetiva continuidade e qualificação do processo de alfabetização desses alunos. Aliado a essa realidade também estava o fato de haver um expressivo número de alunos com necessidades educativas especiais por deficiência ou por sérias defasagens em seus processos de aprendizagem. Tal aspecto foi considerado na

formação do novo grupo de alunos, tornando-se fator relevante à constituição da docência compartilhada nesse ciclo.

Considerando esse contexto, o coletivo de professores propôs alternativas diferenciadas de trabalho nessa turma, priorizando a docência compartilhada entre uma professora generalista e os professores especialistas. Assim, o início da docência compartilhada na turma de progressão do III Ciclo aconteceu de modo diferenciado ao que foi proposto aos outros ciclos. Foi destinada uma professora referência alfabetizadora, que comporia a docência com professores especialistas das diversas áreas do conhecimento. Além disso, o projeto de trabalho apontou a necessidade de reduzir o número de professores atuando na turma, por trimestre.

A presença de uma professora alfabetizadora referência priorizou o atendimento adequado para o avanço das hipóteses e da construção do processo de alfabetização desses adolescentes. A entrada simultânea com os demais professores buscou socializar o conhecimento das necessidades do grupo para qualificar a intervenção dos professores do III Ciclo, uma vez que, até o final do ano, todos os professores atuaram na turma de progressão do III Ciclo.

Em 2007, manteve-se o trabalho na referida turma, com a chegada de jovens com NEE e/ou em processo de alfabetização. Porém ampliou-se a docência compartilhada para uma turma de segundo ano. Essa turma foi composta por alunos oriundos da turma de progressão do II Ciclo de 2006, já alfabetizados, e por alunos novos, recém-chegados à escola, mas que estavam com defasagens de aprendizagem e apresentavam a mesma faixa etária dos outros.

Em 2008<sup>9</sup>, após vários arranjos entre as turmas do III Ciclo, o projeto foi consolidado. Buscando avançar no processo de inclusão, procurando romper com a lógica de turmas homogêneas, principalmente pelo critério do conhecimento, configurando espaços diferenciados para os alunos ditos diferentes, a escola experimentou diferentes movimentos. Novamente, eram os alunos e suas diferenças que desafiavam as relações entre o ensinar e aprender, movimentando o coletivo de professores na busca de alternativas para superar a exclusão no interior do III Ciclo. A equipe diretiva e o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), preocupados com o risco de segregação desses alunos, organizou espaços de estudo e avaliação das experiências em curso. Foi

---

<sup>9</sup> Parte desta seção foi extraída do texto: *Docência Compartilhada: experiência de educação para todos*, que concorreu ao *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas - A escola aprendendo com as diferenças*, promovido pela Seed/MEC, em 2010.

necessário buscar a interlocução com outros parceiros que tradicionalmente realizam pesquisas na escola. A equipe da Faced/UFRGS, principalmente, foi fundamental nesse período de incertezas, contribuindo nas reuniões de estudo e com as análises e os dados coletados nas reuniões da equipe diretiva.

A partir do segundo semestre de 2008, os alunos da turma de progressão do III Ciclo passaram a fazer parte das turmas de primeiro ano do III Ciclo, em que acontecia o Projeto de Docência Compartilhada. O trabalho desenvolvido, visando a contemplar o grande nível de diversidade de conhecimentos, constituiu-se um grande desafio, provocando sentimentos contraditórios no grupo de professores. Foi um momento de estranhamentos, pois as opiniões eram diferenciadas e não havia referencial teórico que pudesse aplacar todas as dúvidas. O que estávamos propondo rompia com a lógica da organização curricular da escola e, portanto, com os princípios pedagógicos nos quais os professores haviam sido formados. Tudo isso, em vez de representar impedimentos no processo de aprendizagem dos alunos ou fragmentação no coletivo de professores, possibilitou avanços significativos e outras aprendizagens para toda a comunidade escolar; é difícil mensurar quem aprendeu mais, se os alunos com a grande interação entre as diferenças, ou se os professores que, gradativamente, construíam novos modos de ensinar e aprender. Ao final do ano, todos os alunos foram promovidos para o segundo ano do III Ciclo.

## O cotidiano da docência compartilhada

O exercício compartilhado da docência permitiu articular diferentes saberes, possibilitando desnaturalizar práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos instituídos, baseados, geralmente, em critérios de homogeneidade, que reforçavam as diferenças e as desigualdades. Esse processo produziu práticas pedagógicas diferenciadas na organização das situações de ensino, na formação dos professores e no processo de avaliação, qualificando as condições de aprendizagem para todos os alunos.

Entre as propostas planejadas no coletivo destacam-se a organização dos alunos em pequenos grupos de trabalho, procurando manter uma diversidade no que tange à caracterização dos alunos; o desenvolvimento do ensino através de projetos pedagógicos, envolvendo temática de caráter social de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos, buscando problematizar sua realidade,

por meio de intervenção interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento; a garantia do espaço de formação e planejamento semanal para o coletivo de professores dessas turmas, com a ampliação do tempo de reunião pedagógica. Também participam dessas reuniões o SOP, a direção e, frequentemente, a pedagoga especial que acompanha o Projeto de Docência Compartilhada, na modalidade de assessoria de inclusão, de acordo com a política de Educação Especial da Secretaria Municipal de Porto Alegre.

O trabalho pedagógico é efetivado da seguinte maneira: nos módulos de História, Geografia, Ciências, Filosofia, utilizam-se outras linguagens além da leitura e escrita, tais como: gravuras, desenhos, fotos, músicas e filmes para produzir novos conceitos. A informática e a biblioteca são suportes importantes para as atividades de pesquisa, leitura, expressão oral, oportunizando interações linguísticas significativas no que tange aos processos de letramento. A participação oral dos alunos é incentivada como forma de viabilizar a verificação das evidências de aprendizagem, além da escrita, da expressão plástica e gestual. Os professores fazem as intervenções necessárias em cada grupo de trabalho, pois os alunos organizam-se na sala de aula em grupos, através de eleições periódicas, que promovem a mobilidade dos colegas, nas quais também acontece a troca e a ajuda entre os estudantes.

Por vezes, até o ano de 2010, sentia-se a necessidade de as turmas se dividirem para trabalhar questões específicas da alfabetização. Nesses momentos, além das professoras alfabetizadoras, o grupo também contou com apoio da professora do Laboratório de Aprendizagem. Em pequenos grupos, foram propostas, além das atividades relacionadas à alfabetização, jogos de raciocínio e estratégias enfocando, especialmente, o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Esses agrupamentos constituíam-se em novos arranjos, visando a qualificar o atendimento, promovendo ampliação das interações sociais e cognitivas entre todos os alunos, e não apenas entre aqueles que tinham algum tipo de necessidade educativa especial – entretanto essa configuração não vem acontecendo nos dois últimos anos. Os educadores que compõem o Projeto de Docência Compartilhada, desde 2011, concentrado no III Ciclo, acreditam mais na potência do trabalho desenvolvido em um grande coletivo heterogêneo, do que em divisões menores desse coletivo, especialmente pautados por algum tipo de nivelamento de ordem cognitiva.

O Projeto de Docência Compartilhada, na GJ, vem se desenvolvendo em meio a um processo constante e cíclico de ação-reflexão, envolvendo estudo, observações, relatos, compartilhamento de experiências, diálogos entre

colegas, alunos, familiares, equipe diretiva, pesquisadores e assessores da SMED. E é em meio a esse processo que ocorrem reformulações, propõem-se novos arranjos e diferentes composições nos grupos de trabalho e na própria ação didático-pedagógica, compondo assim um currículo que se renova pela participação de todos. As conclusões oriundas desse processo de trabalho são consideradas respostas aos desafios que se apresentam em um dado momento, em um contexto histórico e social, no qual se desdobra e se concretiza o Projeto de Docência Compartilhada. Está cada vez mais claro para a equipe de educadores da GJ que as respostas, as conclusões que vêm sendo construídas nesse processo de trabalho são verdades provisórias, temporárias. Por isso, não há espaço para a acomodação, para as amarras que limitam o fazer e a invenção pedagógica; ao contrário, trata-se de um *lugar de possibilidades*.

Quanto à avaliação, costuma-se dizer que cada aluno é parâmetro de si mesmo, ou seja, considera-se o ponto de partida do aluno, levando-se em conta o que ele já sabe sobre determinado tema e o que ele construiu a partir desse ponto. Contudo é importante referir que não se trata de uma avaliação do tipo que *nivela por baixo*, expressão corrente quando se analisam questões de avaliação escolar, mas sim de partir dos conhecimentos do aluno, levando em conta o que foi estabelecido no projeto pedagógico que está organizado, em cada turma. Não significa que não se tenha metas ou expectativas de construções significativas de aprendizagens; de outro modo, espera-se sempre que cada um avance o máximo que for possível em meio ao processo de ensinar e de aprender que se estabelece de cada projeto.

As produções significativas de cada aluno, que podem ser textos, desenhos, fotografias, vídeos ou outros portadores, são organizados em forma de *portfolio*, pelos alunos. Os professores elaboram também, um parecer descritivo sobre o processo de aprendizagem do aluno, como parte de um processo mais amplo de avaliação. Na entrega das avaliações, a cada final de trimestre, a família é convidada a olhar e opinar sobre o andamento do processo de aprendizagem de seu filho. Muitas vezes, no caso dos alunos que têm transtorno global de desenvolvimento, especialmente quando se trata de autismo, o aluno expressa o que aprendeu durante as aulas, em casa; em momentos informais do seu cotidiano. O relato dos familiares sobre essas evidências é fundamental para que os professores sigam planejando as intervenções didático-pedagógicas. Durante o ano, é organizado um momento de mostra de trabalhos, no qual os alunos explicam para os pais e demais pessoas da comunidade o que produziram, como fizeram e com qual objetivo.

Salienta-se também que o atendimento da Sala de Integração e Recursos (SIR)<sup>10</sup> e do Laboratório de Aprendizagem<sup>11</sup> favorece a qualificação de todo o trabalho pedagógico. A escola também oferece a todos – e incentiva especialmente os alunos que têm alguma deficiência – a participação em projetos, como: Robótica, Contadores de História, Curso de Recreação, Coral, Grupo Ambiental, Futsal, Monitoria no Recreio e Programa Escola Aberta, aos finais de semana. Além disso, a escola estabelece parcerias com setores da sociedade civil como o Projeto de Educação Integral do Instituto Ronaldinho Gaúcho, que funcionou de 2008 a 2010, e outras parcerias com órgãos públicos da saúde (como o Núcleo de Atenção à Saúde da Criança e do Adolescente – Nasca), da cultura e do esporte. Nesse sentido, a participação da escola, a partir de 2010, no Programa Mais Educação do MEC representa a ampliação de tais ações. Essas práticas envolvem ações em conjunto com a família e outros profissionais que porventura acompanham o desenvolvimento e o processo do aluno.

## Os novos conhecimentos levam a novos olhares e pensamentos sobre o educar

É importante destacar o avanço observado em todos os alunos e demais segmentos da comunidade escolar, em relação à convivência com as diferenças, ocasionando assim a produção de novos conhecimentos em diferentes campos. De forma mais específica, vale citar os seguintes aspectos como resultados significativos que afirmam a continuidade dessa experiência:

- a construção de um currículo centrado nas diferentes necessidades dos alunos, priorizando, além dos aspectos pedagógicos, as questões sociais e culturais;
- a produção de novos conhecimentos e concepções sobre ensino e aprendizagem, gerando uma nova relação curricular entre os saberes das diferentes áreas do conhecimento e o campo pedagógico da

---

<sup>10</sup> De acordo com o *Caderno 9*, publicação institucional da Smed/Porto Alegre sobre a organização dos Ciclos de Formação das escolas municipais, a Sala de Integração e Recursos constitui-se como um espaço pedagógico para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, por meio da atuação de um professor com formação em Educação Especial.

<sup>11</sup> Espaço pedagógico previsto na organização da escola por Ciclos de Formação, que investiga e contribui na superação das dificuldades e lacunas de aprendizagem dos alunos.

alfabetização, produzindo transformações nas relações de poder entre os professores;

- a diminuição dos estigmas e preconceitos, desnaturalizando a concepção negativa das deficiências, favorecendo o diálogo intercultural, ampliando, assim, as vivências de cidadania.

O Projeto de Docência Compartilhada, especialmente no III Ciclo, está contribuindo também para que os docentes superem a fragmentação de sua formação acadêmica. É no dia a dia da escola que os professores especialistas e os generalistas ressignificam suas práticas, planejando as intervenções que oportunizam o avanço da aprendizagem de cada educando e de seu próprio processo de educador de todos. Dessa maneira, o coletivo de educadores está acumulando experiências para enfrentar os desafios da inclusão escolar.

Considera-se como um resultado expressivo dessa experiência também a elaboração e a divulgação dos trabalhos apresentados, presencialmente, por um grupo de educadores da GJ, na Conferência Mundial para Educação Inclusiva, que ocorreu em outubro de 2009, na cidade de Salamanca, na Espanha. Essa experiência proporcionou grande enriquecimento cultural e pedagógico, inicialmente, ao grupo de professoras que apresentaram os trabalhos, mas, posteriormente, também, a toda a comunidade escolar, através dos relatos dos registros da experiência socializada entre todos. Foi possível compartilhar a experiência do Projeto de Docência Compartilhada e o próprio Projeto Político-Pedagógico da GJ, interagindo com educadores e com pessoas que tinham algum tipo de deficiência e seus familiares, conhecendo outras iniciativas na perspectiva da educação inclusiva.

Outro aspecto fundamental para a implementação do projeto de educação inclusiva da Gilberto Jorge, que se constitui por meio de diferentes projetos, como o da docência compartilhada, é o aprofundamento teórico. Nesse sentido, a formação continuada é ponto central de seu Projeto Político-Pedagógico. No decorrer desse processo, que provoca o enfrentamento de crenças e concepções, proporcionando construir e legitimar outros conhecimentos, embasados na ação e na reflexão sobre práticas pedagógicas, ideias como as de Paulo Freire, Carlos Brandão, Miguel Arroyo, Nilton Fischer e Jaqueline Moll são férteis na germinação do projeto da Gilberto Jorge, enquanto uma escola pública popular de qualidade para todos. Na luta pela superação do fracasso escolar e na construção dos processos inclusivos, também são interlocutores da escola Célestin Freinet, Bernard Charlot, Lino de Macedo,

Philippe Perrenoud, Maria Teresa Égler Montoan, José Pacheco e Maria Luisa M. Xavier. Especialmente, como já citado acima, no que tange à inspiração do Projeto de Docência Compartilhada, enfatizam-se nesse projeto os estudos de Hugo Otto Beyer (2005).

Os resultados positivos dessa experiência oportunizaram a manutenção e a expansão do projeto em todos os ciclos da escola. Nesse sentido, vem contribuindo para influenciar toda a comunidade escolar na luta por uma educação inclusiva de qualidade para todos. O processo de avaliação contínuo, como requer o projeto, aponta, dentre outros, dois desafios: garantir a autoria de todos os envolvidos na gestão e na operacionalização do projeto, incentivando o registro e a divulgação do trabalho nas diferentes perspectivas de sua implementação; e ampliar a interação com as equipes da Educação Especial e do Ensino Fundamental da Smed para o incremento de políticas de educação inclusiva na escola regular.

## Considerações finais

Acredita-se que projetos como a docência compartilhada possam ser indutores de outras propostas de educação inclusiva, contribuindo para que se tenha uma rede e um sistema de ensino, de fato, inclusivos. Dessa forma, todas as crianças e todos os jovens poderiam estudar na escola mais próxima à sua casa, tendo garantida a condição para sua aprendizagem. Por outro lado, dificilmente uma escola teria um número tão elevado de estudantes caracterizados como público-alvo da Educação Especial, que se visse impotente ou com grandes dificuldades de organizar o ensino e promover a aprendizagem de todos os seus estudantes.

Para a equipe da Gilberto Jorge, não há dúvidas de que a efetivação das condições para o projeto da escola inclusiva, para além da responsabilidade do Estado em garantir a estrutura política e financeira necessária, está a construção de um projeto político e pedagógico no interior de cada escola. É na mudança de concepção sobre o lugar da diferença na escola e através da construção de novos saberes pedagógicos para o enfrentamento desse desafio contemporâneo que se concretiza cotidianamente a escola para todos. Reiterando essa ideia está a postura dos alunos da Gilberto Jorge, quando encontram crianças e jovens

em situação de fracasso escolar: indicam a escola como um espaço possível. Costumam dizer que aqui os professores não desistem nunca de fazê-los aprender. Esse projeto, devido ao seu caráter inovador, consiste em exercício permanente de construção e reconstrução de uma *escola para todos, uma escola para cada um*. Dessa maneira, acredita-se que a experiência apresentada aqui merece investigação científica no sentido de seu potencial para a efetivação de políticas públicas voltadas para a inclusão.

O Projeto de Docência Compartilhada, tal qual proposto na GJ é, sem dúvida, uma experiência inovadora. Apresenta-se como um avanço frente às práticas da escola moderna, marcadas por aspectos homogeneizadores e produtores de fracasso escolar. Essa experiência revela potencial para transformar relações de poder, além de produzir novos conhecimentos e concepções sobre a aprendizagem, especialmente sobre os processos de ensino. Os objetivos do Projeto de Docência Compartilhada estão, essencialmente, relacionados à manutenção de ambientes acolhedores e facilitadores de aprendizagem para todos.

Na Gilberto Jorge, de acordo com sua trajetória e com o tempo de experiência já acumulado com a proposta de docência compartilhada, percebe-se um grande crescimento na concepção e na prática do exercício do compartilhamento da docência. Esse trabalho implica mudanças substanciais na estrutura da escola como um todo, e não apenas nas turmas em que pontualmente o trabalho se desenvolve. Verifica-se a mudança de atitude da comunidade escolar e do entorno da localidade da escola frente às capacidades de convivência e de aprendizagem de todos. Diversificaram-se os conhecimentos, os olhares e as possibilidades de pensar as relações de alteridade e, assim, seguem-se reinventando novos modos de ser, de ensinar, de aprender e de estar junto, compartilhando.

## Referências

- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

FERRARI, Maria Madalena; MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco; PERSCH, Maria Isabel Lacerda. Formação de educadores. In: PACHECO; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; (org.) *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: PMPA/Smed, 2006. p. 45-52.

FLEURY, Reinaldo Matias. *Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?* Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPEd, Porto Alegre, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTEIRO, Maria Rosângela; PACHECO, Suzana Moreira. Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; PERSCH, Maria Isabel Lacerda (org.) *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: PMPA/Smed, 2006. p. 29-36.

MONTEIRO, Maria Rosângela; PERSCH, Maria Isabel Lacerda. Uma nova organização de tempos e de espaços na escola. In: PACHECO, Suzana Moreira; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ (org.) *Uma escola para todos, uma escola para cada um*. Porto Alegre: PMPA/Smed, 2006. P.53-56.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURY, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 17-52.



# Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? O atendimento educacional especializado em questão

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin<sup>1</sup>  
Simoni Timm Hermes<sup>2</sup>

## Perguntas no princípio

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) – na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; no Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011; na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 e no Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009 – constitui-se como um serviço capaz de complementar ou suplementar a formação dos alunos “com necessidades educacionais especiais” na escola regular. Através de atividades, recursos e profissionais da educação para atuação nas salas de recursos multifuncionais e nas demais práticas desenvolvidas na escola, produz o modelo ideal de professor. Nesse contexto, o AEE torna-se uma tecnologia de governo, de condução de conduta, capaz de movimentar, entre outros, estratégias e táticas na formação de professores para a escola inclusiva.

Que política? Que práticas curriculares? Que sujeitos? Considerando uma pesquisa desenvolvida em nível de pós-graduação, neste artigo objetivamos problematizar como a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o AEE, em específico, através das práticas curriculares, produzem a docência na Educação Especial. Vinculadas aos estudos foucaultianos em Educação, através da ferramenta da governamentalidade, tomamos as práticas curriculares colocadas em operação pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e pelo Programa

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). Contato: lunazza@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação (2012) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq) e Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq). Contato: simonihermes@yahoo.com.br

de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, na modalidade à distância, desenvolvido numa instituição federal de Ensino Superior, do estado do Rio Grande do Sul, com vistas a formar professores das redes estadual e municipal do ensino para atuar no AEE.

Dessa maneira, na primeira seção, *Que políticas? Inclusão escolar, Educação Especial e gerência do risco*, apresentamos a gerência do risco como medida da racionalidade política neoliberal, implicada na configuração e operação da Educação Especial nas políticas de inclusão escolar. Na segunda seção, *Que práticas curriculares? Formação continuada de professores pelo Atendimento Educacional Especializado*, mostramos o currículo que diz o que e como ser docente na escola inclusiva e se corporifica em nível nacional e regional, conforme materialidade desta pesquisa em Educação. Na última seção, *Que sujeitos? Docência no jogo de cada um e de todos*, problematizamos a produção de uma subjetividade docente voltada à aprendizagem e à participação dos alunos com necessidades educacionais especiais e, dessa forma, ao controle do possível risco do público-alvo da Educação Especial.

## Que políticas? Inclusão escolar, Educação Especial e gerência do risco

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 14). A partir dessa publicação, construída pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, e prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, o Governo e o Estado brasileiro efetivaram uma série de medidas para promover a inclusão dos sujeitos da Educação Especial na rede regular de ensino. Pontuamos a formação continuada de professores como uma dessas medidas, uma vez que, ao longo dos anos de 2007 a 2011, a qualificação docente para o AEE na Educação Básica tornou-se um indicador do desenvolvimento da Educação Especial, por sua vez, fomentado e regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, pelo Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009 e, recentemente, pelo Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, todos esses relativos ao AEE.

Dessa forma, a inclusão escolar pode ser compreendida como “um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 949). As práticas discursivas e não discursivas dessas políticas permitem o governmentação das populações e, dessa maneira, evitam o risco social, através da prevenção e do controle, pois elas centram seus esforços nos fenômenos acidentais da população e produzem tecnologias, estratégias e táticas capazes de produzir segurança na sociedade contemporânea.

O risco, no curso *Segurança, território e população* (FOUCAULT, 2008a), depende de certo número de fatores que, em determinado momento, comprometem a vida dos indivíduos ou do grupo social. Idade, moradia, sexualidade, nível de escolaridade, estado de saúde etc. são alguns desses fatores de identificação, prevenção e controle do risco. Na medida em que o risco depende desses fatores e das suas relações, ele não implica um perigo preciso (CASTEL, 1987). Por isso, a imprecisão requer mecanismos de prevenção e controle desse possível risco. Neste momento, a produtividade da Educação Especial – campo de saber e poder costurado às políticas de inclusão escolar – institui o AEE como serviço capaz de atender às demandas dos ditos anormais nas escolas inclusivas e oferecer docentes para atuar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Um ditado popular já diz que “prevenir é melhor do que remediar”. Tratando-se do risco de que algo perturbe a ordem orgânica ou a ordem social, elege-se a prevenção como forma de gerência do risco, de gestão da população. As condições de desvio da norma que, ocasionalmente, as campanhas médicas e educacionais de prevenção da deficiência não conseguiram controlar, nessas práticas inclusivas, começam a ser colocadas em cena. As técnicas de identificação, conceituação, categorização e hierarquização das desordens permitem estabelecer um perfil. Alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009b).

Um perfil do desvio e, dessa vez, as estratégias para trazer a anomalia para próximo da norma. A proximidade possibilita o conhecimento e o gerenciamento da anomalia. Mas essa proximidade não faz do anormal um normal. Pelo contrário, por estar próximo à norma, o anormal passa a ser produzido constantemente. A normalidade torna-se a referência dessa relação entre a média e o desvio, o comum e a anomalia, o normal e o anormal. Ao aproximar essa discussão dos perfis determinados para o público-alvo da

Educação Especial, cabe realizar um esclarecimento a respeito dessa noção de público-alvo. Dean (1999) indica que cidadãos-ativos materializam um grupo capaz de gerir seus próprios riscos, internos e externos. Pelo contrário, público-alvo expressa a ideia de um grupo de risco, de alto risco que, portanto, necessita de condução. Neste caso, incluem-se os alunos da Educação Especial. Por isso, no processo formativo de professores, especialmente no AEE, continua-se com o estabelecimento desse e de outros perfis. O risco torna-se presença contínua nesse perfil que pode ser diagnosticado nos espaços-tempos institucionais. Uma tarefa que, no nosso entendimento, passa a ser realizada e compartilhada por outras expertises – médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.

Essa proximidade, embora revestida de certo humanismo e legalismo trazidos pelas políticas de inclusão, permite exercer o controle desses sujeitos de risco. Um controle exercido pela individualização. Cada caso torna-se uma especificidade. Não o indivíduo em si, mas o seu desvio dentro de um fenômeno como a própria deficiência. Junto com o caso, a possibilidade desse desvio ser mais ou menos perigoso. Ressaltamos, novamente, uma possibilidade, não uma precisão. Assim, a individualização torna-se uma técnica disciplinar utilizada pelo dispositivo de segurança. Os diagnósticos e as intervenções contínuas desenvolvidas em práticas clínicas ou em práticas escolares permitem estabelecer essa condição de desvio e sua rede. Um caso – mais ou menos perigoso, pouco importa – implica um exercício de conhecimento e efetivamente uma ação de poder. O sujeito com necessidades educacionais especiais torna-se um caso, dentre outros, nas escolas inclusivas.

Um controle exercido também pelas práticas de governo, ou melhor, de governamento de uma população; práticas estas que possibilitam a regulamentação dessa população. Uma população de risco que, pelas políticas de inclusão escolares e/ou sociais, deve ser conduzida para um estado melhor, próximo da norma, distante da teia de possíveis perigos. Uma população como essa massa global, esse corpo com muitas cabeças, sempre numeráveis (FOUCAULT, 2005), portanto disponíveis para o emprego, por exemplo, da estatística.

A partir disso, a gerência do risco, além de disciplinar o corpo, torna-se um mecanismo capaz de regulamentar uma população. Desde meados dos séculos XVII e XVIII, o poder disciplinar permite arquitetar um espaço e a distribuição dos elementos de forma hierárquica e funcional (idem, 2008a). O risco, neste caso, corresponde ao indivíduo-corpo com possibilidade de comprometimento. Então, instituições como a escola, a prisão, o quartel, o

hospício são mecanismos capazes de conter e corrigir os possíveis riscos à vida social. No dispositivo de segurança, a biopolítica, emergente no século XIX, operacionaliza o biopoder, constituindo-se como a política do fazer viver e do deixar morrer. Uma população e seus acidentes, suas aleatoriedades, suas deficiências. Agora, o risco está nessa dimensão de comprometimento, de desvio provável da norma que regulamenta uma população.

Ao abordar essa noção de risco, entendemos os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança como aliados e complementares no processo de normalização do público-alvo da modalidade de educação escolar em questão, bem como na condução da conduta do professor do AEE, uma vez que a norma opera na política do detalhe e, de modo mais eficaz e produtivo, na política da vida. Nas palavras de Lazzarato (2008, p. 47):

Somos então confrontados a duas técnicas que produzem dois tipos de normalização diferentes. A disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, o normal e o anormal. A segurança é uma gestão diferencial das normalidades e dos riscos, que não são considerados nem como bons, nem como maus, mas como um fenômeno natural, espontâneo. Ela desenha uma cartografia dessa distribuição, e a operação de normalização consiste em jogar, umas contra as outras, as diferenciais de normalidade.

Dessa maneira, a gerência do risco constitui-se como uma medida da racionalidade política neoliberal, a inteligibilidade da prática governamental, que coloca o Estado governamentalizado como instância gestora do risco e produtora dos processos de normalização. Essa governamentalização do Estado, essa racionalidade política implica a configuração e a difusão de práticas de governo, desvinculadas da figura de governo único, centralidade do poder e da sua institucionalização. Então, a governamentalização do Estado corresponde com essas operações, nas quais tudo e todos somos alvos e efeitos da prática governamental. Alunos com necessidades educacionais especiais, demais alunos, família, docente da sala regular, docente do AEE etc. Um Estado presente, num governo que se faz em todos e em cada um.

## Que práticas curriculares? Formação continuada de professores pelo Atendimento Educacional Especializado

O AEE, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado das seguintes formas: I – complementar a formação dos estudantes [...]; II – suplementar a formação de estudantes” (BRASIL, 2011, p. 5), parece ser acionado e produzido pelas conexões entre os processos de in/exclusão e a Educação Especial. Dessa maneira, o AEE integra o processo de escolarização dos sujeitos destinados à Educação Especial, ao mesmo tempo em que produz efeitos no processo formativo dos professores da Educação Básica.

O AEE constitui-se na escola inclusiva, na medida em que as conhecidas modalidades de atendimento da Educação Especial recuam. Não se trata apenas de destinar um espaço-tempo para a Educação Especial e outro para a educação regular. Os sujeitos do desvio estão na escola regular porque junto deles e por eles está o AEE. De forma alguma queremos dizer que as modalidades próprias da Educação Especial desaparecem. Elas continuam lá, mas para orientar e sustentar os propósitos das práticas inclusivas está o AEE. Com isso, recursos de acessibilidade e pedagógicos são montados para gerir os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos do desvio. Nesses, especificamente, naquilo que denominamos de pedagógico, estão os docentes.

As práticas curriculares, nesse contexto, dizem respeito à formação continuada dos professores pelo AEE. Um currículo que, como linguagem, “é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Um currículo que diz o que e como ser docente na escola inclusiva. Um currículo que engendra uma formação continuada e, ao fazê-la, se corporifica em nível nacional e em nível regional.

Uma formação continuada que ocorre em nível nacional. A *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores para a Educação Especial* foi o foco da primeira etapa desta pesquisa no Portal da Imprensa Nacional, desenvolvida nos documentos publicados no Diário Oficial da União (DOU), de janeiro de 2007 a dezembro de 2011. Da mesma forma, a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, publicada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp), em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano de 2010, oferece materialidade à Rede Nacional. Essa coleção

compreende dez materiais didáticos: *A escola comum inclusiva; O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual, Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira, Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez, Surdocegueira e deficiência múltipla; Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa, Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial, Livro acessível e informática acessível, Transtornos globais do desenvolvimento; e Altas habilidades/superdotação.*

Também uma formação continuada que ocorre em nível regional. Neste momento, foi realizada a segunda etapa desta pesquisa, que se concentrou em uma instituição federal de Ensino Superior no Rio Grande do Sul. Nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: o projeto institucional *Fundamentos para a implementação de uma política pública de formação continuada de professores na área da Educação Especial, na modalidade à distância, para ser implementado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (Seesp)* e os projetos pedagógicos das cinco edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado, ocorridas entre setembro de 2007 e agosto de 2011.

Essas são as práticas curriculares que possibilitam ir ao encontro da formação de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da escola inclusiva, ou seja, de um modelo ideal de docente do AEE. Essa formação de uma determinada docência, por sua vez, torna-se a estratégia do AEE como uma tecnologia de governamento. Uma estratégia que, por determinadas táticas, pode ser promovida na escola inclusiva. Na próxima seção, trazemos as práticas de individualização e totalização como uma das táticas para produção de uma subjetividade docente, voltada a uma razão de Estado.

## Que sujeitos? Docência no jogo de cada um e de todos

A docência desenvolve-se através de conhecimentos, recursos, técnicas, atitudes que, de um lado, produzem a individualização e, de outro, por meio dela, produzem a totalização; isso para dar conta de cada aluno com necessidades educacionais especiais e do público-alvo da Educação Especial que compõe um grupo de risco para a sociedade. Dessa maneira, no âmbito do AEE, os professores são instruídos a conhecer os diagnósticos, participar dos processos de identificação, caracterização, classificação e hierarquização dos desvios nas

escolas inclusivas, prever atitudes e comportamentos desses sujeitos. A partir deste momento, tomamos essas práticas de individualização e de totalização.

Na coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, cada fascículo corresponde a um desvio, instituindo um perfil do desvio. Por isso, existe o AEE para alunos com deficiência intelectual, com deficiência visual (baixa visão e cegueira), com surdez, surdocegueira, deficiência múltipla, deficiência física, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses materiais, encontramos informações sobre o desvio e os modos de intervenção, as quais são desenvolvidas a partir das teorias do desenvolvimento humano e, por isso, subsidiam-se em campos como a Medicina e a Psicologia. As orientações sobre os modos de intervenção também derivam desses campos e mostram, detalhadamente, o que e como fazer com o aluno da Educação Especial no AEE. Abaixo, um excerto sobre uma técnica utilizada no AEE para desenvolver a comunicação entre o professor e o aluno surdocego:

Por isso, as técnicas “mão sobre mão” [a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação] ou a “mão sob mão” [a mão do professor é colocada embaixo da mão do aluno, de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança] são importantes estratégias de intervenção para o estabelecimento da comunicação com a criança com surdocegueira. (BOSCO, 2010, p. 8-9).

Nesse excerto, o professor coloca-se como o executor da ação – quando a mão do professor direciona a mão do aluno – ou como colaborador da ação – quando a mão do professor deixa-se levar pela mão do aluno. Em ambas as formas, o professor do AEE está junto com o aluno, na medida em que, pelo perfil do desvio, isso se torna imprescindível para promover sua aprendizagem.

Da mesma forma, nos cursos do AEE ofertados pelo IFES/RS, há o AEE para alunos com deficiência física, com deficiência mental, cegos e com baixa visão, surdos, com altas habilidades/superdotação (1ª e 2ª edições); e o AEE para com deficiência física, com deficiência mental, com deficiência sensorial (visual, surdez, surdocegueira), com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação (3ª, 4ª e 5ª edições). Focados nessas especificidades, os programas de cada módulo, de maneira geral, contemplam a identificação e a caracterização do desvio; os fundamentos para o trabalho no AEE, sendo estes fundamentos, em sua maioria, retirados das vertentes da Psicologia; os recursos e as técnicas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

Nas duas últimas versões, no Módulo V – Deficiência Mental, o programa está composto pelas seguintes unidades e subunidades:

Unidade A – Conhecendo o aluno com deficiência mental

1. Quem é o aluno com DM
2. Reflexões sobre a aprendizagem do aluno com deficiência mental

Unidade B – Atividades para o desenvolvimento dos processos mentais dos alunos

1. O desenvolvimento dos processos mentais dos alunos com DM
2. Fundamentos sobre o desenvolvimento do pensamento nas pessoas que possuem deficiência mental

Unidade C – A valorização das diferenças e a não discriminação

1. A autonomia e interação em ambientes sociais valorizando as diferenças e a não discriminação
2. Quais seriam as funções do professor da sala de recursos?

Unidade D – Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos

1. Preparação de materiais e atividades específicas para o desenvolvimento da participação e aprendizagem de todos os alunos
2. Para planejar é preciso coletividade
3. Aprendizagem significativa
4. Evoluindo a discussão: da aprendizagem significativa para/por meio da aprendizagem cooperativa
5. A utilização das tecnologias assistivas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2010, p. 16).

No perfil do desvio presente neste material e naqueles que contemplam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, há um misto entre a expertise e a polivalência. A expertise, como esse corpo de profissionais “que reivindicam para si a competência na

administração de pessoas e de suas relações, utilizando-se de um conjunto de saberes especializados, de técnicas e procedimentos, que possibilitam a administração racional das populações” (GARCIA, 2002, p. 73) não desaparece na formação continuada do AEE. Pelo contrário, pela expertise esse professor em formação deve responsabilizar-se pelo perfil do desvio. Mais do que isso, dando conta de um perfil, pode envolver-se com os outros perfis determinados para o público-alvo da Educação Especial. A polivalência permite que essa especialidade forme uma rede de conhecimentos, técnicas e procedimentos. O primeiro trabalha no nível do indivíduo, do perfil; o segundo desenvolve-se a partir da população, do público-alvo da Educação Especial; ambos constituem práticas de governmentação.

Dessa maneira, como propõe o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, cada desvio prevê um tratamento diferenciado no AEE, de modo que será complementar aos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação. Aqui, como próprio dos processos de normalização, existem os desvios inferiores à média e os desvios superiores à média, demandando, respectivamente, ações de complementação – aquelas que suprem o que falta no sujeito – e ações de suplementação – aquelas que oferecem algo a mais para o sujeito –, ambas propostas pelo AEE. Vejamos o caso exposto pelo fascículo *Orientação, mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*:

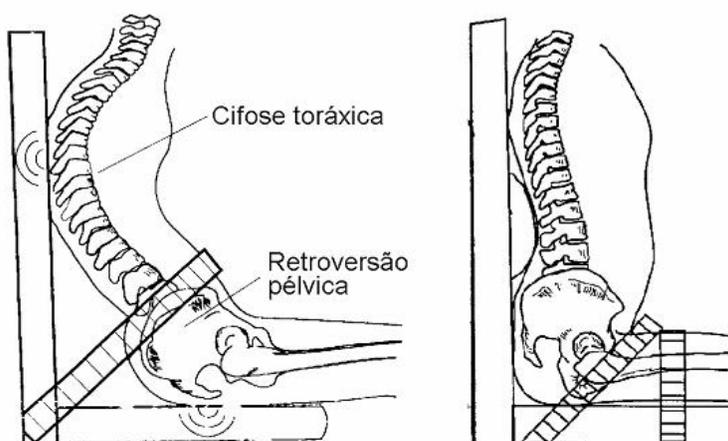


Ilustração 18- Correção de posição da pelve: o desenho representa a postura sentada em dois momentos.

Na primeira imagem, temos a pelve em retroversão; o tronco fica, então, jogado para trás e apresenta uma inclinação anterior na parte superior (cifose). Na segunda imagem, com a correção da posição da pelve no assento e a colocação de cintos para manter esta parte do corpo estável, o tronco consegue posicionar-se de forma ereta.

Figura 1 – Correção de posição da pelve como forma de complementação do desvio (GIACOMINI, 2010, p. 28).

Durante esse processo de correção da posição da pelve, o docente em formação deve suprir o que falta no sujeito, ou seja, uma postura ereta capaz de garantir um *sentar melhor*. Nesse sentido, a correta posição da pelve no assento e o uso de cintos tornam-se técnicas para, respectivamente, posicionar e estabilizar o aluno com deficiência física na cadeira escolar e, com isso, garantir uma *aprendizagem melhor*. Além dessas técnicas, os apoios para cabeça, tronco, pés etc. são igualmente importantes ao potencial motor implicado na aprendizagem desse aluno. Eis, então, uma forma de complementar um desvio.

Da mesma forma, outro fascículo, *Altas Habilidades/Superdotação*, infere que o AEE para esses sujeitos deverá, entre outros, “potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual” (DELPRETTO, 2010, p. 23). Nessa referência, observamos a proposta de suplementação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com altas habilidades/superdotação.

Essa ingerência sobre o corpo e sobre a rede de relações possíveis para o sujeito do desvio faz parte desses fascículos e dos outros que, de uma maneira ou de outra, tentam mostrar a melhor forma de garantir a permanência e a participação

dos sujeitos da Educação Especial na escola inclusiva. Por isso, essas formas de atuação do docente aparecem, vez ou outra, respaldadas pelos aspectos do desenvolvimento humano que devem ser valorizados no trabalho com os alunos na perspectiva da educação inclusiva. Então, se no pastorado, especificamente nas práticas cristãs, a formação das almas era objeto da pastoral das almas e constituía-se como um meio para a salvação dessa alma, na contemporaneidade, com a governamentalização do Estado, a verdade científica torna-se um dos fios de uma rede organizada para a salvação dos indivíduos.

O poder pastoral perdeu sua força no século XVIII enquanto instituição eclesiástica mas, por outro lado, multiplicou suas funções seculares e seus agentes no aparelho de Estado, e em outras instituições públicas ou empreendimentos privados e/ou filantrópicos. Nesse processo, muniu-se de objetivos mundanos – a salvação em vida e neste mundo: ter saúde, educação, riqueza, segurança, proteção etc. – e, aliado a uma racionalidade governamental, enfocou o desenvolvimento de um saber sobre o homem em duas direções: um saber quantitativo e globalizador, referente à população, e um saber analítico, concernente ao indivíduo. (FOUCAULT, 1995b apud GARCIA, 2002, p. 72-73).

Nessa atualização das práticas pastorais na razão de Estado, a docência, calcada e operacionalizada pela verdade científica, gere a vida dos indivíduos e controla o risco desses sujeitos do desvio, seja na escola, seja na sociedade. Assim, os materiais didáticos e os cursos do AEE, tomados como materialidade desta pesquisa, partem desses campos que se constituem como um regime de verdade na formação continuada de professores.

Medicina, Pedagogia e Psicologia, entre outros saberes, funcionam para produzir determinadas formas de ser sujeito, na medida em que fixam padrões de desenvolvimento e regras de sujeição a esses padrões. Regime de verdade que diz que o professor em formação deve estar atento e preocupado com cada ovelha do seu rebanho. Regime de verdade que, num movimento de totalização, diz que o professor tem o papel de atuar na prevenção e no controle do risco produzido por cada cidadão da cidade. Regime de verdade que, num outro movimento, coloca o docente em atividade e intervenção permanente.

Eis o que, pela verdade científica, coloca em operação a racionalidade política neoliberal. Dado que esta pressupõe “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (FOUCAULT, 2008b, p. 423), trata-se de investir em condutas docentes cujos ganhos e perdas remetam-se ao

propósito da ação pedagógica, ou seja, aos sujeitos da Educação Especial. Dessa forma, o docente do AEE deve promover a aprendizagem mínima e possível desse público-alvo. Através da aprendizagem, seja de conceitos cotidianos, seja de conceitos científicos, os alunos com necessidades educacionais especiais tornam-se integrantes dos jogos de consumo. Por exemplo, esses sujeitos frequentam academias, desejam determinados produtos, querem concluir um curso superior, são contratados no mercado de trabalho. Nesse jogo, impera a própria satisfação dos sujeitos, na medida em que, mais do que o ingresso (na academia, na universidade, no mercado de trabalho etc.), interessa que eles permaneçam na posição constante de consumidores. Na posição dos que consomem, eles também participam dos jogos de concorrência. Aqui, não basta concluir um curso superior. Nos processos universitários, esses sujeitos estão juntos aos outros para conquistar bolsas, recursos para acessibilidade, resultados satisfatórios nos componentes curriculares etc. Dito de outra maneira, pela aprendizagem, como atividade, como intervenção, tudo e todos estão na lógica empresarial.

Desse entendimento resultam os recursos e as técnicas de prevenção e controle do desvio na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e nos Cursos de Aperfeiçoamento do AEE em questão. Como expõe o fascículo *A escola comum inclusiva*,

[...] o professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente. (ROPOLI, 2010, p. 14).

Interessa, neste ponto, partir da individualização desses sujeitos a fim de totalizá-los, torná-los o público-alvo da racionalidade política neoliberal. “O AEE, como lócus epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que visa preparar para a individualidade e a coletividade [...]” (ALVEZ, 2010, p. 6). Um público-alvo que necessita de condução. Uma condução própria para os fenômenos aleatórios de uma população. Uma condução produzida, entre outros, pelas ações pedagógicas na escola inclusiva. Assim, o docente do AEE deve ensinar a todos. Dito de outra maneira, pelo ensino, o docente pode promover a aprendizagem e a participação, deve ensinar a desejar. Um desejo mobilizado e utilizado para trazer tudo e todos próximos à norma, aos processos de normalização próprios do espaço-tempo escolar. Um desejo materializado no corpo, no pensamento,

na ação cotidiana dos sujeitos. O docente do AEE deve ensinar esses sujeitos a desejar a inclusão e, por meio desse desejo de permanecer incluído, desejar participar dos jogos de consumo e concorrência. Nesses jogos, o consumo torna-se a condição para produção de si mesmo e do outro; a concorrência efetiva-se na relação entre esses sujeitos. Então, o desejo de permanecer incluídos torna-se estrategicamente um desejo compartilhado pelos sujeitos da escola.

Digamos que o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem são objetivos/finalidades dessa política de Estado que investe, através das ações pedagógicas na escola inclusiva, na capacidade desses sujeitos de ingressar, permanecer e desejar permanecer nos jogos de consumo e concorrência. Nas palavras de Menezes (2010, p. 68-69),

[...] ao olhar para os movimentos que imprimem a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular é que passei a atribuir um outro significado à palavra inclusão, entendendo-a não mais como a efetivação de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também, e principalmente, como um princípio do neoliberalismo que busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento. [...] Nesse contexto, olho então para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que por si só procurem alcançar o acesso àquilo que foram ensinadas a desejar.

Pelo ensino do desejo, o docente torna-se um mecanismo desse jogo neoliberal. Um desejo que se volta, ao mesmo tempo, à satisfação dos sujeitos e à lógica empresarial. Depende dele – docente – e de seus pares as ações pedagógicas voltadas à independência dos sujeitos do desvio. Por isso, na formação continuada, eles são ensinados a olhar cada ovelha do seu rebanho, a produzir cada cidadão da sua cidade. Constantemente. A partir das práticas de individualização e totalização, há a constituição de sujeitos que aprendem a docência e que, no exercício desta, produzem sujeitos da aprendizagem.

## Perguntas no final

Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? Essas questões, introdutórias às seções deste artigo, possibilitaram o exercício de problematização de como as práticas curriculares do AEE produzem a docência na Educação Especial. Uma docência perpassada pela gerência do risco. Uma docência derivada de investimentos em nível nacional e regional.

Uma docência que, ao aprender as práticas de individualização e totalização, ensina o aluno do desvio e o público-alvo da Educação Especial a desejar. Desejar estar na escola inclusiva. Desejar permanecer/participar na escola inclusiva. Desejar aprender na escola inclusiva. Estrategicamente, trata-se de desejar um desejo compartilhado, fazer desse desejo comum à nossa própria existência. Trata-se, como sugeria Menezes (2010), de desejar aquilo que fomos ensinados a desejar.

Considerando que o AEE, de um lado, ancora-se na Medicina Social, na Psicologia e na Pedagogia e, de outro, trabalha em prol das políticas de inclusão escolar, ele torna-se uma tecnologia capaz de movimentar estratégias e táticas na formação de professores. Que estratégia? A produção de uma subjetividade docente a partir das regulamentações e dos saberes dos cursos de formação continuada docente. Produção de uma subjetividade docente que implica a operacionalização de táticas, dentre elas, a docência no jogo de cada um e de todos. Nesta, a docência envolve processos de individualização e de totalização. Conhecimentos, recursos, técnicas e atitudes em prol do sujeito do desvio e do público-alvo da Educação Especial. Tudo isso calcado e operacionalizado pela verdade científica, verdade esta promulgada nos materiais didáticos e nos cursos do AEE. Dessa forma, aprendizagem da docência e, com ela, produção dos sujeitos da aprendizagem.

Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? Diríamos, então, políticas, práticas curriculares e sujeitos que mantêm e são produzidos pela racionalidade política neoliberal. A política de Estado, no caso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que investe na capacidade dos sujeitos com necessidades educacionais especiais de ingressar, permanecer e desejar permanecer no jogo, também captura e mobiliza esses docentes do AEE que promovem a escola inclusiva, seja pela gerência do risco, seja pela produção de sujeitos da aprendizagem. A subjetividade docente, produzida na formação continuada de professores no AEE, dentre outras práticas, vai ao encontro do modelo ideal de professor à escola inclusiva. Sucesso da inclusão escolar. Educação Especial nas escolas inclusivas. Docência no AEE. Haverá resistência? Haverá contraconduta?

## Referências

ALVEZ, Carla Barbosa et al. *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial,

Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes et al.. *Surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 24 set. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcebo13_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 5 out. 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=5&data=18/11/2011>>. Acesso em: 29 out. 2011.

CASTEL, Robert. *A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CORAZZA, Sandra. *Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEAN, Mitchell. *Governmentality: power and rule in modern society*. London: Sage, 1999.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima et al. *Altas habilidades/superdotação*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIACOMINI, Lília et al. *Orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 41-52. (Coleção Estudos Foucaultianos).

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et. al.]. *A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado – AEE*. 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> Ed. Santa Maria: UFSM, jul. 2010. p. 22-51.



# Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos

Betina Hillesheim<sup>1</sup>  
Adriana da Silva Thoma<sup>2</sup>

Em narrativas de alunos surdos, é recorrente encontrarmos histórias de inclusão escolar marcadas por mobilidade: ao depararem-se com a falta de escolas que atendam suas especificidades e com o desconhecimento dos professores sobre a língua de sinais e a cultura visual dos surdos, estes percorrem diferentes regiões, em busca de espaços de pertencimento e continuidade de escolarização. Tal mobilidade pode ser compreendida como uma forma de nomadismo, o qual está associado a um modo de vida de alguns grupos sociais, considerados errantes e sem residência fixa. Porém não pretendemos afirmar que os surdos são nômades, mas, ao aproximar essas questões, buscamos discutir como a diferença surda e o nomadismo se constituem como movimentos que perturbam os espaços escolares, tensionando a própria inclusão.

Nessa perspectiva, entendemos, a partir de Deleuze e Parnet (1998, p. 51), que “os nômades estão sempre no meio”: assim, o que conta é sempre o meio, não o início ou o fim. Dessa maneira, este texto visa a tratar da inclusão escolar dos surdos a partir do meio, daquilo que, tal como a grama, brota *entre* as coisas. Não propomos, assim, um julgamento da inclusão escolar dos surdos como boa ou má, suficiente ou insuficiente, adequada ou inadequada, mas, apenas, compreender como os surdos, na condição de alunos nômades, criam espaços e passagens, deixam rastros e reinventam fronteiras.

Portanto o capítulo organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, trazemos algumas narrativas de alunos surdos e suas experiências nômades, realizando a aproximação entre os conceitos de diferença surda e nomadismo; e, para finalizar, problematizamos os espaços escolares e a inclusão de surdos, a partir dos efeitos do nomadismo.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul. Contato: betinah@unisc.br

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora adjunta II da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/Faced) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS. Contato: asthoma@terra.com.br

## Deslocamentos escolares

Para a discussão dos trajetos escolares surdos, escolhemos três narrativas trazidas em dissertações e teses de professores surdos, bem como em cartas escritas por professores surdos em edições do curso Memórias e Narrativas na Educação de Surdos, oferecido na Faculdade de Educação da UFRGS. Apresentamos tais narrativas como um mosaico, ou seja, peças distintas e singulares que, por efeito de conjunto, compõem um desenho surpreendente.

*Trajeto um.* Rosa Virginia dos Anjos, professora surda, em carta escrita durante a primeira edição do curso Memórias e Narrativas na Educação de Surdos, oferecido no segundo semestre de 2008, recorda:

Eu não sou gaúcha, mas vivo em Porto Alegre desde os meus 14 anos, e concluí o meu 2º Grau em uma escola para pessoas surdas. Eu pertencço à classe média alta. As minhas primeiras lembranças me levam à época de meu ingresso numa escola maternal, de crianças ouvintes, *na cidade onde nasci, no interior de um estado nordestino [...].* Quando completei seis anos de idade, *minha mãe procurou escola na cidade em que morávamos (Feira de Santana) que era uma cidade pequena na época e só encontrou a Apae<sup>3</sup> para deficientes em geral.* Ela não gostou, pois queria uma escola especial para surdos. *Fomos então morar em Salvador, onde consegui uma escola especial para mim. [...]* Estudei nessa escola até os treze anos de idade (até a quarta série). Na época, em Salvador não havia escolas especiais para surdos com as séries seguintes, então, *meus pais e meu irmão mais velho, procuraram escolas em Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, mas acabaram por escolher a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre, aonde vim estudar.* Mudei-me, assim, para o Rio Grande do Sul, acompanhada de meu irmão mais velho que estudava medicina e mais outro irmão, além de uma prima que tinha uma filhinha de um ano de idade na época. Assim, recebi o apoio e o estímulo da família e estudei nessa escola até o fim do segundo grau.

Do interior da Bahia para Salvador e, então, Porto Alegre. Os pais buscam escola para a menina surda e se deparam com a inexistência de estrutura para recebê-la, visto que a única possibilidade seria uma escola especial voltada para a deficiência em geral. A solução encontrada pela família é a mudança para a capital baiana, onde há uma escola especial para surdos. Entretanto, com o avanço da

---

<sup>3</sup> A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é uma rede constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras – públicas e privadas – para a promoção e a defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social; tem unidades em todos os estados brasileiros.

escolarização, novo obstáculo: a escola só ofertava o ensino até a quarta série do Ensino Fundamental. A família rastreia alternativas e, novamente, a mudança se coloca como opção, desta vez, para o extremo sul do país.

O que chama a atenção nessa narrativa? Rosa nos fala de luta contra as formas de captura, da forma como encontra para, a partir de seus deslocamentos, escapar aos códigos que definem a surdez como deficiência. Ao buscar escolas que atendam suas necessidades, Rosa força a inclusão, problematizando-a, não cessando de se rearranjar e compor possibilidades. Com seus movimentos, Rosa nos mostra que “[...] esse outro não está onde pretendemos, onde o obrigamos, onde o fixamos, onde o deixamos, onde o supomos, onde o escrevemos e inscrevemos”, amoldando-se, mas não da forma como estava previsto (SKLIAR, 2003, p. 154).

*Trajetos dois.* Augusto Schallenger, surdo gaúcho, da cidade de Montenegro, em sua dissertação de mestrado intitulada *Ciberhumor na comunidade dos surdos* (2010, p. 16), escreve:

Eu poderia dizer que me tornei surdo em determinado momento de minha vida, a saber, o momento em que pude compartilhar sentimentos de uma maneira mais clara e mais direta, o momento que passei a aprender a Língua de Sinais. Isso não quer dizer que não havia comunicação nem aprendizado com minha família ouvinte, pelo contrário, posso dizer que fui privilegiado por ter uma família que me estimulou e me ajudou a me desenvolver, porém é inegável que alguns sentimentos tomaram forma quando tive contato com meus pares. *Aprendi os sinais aos 17 anos quando vim para Porto Alegre de minha cidade, Montenegro.* Desde aquele tempo (1984) até hoje, vários momentos foram vividos pela comunidade surda, inclusive o questionamento sobre o sentido mesmo da existência de uma comunidade.

Augusto faz um trajeto que, em termos de distância geográfica, é relativamente curto: de Montenegro, interior do Rio Grande do Sul, para Porto Alegre, capital do estado, são cerca de 80 quilômetros percorridos. Entretanto descreve um deslocamento que o marca significativamente, visto que é essa mudança que o faz ter acesso à Língua de Sinais e o permite ingressar na comunidade surda. Augusto *torna-se* surdo, fazendo cair os mitos de um mundo ouvinte que significa a surdez como falta. Como diz Schöpke (2004), ao discorrer sobre o conceito de nomadismo em Deleuze, o nômade é a afirmação da diferença, sendo que “é preciso estar no mesmo barco” para compreender suas possibilidades de transgressão dos limites impostos pelas formas sedentárias. Nessa perspectiva, ser nômade é mais do que simplesmente deslocar-se entre

espaços geográficos, afinal, como afirmam Deleuze e Guattari (2007, p. 52), “o nômade é antes *aquele que não se move*”, pois, mais do que movimento, que é extensivo, o que está em questão é a velocidade, que é da ordem da intensidade. Dessa maneira, podemos entender que “a velocidade absoluta é a velocidade dos nômades, até mesmo quando eles se deslocam lentamente” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 41).

Augusto, ao encontrar novos sentidos para ser surdo, implode com a noção de identidade plena e introduz a diferença, não embaralhando somente os códigos ouvintes, mas também aqueles que se cristalizam entre os surdos, na medida em que também pergunta: qual é mesmo o sentido de uma comunidade surda? Assim, o nômade não se define pelas distâncias percorridas, visto que “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 53).

*Trajeto três.* Claudio Henrique Nunes Mourão (2011, p. 24-28), surdo que nasceu em São Luís, no estado do Maranhão, dedica uma seção de sua dissertação de mestrado intitulada *Literatura surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*, para tratar sobre a constituição de sua identidade surda. Ele escreve:

[...] desde pequeno eu gostava de dança, ia a muitas festas como aniversários, festas juninas etc. Toda minha família (todos são ouvintes e sou o único surdo da família) e colegas me motivaram positivamente para que eu continuasse a gostar de dança. [...] Certa vez, conheci um professor de dança Jazz, Henrique Serra, que frequentava balada e, assim, ele me ensinou alguns passos dos movimentos e até brincamos com personagens. Um ano depois, ele me repassou uma bolsa de estudo para curso de dança jazz; logo integrei um grupo de jazz para me apresentar em vários eventos, que foram sucessos. Depois de um ano de dança jazz, conheci artistas, recebi convites e ganhei bolsa de estudos para cursos de dança popular, balé clássico, balé contemporâneo, performances, nas melhores academias de dança em São Luís/MA. Finalmente, passei num teste de dança popular e balé clássico que fazia parte da Ópera Brasil [...] Além disso, continuava a dançar em sala de aula e me identificava com a expressão corporal.

Naquela época, antes de entrar no mundo artístico, eu experienciava duas possibilidades identitárias. Uma delas é a experiência de “fingir ser ouvinte”: eu vivia no meio do território falante onde se encontrava o povo majoritário e eu precisava fingir ser como eles para me sentir pertencente àquela comunidade. [...]

Em 1997, recebi convite de Fábio de Mello, um ex-coreógrafo da Cia. de Dança Carlinhos de Jesus, para trabalhar no Rio de Janeiro, e lá ganhei duas bolsas de estudos: dança/teatro e teatro surdo. Ele era amigo de Nelson Pimenta, ator, ex-professor no Centro Educacional Pilar Velásquez, da escola de surdos, Professor de Libras e Teatro e trabalhavam juntos num grande espetáculo de teatro.

Em 1998, quando eu tinha 24 anos, mudei para Rio de Janeiro, comecei a estudar língua de sinais e teatro através da comunidade surda e dança/teatro na Casa de Dança de Carlinhos de Jesus. Nessa idade, pela primeira vez entrei em contato com a comunicação pela língua de sinais, através de Nelson Pimenta. [...]

Depois de um ano de estudo de dança, passei no teste de audição (tipo de seleção) para fazer parte da Cia. de Dança Carlinhos de Jesus. Na companhia apresentamos em vários eventos como em teatros, novelas, filmes, desfile na comissão de frente da Escola de Samba da Mangueira, TV etc. Viajamos para o interior do Brasil e exterior como Lisboa/Portugal, Peru, Bolívia e outros. Algumas vezes, pude passar minha experiência de expressão corporal e facial para meus colegas ouvintes, dançarinos na Companhia. [...]

Foi nessa época que aconteceu uma grande surpresa para mim: a descoberta da língua de sinais! Comecei a pesquisar o mundo surdo, ou seja, a cultura surda. Busquei informações, aprofundi mais detalhes, de onde vieram etc. Até mesmo no teatro, onde eu não esperava tanto assim, tinha “visão identidade surda”: na minha visão, podia identificar expressão corporal até nas mãos “a língua de sinais”. Tudo era comunicação para mim. (MOURÃO, 2011, p. 24-28).

Cláudio fala de duas vidas e dois trajetos: um da dança e outro da sua constituição como sujeito surdo, inicialmente com a experiência da oralização e mais tarde com a aproximação da comunidade surda e o aprendizado da Língua de Sinais. A dança o leva do Maranhão para o Rio de Janeiro e também subverte verdades construídas sobre os surdos: afinal, como ele mesmo afirma, não só nasceu surdo, como nasceu para a dança, aspectos que os ouvintes têm dificuldade em associar e o que o faz brincar: *já imaginou como ele ouve a música ou ritmo, apesar de que é surdo?* Porém, como nos lembra Schöpke (2004), semelhança e igualdade fazem parte do mundo sedentário e são valores que também não suportam a mistura dos códigos realizada pelos nômades, pois o mundo nômade é feito de diferenças, devires e intensidades, sendo que a

intensidade não pode ser trocada por representações. Cláudio nos fala de seus encontros intensivos com o mundo, a partir de condição de dançarino e surdo.

A partir da história que generosamente reparte conosco, Cláudio mostra como os nômades nunca estão onde se espera, não se deixando capturar pelos controles e regulações, sempre em busca de novas paisagens. Assim, funcionam como máquinas de guerra, sendo que, “a máquina de guerra é a invenção dos nômades” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 50), utilizando estratégias diversas e movimentando-se livremente, conforme as situações apresentadas. Uma máquina de guerra, conforme Deleuze (1992), não é definida pela guerra, mas por formas de ocupação do espaço-tempo ou a invenção de outros espaços-tempos. Dançarino surdo/surdo dançarino, Cláudio torna as identidades bailarinas, escapando às representações. Em outra passagem da dissertação, retomando uma carta escrita por ele para um dos colegas durante um seminário oferecido no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Cláudio questiona a imposição da cultura e da língua oral para os surdos:

Agora, vamos falar “oralizado”. Hum! Essa história é feia, como todos sabem que as crianças surdas atrasam aquisição de linguagem como Cacau, na escola regular, ou seja, quer dizer “inclusão”. [...]

Acredita se quiser, ele conheceu o mundo de surdo e de Língua de Sinais quando ele tinha 24 anos no Rio de Janeiro e descobriu é língua própria surda, ou seja, língua natural através comunicação em Língua de Sinais. Com um bom tempo, um de surdos fazia poema e ele viu e ficou emocionado, caiu um pingo de lágrimas e clareza natural.

Em 1999, o descobrimento de identidade, navegou navio um bom tempo entre terra maranhense e carioca, ele tinha duas identidades: fingir o “ser ouvinte” e o verdadeiro o “ser surdo”.

Identidade fingir o “ser ouvinte”: ele viveu no meio de círculo ouvinte, algo que tem limite por vários motivos, ele sabe que é deficiente auditivo, mas não sabe qual é identidade e jamais imaginou o que é “identidade”? Mas ele sempre dizer: “EU SOU SURDO” e na ficha coloca escrita deficiente auditivo, mas ele não sabe a diferença e sempre pensou que surdo e deficiente auditivo é o mesmo significado.

Identidade verdadeira o “ser surdo”: ele descobriu língua de sinais que tem comunicação natural entre os surdos ou povo surdo, que tenha cultura surda como piada, poema, literatura surda etc. Não é só objetivo comunicação, mas é língua que tem estrutura de Libras, gramática, sistema, linguística, competência, e outros como outra língua.

Afinal, qual é identidade dele? [...]

O Cacau é surdo, esse sou eu e tenho orgulho ser surdo.

## Compondo outros espaços-tempos

Às narrativas surdas acima, poderíamos somar várias outras (SILVA, 2012; SPERB, 2012; CALDAS, 2006; REIS, 2005; RANGEL, 2004), multiplicando as formas encontradas de afirmação da diferença nos espaços escolares. Porém, das distintas histórias, emergem algumas questões que nos fazem olhar de outras formas para a escola e para a inclusão.

Passetti (2012) adverte que diferir é mais do que divergir, prolongar, distinguir ou prorrogar, não remetendo somente ao diferente ou estando circunscrito a uma uniformidade, mas “a uma maneira de viver a diferença” (p. 81). Para o autor, diferir é compartilhar, sendo algo próprio dos amigos iguais-diferentes, que colidem, encontram concordâncias, divergem, buscam novos equilíbrios de forças, rompem com modelos e modulações, inventam abrigos para as batalhas travadas.

Ao trazermos a ideia de nomadismo para falarmos das histórias escolares dos surdos, não estamos nos referindo a simples deslocamentos geográficos. Isso seria uma simplificação do conceito. Contudo, ao reconstruir seus trajetos, buscamos compreender como se constituíram territórios, entendendo, com Lemos, Cardoso Júnior e Nascimento (2012), que o tema do nomadismo abala a imagem de que o pensamento está fundado em um solo estável: pensar é experimentar, o qual se abre em um campo de perguntas, rompendo com o que se tem como natural e universal.

As escolas são pontos nos trajetos. Entretanto, como salientam Deleuze e Guattari (2007), apesar de os pontos determinarem o trajeto, o ponto existe somente como alternância, sendo necessário olhar o que se passa *entre* os pontos. Mais do que as escolas propriamente ditas, o que esses sujeitos surdos nos trazem são os trajetos, as formas como transpassam fronteiras e criam passagens. O ponto só existe para ser abandonado e o que se passa *entre* – o

trajeto – é o que possui consistência, gozando de autonomia e direção próprias. E os trajetos são ricos de cores, sabores, texturas, cheiros: trajetos em que os surdos dançam, convivem com seus pares, militam, estudam, comunicam-se em Língua de Sinais, habitam vários lugares, várias identidades. Aos processos de captura – escolas especiais, representações fixas sobre a surdez –, nossos surdos/nômades criam armas, traçam linhas de fuga. Ao invés de raízes, inventam rizomas, multiplicidades que transbordam. Fugir, como assinalam Deleuze e Parnet (1998), não significa fugir da vida, mas, “ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (p. 62), fazer o ar passar, “extrair na vida o que pode ser salvo, o que se salva sozinho de tanta potência e obstinação” (p. 89).

Gil (2008, p. 136), ao tratar sobre o improviso e seus riscos, afirma:

[...] ao escapar-se do território por uma máquina de intensidades, improvisa-se, escrevem Deleuze e Guattari. O que é improvisar? É entrar em uma experimentação que introduz o maior coeficiente possível de acaso em seu processo.

Para o autor, justamente por jogar com o acaso, improvisar é um exercício arriscado; contudo, quanto maior a inserção do acaso, maior a possibilidade de algo novo se criar, abrindo as forças do território para o mundo. Se a mesmidade da escola impede a diferença, os surdos/nômades lançam-se no mundo, tecem encontros, buscando liberar a vida, respondendo ao intolerável, resistindo à servidão e à morte. Rosa, Augusto e Cláudio, junto com tantos outros nomes, experimentam; saem de suas cidades de origem, assumem riscos, vagueiam por escolas, forçam espaços, compõem linhas, produzem encontros. E, como aponta Deleuze (1992), se a máquina de guerra é um agenciamento que se fabrica a partir das linhas de fuga, são as linhas que tornam as coisas e as pessoas interessantes, marcando caminhos e movimentos. Assim, se as escolas se constituem a partir de um modo sedentário, composto por formas molares, estratificadas (séries, conteúdos, avaliações...), as linhas traçadas pelos surdos/nômades são moleculares, escapando às imagens homogêneas e fazendo a vida vibrar. Navega-se, como diz Cláudio, entre o Maranhão e o Rio de Janeiro, entre certa imposição de ser ouvinte e os encontros que possibilitam se constituir como surdo, mas sem que seja possível ser fixado nem em um ponto nem noutro. Navega-se, de meio a meio, entre as possibilidades de existência que cada um inventa em seus trajetos.

Nesse sentido, há um tensionamento da inclusão escolar: ao mesmo tempo em que essas narrativas afirmam a busca por inclusão, no sentido de

participação efetiva no espaço da escola, também apontam, insistentemente, que esta se atrela ao que Deleuze e Guattari (2008) denominam como palavra de ordem. Para os autores, a palavra de ordem tem dois tons: por um lado, “mesmo muito atenuada, tornada simbólica, iniciática, temporária...” (p. 54), é sentença de morte (*‘você fará isso’, ‘você não fará tal coisa’*); mas, por outro, também é grito de alarme ou fuga (*‘cuidado’, ‘corra’, ‘vá!’*). Em um tempo repleto de verdades sobre a inclusão (que *‘deve ocorrer de tal maneira’*), os surdos desafiam a imposição de um só dogma, localizando-se em espaços outros que não aqueles formados pelas majorias (sublinhamos aqui que as noções de maioria e minoria, para Deleuze (1992), não estão calcadas em um valor numérico, mas que a maioria se refere a um modelo, enquanto que a minoria é processo, devir). Assim, não se trata de escapar à inclusão, mas à sentença de morte que esta envolve: a conformidade à norma, àquilo que se entende como o *melhor, o correto, o mais adequado*. Afinal, como lembram Deleuze e Guattari (2008, p. 58), “existem senhas sob as palavras de ordem”: se estas últimas marcam paradas, lugares estratificados, as senhas constituem-se como passagens, sendo que “a mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagem” (p. 59).

Buscar as senhas que existem sob as verdades impostas sobre a inclusão: esse é o desafio que as narrativas aqui trazidas nos colocam. Não se trata de construir outros dogmas, mas operar a inclusão sob variação contínua, fazendo vibrar os modelos, conduzindo-os a uma região habitada pelas minorias. Dessa forma, tensionar a inclusão significa minorá-la, isto é, utilizá-la de uma forma menor, fazendo-a gaguejar (DELEUZE; GUATTARI, 1977), desterritorializando-a e inventando novas forças e novas armas.

## Referências

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8735/000587787.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 set. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v. 5. São Paulo: Editora 34, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia, v. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

GIL, José. Ritorno e imanência. In: LINS, Daniel; GIL, José (org.). *Nietzsche/Deleuze: jogo e música*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008. p. 125-141.

LEMO, Flávia Cristina Silveira; CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello; NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. Nomadizar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 159-161.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 set. 2012.

PASSETI, Edson. Diferir. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença*. Um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 81-84.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. *História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5148/000510697.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 14 set. 2012.

REIS, Flaviane. *Pedagogia dos surdos, professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <[http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao\\_Flaviane.pdf](http://www.ges.ced.ufsc.br/Dissertacao_Flaviane.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2012.

SCHALLENBERGER, Augusto. *Ciberhumor na comunidade dos surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27044/000763046.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14. set. 2012.

SCHÖPKE, R. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Erika Vanessa de Lima. *A escrita da língua de sinais nos currículos de escolas de surdos*. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (im)provável da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPERB, Carolina Comerlato. *O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49812/000850526.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 set. 2012.



# Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos

Elisabete Maria Garbin<sup>1</sup>  
Daniela Medeiros de Azevedo<sup>2</sup>  
Marília Bervian Dal Moro<sup>3</sup>

## De que lugares estamos falando? Alguns apontamentos sobre estudos culturais, currículo e juventudes

Este artigo se alinha ao campo dos estudos culturais em Educação, tendo como pauta a discussão sobre pesquisas desenvolvidas junto ao projeto *Culturas Juvenis em Porto Alegre: cenários de múltiplos desordenamentos*<sup>4</sup>. Nessa perspectiva, distanciamos-nos de outras possíveis análises que concebem a linguagem como essência ou forma de representação; a partir da virada linguística, passamos a compreendê-la como instituidora, criando e dando sentido às coisas e à nossa experiência. Portanto implica conceber de outra forma o conhecimento não como algo natural, intrinsecamente lógico e objetivo, mas como produto de discursos em que perpassam relações de poder.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na Linha dos Estudos Culturais. Docente do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade - NECCSO. Contato: emgarbin@terra.com.br

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É funcionária na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO/UFRGS), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin. Contato: danielamedeiros@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 2009. Atualmente, é Bolsista de Iniciação Científica da professora Elisabete Maria Garbin. Contato: dalmoro.marilia@gmail.com

<sup>4</sup> Projeto que abarca estudos e pesquisas desenvolvidos pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Juventudes Contemporâneas* (GEPJUC), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010, coordenado pela professora Elisabete Maria Garbin. Estudos realizados com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em estágio pós-doutoral sênior, processo 3799-11-5.

A esse respeito, nos aproximamos da noção desenvolvida por Foucault (1996) sobre discursos enquanto práticas organizadoras que, muito além de utilizar os signos para designar a realidade, constituem-na através da linguagem, produzindo objetos, formas, condutas, definindo e delimitando o que é ou não adequado, dando sentido às nossas vidas e ao mundo (WORTMANN, 2005; VEIGA-NETO, 2004). A partir dessa perspectiva, assumimos que as experiências vivenciadas coletivamente pelos jovens, ou seja, as práticas constituidoras das culturas juvenis foram construídas a partir de determinadas contingências históricas, econômicas e sociais, tomando visibilidade, sobretudo diante das intensas mudanças ocorridas a partir do período após a segunda guerra mundial, permitindo que múltiplas possibilidades culturais tomassem a cena.

Sabemos que foi fundamental nesse processo a possibilidade de os jovens postergarem as obrigações da vida adulta, sendo-lhes permitido um tempo de tolerância e de preparação, delegando à escola a sua formação. Considerando que tal condição não se oferece da mesma forma para todos os jovens, especialmente tendo em vista as desigualdades sociais, Margulis e Urresti (1998) desenvolvem a noção de *moratória social*. Conforme argumentam, os jovens dos setores altos e médios geralmente possuem maior oportunidade de estudar e adiar seu ingresso nas responsabilidades da vida adulta, ao passo que os jovens dos setores populares muitas vezes necessitam ingressar cedo no mundo do trabalho, a trabalhos *mais duros e menos atrativos*, antecipando uma série de responsabilidades familiares e muitas vezes carecendo de tempo e dinheiro para viver um período prolongado de certa despreocupação com responsabilidades presentes na vida adulta.

Igualmente, uma série de condições como classe, lugar onde vivem, gerações a que pertencem e a própria diversidade cultural perpassam os modos de ser/estar jovem, impossibilitando falarmos de uma juventude única, como ressaltam Margulis e Urresti (1998), mas sim tratarmos de *juventudes* – no plural. Logo, há múltiplas maneiras de *ser e estar* jovem, considerando as diversas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural (GARBIN, 2006, 2010). As múltiplas culturas juvenis – que poderíamos nomear de *juventudes plurais* – vêm se constituindo na própria superfície da contemporaneidade, produzindo significativas mudanças não somente nos sujeitos, mas também nas próprias instituições responsáveis por sua formação, a exemplo da escola.

A partir de Varela e Alvarez-Uria (1991), podemos compreender que a escola no percurso da Modernidade se estabeleceu como uma maquinaria

social, cultural, política e econômica na formação da sociedade ocidental. Como argumenta Veiga-Neto (2008) a esse respeito, a escola fez e permanece fazendo mais que disciplinar e ensinar determinados saberes aos indivíduos – ela vem se estabelecendo como um grande conjunto de máquinas que operam articuladamente entre si para desempenhar o papel de formação dos sujeitos. Nesse sentido, inventa espaços específicos para educação de crianças e jovens, produz saberes e especialistas que se encarregam de orientar como educá-los, ensiná-los, vigiá-los e regulá-los.

Como *peça-chave* dessa maquinaria podemos pensar no currículo. Conforme ressalta Veiga-Neto (2008), desde a invenção desse artefato, no século XVI, o currículo vem articulando os saberes e as práticas escolares, produzindo o sujeito, na medida em que foi condição necessária para esta forma de *ser* e *estar* no mundo, instaurada a partir do Humanismo renascentista, bem como se engajou na própria construção da Modernidade. Na mesma direção, consideramos de grande relevância na discussão sobre currículo o mapeamento da teorização social do campo realizado por Silva (1995) a partir das contribuições do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, possibilitando compreender o currículo e o conjunto de saberes sobre ele mutuamente implicados em estratégias de governo. O autor parte da noção foucaultiana de que as formas de governo que emergem na modernidade procuram conduzir a conduta a partir de uma série de saberes que descrevem quem pode e deve ser governado. Assim, vem a prescrever meios e elementos concretos, materiais e calculáveis para governar de maneira mais econômica e eficaz cada indivíduo e o conjunto da população.

Trata-se, portanto, de formas de governar que necessitam conhecer os indivíduos a serem governados, concomitantemente, procurando fazer com que cada um possa governar a si mesmo. Produzir sujeitos autogovernáveis, como destaca Silva (ibidem), é o objetivo da ação de diversas instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. Podemos destacar, ainda, as diferentes mídias e possíveis imbricações a formas de consumo que, a partir da educação, particularmente nessa análise do currículo, procuram produzir determinados tipos de sujeito, conforme a racionalidade de cada época.

Nesse sentido, pressupõe-se que o currículo é produzido em sua vinculação aos saberes e às formas desiguais de poder que se implicam mutuamente numa relação necessária. Ou seja, o currículo pode ser compreendido como a corporificação do saber, estreitamente articulado ao poder que nele se inscreve, ao selecionar, classificar e definir o que e como

ensinar. A essa relação, imbricam-se os modos de pensar presentes em cada sociedade e as diferentes formas culturais que se articulam na constituição de determinados sujeitos em um dado momento.

A esse respeito, passamos a indagar: quem são esses outros sujeitos que assumem a cena contemporânea e nos desafiam a (re)pensar os currículos escolares? O questionamento nos remete ao estudo desenvolvido na década de 1990 por Green e Bigum (1995) a respeito da emergência de outros sujeitos com necessidades e capacidades imbricados às profundas alterações que se produziam, vinculados aos novos desenvolvimentos tecnológicos e culturais, levando os autores a questionar, afinal: *Quem são os alienígenas na sala de aula?*

Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo assim, cada vez mais, transformados/as em “outros/as”, com nossos poderes desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula [...]? (ibidem, p. 213).

Na época, os autores propunham provocar a pensar se a partir do nexo entre cultura juvenil, cultura da mídia e tecnologias estaria emergindo uma forma de identidade inteiramente nova, convocando-nos a pensar que implicações isso remete à educação (ibidem, p. 214). Quase duas décadas depois, lançamos mão da discussão desenvolvida por Costa (2006) a respeito das crianças e dos jovens que chegam à escola no século XXI, as quais parecem, conforme a autora, forjar outras identidades “no cenário pós-moderno, na cultura do espetáculo, da visibilidade, do consumo, da comunicação, das mídias, dos computadores, da indústria cultural, da flexibilidade, da descartabilidade” (p. 2-3).

Na mesma direção, Garbin (2010) desenvolve importantes pesquisas junto a um grupo de estudos sobre juventudes contemporâneas, permitindo-nos buscar compreensões sobre quem são esses jovens que vêm invadindo a cena escolar com seus diferentes estilos, marcas culturais e, no caso deste artigo, possibilitando-nos pensar implicações curriculares. Como argumenta Garbin (2005), urge que percebamos nossos alunos como sujeitos contingencialmente construídos, através de inúmeros investimentos que modificam, transformam e constituem diferentes maneiras de *ser* e *estar* no mundo.

## Culturas juvenis do século XXI: quem são esses jovens?

As profundas, amplas e rápidas transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas no âmbito mundial, que caracterizam a contemporaneidade, são analisadas em diferentes concepções, conforme discute Veiga-Neto (2006, p. 4)<sup>5</sup>: “alguns chamam hipermodernidade (Lipovetsky), modernidade tardia (Rouanet), de modernidade avançada ou modernidade líquida (Bauman), e que, se descartando das metanarrativas iluministas, ressignifica as percepções e usos do tempo e do espaço”. No presente texto, remetemo-nos à *metáfora da liquidez* de Bauman (2007) sobre a passagem da *modernidade sólida* para a *modernidade líquida*, que se tornou uma importante ferramenta desenvolvida diante do desafio de compreender a sociedade contemporânea.

O paradigma adequado para compreender a Modernidade em seu estágio anterior seria *fundir a fim de solidificar*, dando conta de explicar a forma como houve a emergência de uma série de saberes, especialistas e estratégias que passaram a gerir de forma produtiva a população, a partir de formas de pensar que objetivavam o controle minucioso e a ordem para a construção de uma nova sociedade e de novos sujeitos. A Modernidade propôs-se a absorver, superar ou suprimir quaisquer formas que fugissem ao seu ordenamento, marcando o tempo ao ritmo do seu projeto, criando determinadas formas e solidificando-as, definindo suas dimensões de maneira clara e mensurável, produzindo, assim, uma noção determinada de tempo e espaço (BAUMAN, 1999, 2010).

Contemporaneamente, vivemos a liquefação das formas sólidas que nos constituíam ao longo desse processo, embora não tenhamos nos desfeito das mesmas; apenas foram eliminadas as formas que não permitiam sua fluidez, produzindo-se uma renegociação dos seus significados. Conforme argumenta Bauman (2008, 2010), assim como as substâncias líquidas, as instituições, os fundamentos, os padrões e as rotinas não tendem a manter sua forma por muito tempo, já que “entramos em um modo de viver enraizado no pressuposto de que a contingência, a incerteza e a imprevisibilidade estão aqui para ficar” (2010, p. 13).

É nesse solo movediço, imbricando-se às profundas mudanças ocorridas na modernidade líquida, que se produz uma série de deslocamentos e

---

<sup>5</sup> Sobre os conceitos de modernidade líquida, hipermodernidade, modernidade tardia e metanarrativas, ver mais diretamente os autores referidos na citação e/ou em Veiga-Neto (2006).

alterações no que denominamos juventude. Em sua arguição sobre juventude na contemporaneidade, Schmidt (2007) desenvolve a noção de *juventude líquida*, a partir da *metáfora da liquidez* desenvolvida por Bauman (2010), tendo como fundamento para tal compreensão não somente o caráter ambivalente conferido à juventude, mas pela sua constituição no que denomina *efeito-superfície da modernidade líquida*. Ou seja, entende que, por estar intrinsecamente relacionada à modernidade líquida como parte de sua *superfície de atuação*, a juventude vem rompendo, dissolvendo, derretendo sólidos, colocando em xeque modos de ser e vindo a se constituir a partir de outros padrões, portanto criando novos sólidos para si, mesmo que efêmeros.

Garbin (2006) por sua vez, destaca que os jovens dos anos 2000 não são os jovens dos anos 1970, nem os dos anos 1980, e assim por diante. Pergunta-se: se algumas gerações estiveram marcadas por grandes guerras, outras por ditaduras ou, ainda, por outros acontecimentos, quais seriam as marcas, os signos, as metáforas, as condições dos jovens do século XXI? A autora ainda afirma que “ser/estar/parecer jovens, numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil – é assumir uma prática cultural” (2001, p. 80).

Pesquisas sobre práticas culturais juvenis contemporâneas trazem importantes pautas para o debate, ao propor tomar como foco de suas análises diferentes cenários em que se produzem determinados modos de *ser* e *estar* jovem nesse *efeito-superfície*. Sujeitos que muitas vezes nos inquietam por nos parecerem *estranhos, alienígenas, fora da ordem* da paisagem moderna que nos constituiu como sujeitos, a partir de um conjunto de instituições e procedimentos. Os jovens que adentram a cena contemporânea têm se caracterizado por suas diferentes culturas, que se constituem em muitos lugares ao mesmo tempo, jovens que convivem desde a infância com o surgimento de novas tecnologias, modificando as noções de tempo e espaço, permitindo novas relações.

Estudos realizados periodicamente pela MTV<sup>6</sup> analisam comportamentos de jovens brasileiros. Desde 1999, em suas primeiras edições, sinalizam que os meios de comunicação se intensificaram e ganharam nova roupagem. Como exemplo, a internet: o que em 1999 ainda era uma promessa de alterações no

---

<sup>6</sup> MTV – *Music Television*. Trata-se de canal televisivo aberto no Brasil destinado ao público jovem. Os dossiês *Universo Jovem* configuram-se em pesquisas encomendadas pela rede televisiva para cooptação de telespectadores e vêm se realizando desde o ano de 1999 em grandes centros urbanos do Brasil, dentre eles, Porto Alegre e atualmente está em sua V Edição (2000, 2005, 2010). Os resultados têm sido citados em diversos estudos sobre juventude contemporânea brasileira. Ver mais em: <<http://mtv.uol.com.br/dossie/programa>>.

comportamento, atualmente, vem possibilitando significativas mudanças em diferentes âmbitos sociais (ROCCA, 1999).

Por sua vez, Marques (2010), em estudo sobre a privacidade compartilhada nas páginas do *Orkut* e a produção de novas sensibilidades nas relações de afeto entre os sujeitos-jovens, argumenta:

Ao mesmo tempo em que os usuários do *Orkut* parecem satisfazer o desejo de falar de si ao compartilharem informações de sua vida, cumprem com certo compromisso que assumem ao estarem inseridos na *sociedade do espetáculo*<sup>7</sup>. (ibidem, p. 13, grifo nosso).

Nesse caso, a espetacularização de estilos – tanto em comunidades virtuais quanto presenciais – tem caracterizado as culturas juvenis, forjando formas de expressividades nunca antes experimentadas, principalmente em espaços escolares que se configuram em espécies de vitrinas, nas quais o importante é ver e ser visto. Esses territórios fecundam e se multiplicam, gerando novos mapas de afeto, de cumplicidade entre os jovens, que exercitam práticas performativas, muitas vezes *chocando* a sua comunidade escolar com suas vestes, suas pinturas, suas cenas, somando-se à premissa de Ortega (2006, p. 47): “preciso do seu olhar, de ser percebido, senão, não existo”.

Já o estudo realizado por Camozzato (2007), ainda em comunidades do *Orkut*, problematiza a produção de si e dos *outros* numa cultura marcada por discursos relacionados aos corpos. As discussões versam sobre produções de si que, conectadas a determinados discursos que se articulam a normalizações corporais contemporâneas, envolvem também aprendizagens que se dão a partir de elementos na/da cultura. Percebe-se o quanto a cultura intervém nos processos que subjetivam práticas juvenis, fruto de objetivações produzidas num entorno maior, que engloba o uso de técnicas para efetuações de aprendizagens para a produção do que nós estamos sendo.

Para Garbin (2006), a partir de inúmeros investimentos de práticas culturais e discursivas, os jovens modificam, transformam e constituem diferentes maneiras de *ser* e *estar* no mundo. A condição de *ser* jovem imbrica-se a uma multiplicidade de possibilidades que tem em comum a busca constante, mas nunca plena, de identidades de pertencimento, de comunidades de estilos presentes num contexto fluido e em perpétua transformação. Garbin

---

<sup>7</sup> Empregamos o termo *sociedade do espetáculo* a partir de Debord (2005), caracterizando as práticas de *espetacularização* da vida privada presentes na sociedade contemporânea, ou seja, a exposição de tais questões em espaços públicos, especialmente da mídia.

(2003, 2006) explica o conceito de *cultura juvenil* a partir de Feixa (1999), considerando que se trata das formas como as experiências dos jovens se expressam coletivamente, através da produção de estilos de vida distintos. São as microsociedades: as tribos, as galeras e as agregações em seus diferentes estilos. Oliveira (2006) ressalta que as culturas juvenis se articulam a partir desses estilos que, conforme Garbin (2006), são criados e recriados pelos meios de comunicação massivos e pelo mercado. Feixa (1999) acrescenta que ocorrem, sobretudo, nos espaços intersticiais da vida institucional – fora da família, da escola, do trabalho, da igreja. Os estilos envolvem complexas escolhas do que pode ser entendido como consumo simbólico e cultural, afinal, são construções que envolvem imagens, territórios, objetos, referências, linguagens e práticas (sociais e culturais).

Pesquisa realizada entre jovens que *okupam*<sup>8</sup> o Parque da Redenção aos domingos permitiu buscar compreensões sobre a experiência de *ser* jovem na contemporaneidade. Práticas tidas como transgressoras foram problematizadas no estudo e parecem se engendrar junto à lógica hiperconsumista, premiando excessos e enaltecendo as diferenças que são visibilizadas nas performances juvenis que envolvem investimentos e marcas corporais, consumos musicais, *bebedeiras*, consumo de cigarro e drogas ilícitas, práticas de *ficar*, de *pegação*. Os jovens compartilham significados e símbolos num espaço que clama por singularidades no contorno coletivo; afinal, ser diferente, mesmo entre seus pares, torna-se condição para fugir do anonimato. Nesses tempos, não há nada mais igual do que a busca para ser diferente, para ser reconhecido perante os outros, tornando-se importante um desempenho satisfatório para a fabricação de si. Nesse sentido, podemos perceber o caráter criativo e constitutivo das práticas de transgressão: possibilitam aos jovens outras experimentações, passando a transitar e *okupar* espaços, desafiando padrões estéticos e normativos, perturbando a sociedade heteronormativa constituída sob a

---

<sup>8</sup> *Okupa*: movimento que se originou no final dos anos sessenta na Inglaterra e se define como herdeiro de diversas lutas sociais. Caracteriza-se em ocupações juvenis coletivas e não autorizadas de determinados espaços geográficos abandonados, como edifícios estatais, governamentais, com duas finalidades: a realização de atividades políticas, culturais e lúdicas nas quais se levam a cabo debates e discussões sobre temas locais, regionais, nacionais e/ou mundiais e, também, para moradia de sujeitos que carecem de meios econômicos para alugueres ou mesmo a compra de um imóvel para residir. Nesse coletivo, se integram desde militantes que optam por uma forma de vida alternativa até jovens que simpatizam com o estilo e participam episodicamente de algumas atividades. (FEIXA; COSTA; PALLARÉS. *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 89-114).

égide do amor romântico e fazendo irromper a novidade, visibilizando outras subjetividades juvenis (PEREIRA, 2011).

Outras práticas culturais juvenis que se constituem nos espaços da metrópole, desafiando normatividades e instituições, são as tribos de jovens grafiteiros e pichadores. Conforme estudo realizado na cidade de Porto Alegre junto a esses jovens, podemos compreender que os *graffiti* e as pichações produzem outras pedagogias que rompem com conceitos formais de educação, ao mesmo tempo em que vêm se inserindo de forma crescente em espaços institucionais como escolas, museus e galerias de arte, apontando para uma *pedagogização* dessas práticas culturais (SILVA, 2010).

A respeito das práticas culturais juvenis e suas imbricações no âmbito escolar, podemos pensar na forma como a música, presente nos processos de identificação dos jovens, criando e recriando pertencimentos, articulando-se aos modos de vestir, maneiras de agir e de marcar o próprio corpo, passa a ser institucionalizada, conforme aponta a pesquisa realizada no ano de 2004 numa escola pública de Porto Alegre. O estudo analisa determinadas práticas culturais juvenis atreladas à música através de um projeto da escola intitulado *Projeto das Tribos*, visibilizando-se nas cenas musicais de diversos gêneros e pertencimentos que se apresentam no palco da escola, em demais atividades institucionalizadas, mas também nos seus interstícios, nas agregações de jovens e ressignificações de espaços, como nas escadarias da escola (SANTOS, 2006).

Ainda no âmbito dos espaços escolares, trazemos as discussões acerca de como, na escola contemporânea, emergem determinadas práticas juvenis que tensionam seus espaços e tempos. Severo (2011) analisa as práticas juvenis que ocorrem nos espaços escolares, problematizando as relações que se dão entre os *sujeitos-jovens-alunos* e os rituais de controle instituídos pela ordem escolar. Para a autora, muitas das vivências dos jovens contemporâneos são *capturadas* pelo currículo – oficinas de grafite, aulas de *hip hop* no recreio, rodas de *funk*, entre outras – a fim de serem utilizadas como estratégias de regulação das condutas dos jovens-alunos no universo escolar.

Entre os espaços e tempos discutidos por Severo (2011), encontramos o espaço do recreio como um dos principais cenários de protagonismo jovem. Nesse sentido, Linck (2009) analisou os processos de pertencimentos identitários juvenis, tendo o recreio como a principal vitrine de tais identidades. De acordo com o estudo, os jovens observados constituíam grupos e comunidades, produzindo práticas e *lugarizando* espaços nos quais alguns sujeitos eram incluídos e/ou excluídos como seus pares. Inferiu-se que o momento do recreio

escolar, apesar de estar inserido num contexto institucionalizado, constitui-se em um importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos que ultrapassam o espaço da sala de aula e o currículo formal. Em diálogo com outros estudos do grupo de pesquisa, percebemos que, através das práticas culturais ocorridas nesse período de recrear, pode-se observar um *borramento* de fronteiras entre o currículo escolar e o movimento de *ser e estar* jovem na escola.

A constituição de sujeitos-jovens evangélicos numa religião marcada pela forte ênfase na cultura bíblica – a Assembleia de Deus – vem sendo tematizada por Azevedo (2012). Por compreender que as formas de constituição dos sujeitos ocorrem imbricadas a espaços e investimentos que os perpassam nos diversos âmbitos, o estudo problematiza espaços e investimentos que contribuem na constituição de sujeitos-jovens marcadamente assembleianos. Registre-se que se trata de relações que se atrelam ao amplo segmento evangélico e de demais investimentos presentes na sociedade diante de um contexto de intensa fluidez, em que se (re)criam espaços, tempos, relações.

Os conjuntos das pesquisas referidos até então tematizam diferentes práticas culturais juvenis, permitindo buscar compreensões sobre esse amplo campo temático. Balizam justamente que não estamos diante de uma única juventude, homogênea, mas de múltiplas juventudes que se produzem contingencialmente. Diferentemente do mundo adulto, os jovens já nasceram nesse *efeito-superfície* de fluidez, conectividade, consumo, *performatividade*, controle. Mesmo diante de diferentes condições de viver esta juventude, conforme nos remetemos a Margulis e Urresti (1998) a respeito da *moratória social*, as múltiplas formas de *ser e estar* jovem que vêm sendo analisadas nos estudos se produzem imbricadas aos discursos midiáticos, aos apelos do consumo, ao imperativo da conexão, ainda que possam se articular a outros discursos, como nos espaços religiosos, ou a distintas significações e apropriações dos espaços das metrópoles.

## E no fim das contas? Considerações, mas não finais...

As produções permitem inferir que não há uma única juventude a ser narrada, mas múltiplas formas de *ser e estar* jovem que se produzem contingencialmente. Filhos desse *efeito-superfície* de fluidez, conectividade,

consumo, descartabilidade, *práticas performativas*<sup>9</sup>, controle e flexibilidade, os jovens – frente aos sólidos marcos que ergueram as instituições e os preceitos modernos – parecem sujeitos outros, desencaixados, desordenados, *alienígenas* que desafiam constantemente os modos de pensar que outrora nos constituíram. Nesse *efeito-superfície* de fluidez, de valores embaralhados, pistas que se movem e marcos que se derretem, parece que as opções devem ser abertas. Assim, conforme argumenta Bauman (2003, 2009), não servem mais identidades que ofereçam igualdade ou continuidade, pois nos diminuiriam as opções; num mundo que exige quantas mais opções possíveis e abertas às mudanças, torna-se imperativa a flexibilidade.

Portanto talvez não sejam os jovens propriamente que estejam desordenados. Parece que vivemos na era dos desencaixes, remetendo-nos a Bauman (2003, 2009): diferentes tamanhos, formas, estilos mutáveis que colocam os homens em movimento, sem prometer um lugar de chegada. Nesse caleidoscópio, não são apenas os valores que se embaralham e os marcos que se derretem; as instituições erguidas sob a égide da ordem – a exemplo da escola – veem-se desafiadas diante do papel de formação de outros sujeitos para outra sociedade.

Nessa perspectiva, a escola, caracterizada como um conjunto de máquinas cuja operação incide na formação de determinados tipos de sujeitos para a sociedade, (re)inventa espaços, tempos e saberes. Lançando mão das palavras de Veiga-Neto (2008), mais do que disciplinar e ensinar conhecimentos, o que engrena essa maquinaria na contemporaneidade são as formas de controle, ou seja, “relatórios, formulários, senhas de acesso hierarquizadas, cartões, cadastros, *portfolios*, registros (em banco de dados) e uma infinidade de outros documentos” (p. 47).

Num primeiro *movimento*, poder-se-ia afirmar que essa *infinidade de documentos* que se soma ao ofício escolar é parte dessa *engrenagem* que visa a governar de forma mais eficaz, minuciosa e potencial ao conjunto da população. Ainda que possamos visibilizar com maior nitidez a sua incidência na pauta das políticas públicas, colocando em movimento normativas, programas, projetos, entre outros que atravessam os currículos escolares, não

---

<sup>9</sup> O termo *práticas performativas* diz respeito às atividades das muitas juventudes que habitam os centros urbanos do Brasil. São práticas de risco como pichações, de estética como o grafite, e emergem, muitas vezes, de movimentos aparentemente dissidentes das culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe. (PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA; EUGENIO 2006)

raras as vezes instituem-se práticas que já se faziam presentes no cotidiano de muitas escolas.

E isso nos remete ao que parece ser um segundo *movimento*: o de *adequar* espaços, tempos e práticas escolares às práticas culturais juvenis que vêm se constituindo nesse *efeito-superfície* e que *invadem de qualquer sorte* a ordem da hierarquia escolar. Assim, multiplicam-se projetos, oficinas, entre outras atividades, que acabam criando outros significados às práticas culturais apropriadas e *pedagogizadas* nos currículos escolares contemporâneos.

*Projeto das Tribos, Graffiti na Escola, Dança Gospel*, diversos outros exemplos provavelmente vêm sendo rememorados pelo leitor, nos remetendo a esse caráter aparentemente *criativo* da escola, ou seja, de se apropriar de práticas culturais presentes no seu cotidiano e reinscrevê-las aos significados do âmbito pedagógico da *ordem escolar*. O que talvez devêssemos problematizar seria justamente o quão esse caráter *criativo* seria uma das peças necessárias ao funcionamento dos currículos escolares, afinal, em tempos de fluidez, a flexibilidade parece ser a palavra do momento.

Sujeitos-jovens *outros* ocupam a cena escolar e nos desafiam a (re) pensar os mecanismos que colocam em funcionamento a maquinaria inventada na Modernidade, em particular sua *peça-chave*: os currículos escolares. Porém talvez não sejam propriamente os jovens que estejam *desencaixados*. Conforme argumentamos anteriormente, a própria superfície contemporânea torna produtiva a liquefação das formas sólidas, permitindo surgir outras relações com espaços, tempos, instituições e sujeitos. Remetendo-nos a Traversini (2011), o próprio *desencaixe* parece que vem sendo assumido como forma de existência (*resistência?*) de muitas escolas contemporâneas.

Como ressalta Bauman (2003, 2009), vivemos na era dos *desencaixes*: diversos tamanhos, formas, estilos mutáveis, o que parece exigir abertura às mudanças, capacidade de adaptação aos imprevistos, às incertezas. Assim, os tensionamentos vivenciados no cotidiano das escolas, os movimentos que vêm sendo produzidos nos currículos escolares talvez não deveriam ser depositados sobremaneira na sensação de desordenamento propriamente dos jovens, quando o próprio *efeito-superfície* que engendra toda essa *maquinaria* torna a ordem o *designio* da flexibilidade.

## Referências

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. *A marca da promessa: culturas juvenis assembleianas*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_. *Legisladores e intérpretes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CAMOZZATO, Viviane Castro. *Habitantes da cibercultura: corpos ‘gordos’ nos contemporâneos modos de produzir a si e aos ‘outros’*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do Século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ALVES, Maria Palmira; GARCIA, Regina Leite (org.). *Currículo, cotidiano e tecnologias*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006, p. 93-110.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1999.

FEIXA, COSTA, PALLARÉS. *Movimientos Juveniles en la Península Ibérica: graffitis, grifotas, okupas*. Barcelona: Ariel, 2002, p. 89-114.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br* – um estudo de chats sobre música da internet. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Cultur@s juvenis, identid@des e internet. Questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 110-135, maio/ago. 2003.

\_\_\_\_\_. Se liga!!! Nós estamos na escola!!! Drops sobre culturas juvenis contemporâneas. *Jornal NH*, supl. NH na escola, Novo Hamburgo, 10 set. 2005. Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/neccso/downloads\\_pesquisadores.htm](http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm)>. Acesso em: 8 out. 2005.

\_\_\_\_\_. Cenas juvenis em Porto Alegre: “lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006, p. 199-215.

\_\_\_\_\_. *Culturas juvenis contemporâneas: cenários de múltiplos (des) ordenamentos*. Projeto de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

LINCK, Rosane Speggiorin. *Hora do recreio!* Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H., (org.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá: Paidós; Fundación Universidad Central. 1998, p. 3-21. (Série Encuentros)

MARQUES, Cíntia Bueno. *Privacidade compartilhada nas páginas do Orkut: (novas) sensibilidades nas relações de afeto entre sujeitos-jovens*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 244-258.

ORTEGA, Francisco. Das utopias sociais às utopias corporais. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 42-58.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p.7-21 (Prefácio).

PEREIRA, Angélica Silvana. *Domingo no Parque: notas sobre a experiência de ser jovem na contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROCCA, Wilma (org.). *Dossiê MTV – Universo Jovem I: Retrato do Jovem*. Rio de Janeiro: MTV, 1999.

SANTOS, Lisiane Gazola. *Sons das Tribos: compondo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. *Ter atitude: juventude líquida na pauta*. Um estudo sobre mídia e cultura jovem global. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Recepção, Usos e Consumo Midiáticos” do XVI Encontro da Compós, Curitiba, 2007.

SEVERO, Rita Basso Soares. *Enquanto a aula acontece... Práticas juvenis na escola contemporânea*. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SILVA, Eloenes Lima da. *A gente chega e se apropria do espaço! Graffiti e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: \_\_\_\_ (org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea*. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”, no IV SBECE / I SIECE, Canoas, Ulbra, 2011.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p. 37-69.

\_\_\_\_\_. Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas. *Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Dos riscos e ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 45-67.

# Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas<sup>1</sup>

Luciana Gruppelli Loponte<sup>2</sup>

E se os países sem mar se encontrassem? E se o Monte Everest, marco geográfico da maior altitude do mundo, e o Mar Morto, maior depressão, se aproximassem? E se o pequeno país Mônaco encontrasse a Rússia, um país de grandes dimensões? Paisagens inventadas, geografias fictícias, cartografias fantasiosas que nos lançam à pergunta: *e se fosse possível?* Essa indagação é uma das principais matérias-primas de muitos artistas e das criações de Mayana Redin, que nos instiga a pensar nesses encontros improváveis através de seus desenhos<sup>3</sup>. Para um olhar desavisado, cuja expectativa de arte busque representações realistas, narrativas visuais previsíveis e facilmente reconhecíveis, desenhos aparentemente tão simples como esses podem gerar insatisfação e até certo desprezo. No entanto convoco aqui o descrente e cético leitor a ir além das resistências fáceis e imediatas diante do que foge ao esperado ou ao que já foi escrutinado por suas referências tão arraigadas. Produções artísticas como as de Mayana Redin, vinculadas ao que pode se chamar hoje de arte contemporânea, nos exigem outra atitude de olhar, uma postura artística diferenciada não só em relação às artes, como também em relação à existência. É desse lugar e a partir dessa atitude diante da arte e de tudo que ela nos faz indagar que trato neste artigo de uma relação quase improvável entre arte e docência. Essa relação se estabelece além das discussões disciplinares sobre como as artes poderiam ser ensinadas na escola ou além de uma formação docente específica em artes.

---

<sup>1</sup> O presente artigo vincula-se a pesquisa “Arte contemporânea e formação estética para a docência” com financiamento do CNPq.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS. Atua como professora do Programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Ética, alteridade e linguagem na educação e é vinculada ao grupo de pesquisa NEMES (Núcleo de Estudos em Mídia, Educação e Subjetividade) e ao GEPAEC (Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura). Contato: luciana.arte@gmail.com

<sup>3</sup> A série de desenhos *Geografia dos encontros* (2010/2011), da artista Mayana Redin, foi apresentada na 8ª Bienal do Mercosul, realizada em Porto Alegre de 10 de setembro a 15 de novembro de 2011, cujo tema foi *Ensaio de Geopoética*. Informações sobre a exposição disponíveis em: <<http://bienalmercosul.siteprofissional.com>>.

Pensar a docência, em especial a docência na Educação Básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. Nesse sentido, o principal objetivo deste artigo é apresentar considerações em torno dessas temáticas a partir de discussões levantadas na pesquisa *Arte e estética da formação docente* (concluída em 2010) e *Arte contemporânea e formação estética para a docência* (em andamento)<sup>4</sup>. Tais pesquisas possibilitam abrir espaços para a arte e a criação na docência, que também passa a significar o indagar-se sobre os modos de criar espaços para a arte e a criação na formação docente, assumindo a dimensão estética (ou uma determinada dimensão estética) como fundamental para a formação docente em qualquer área, não apenas em arte. Além de ensaiar possibilidades em torno dessas temáticas, em especial, a partir de pesquisas já realizadas, o artigo pretende contribuir para processos e políticas de formação docente continuada em vários níveis de ensino, além de outras problemáticas educacionais, como as que envolvem as práticas curriculares. Para esta discussão, os principais interlocutores teóricos são os filósofos Michel Foucault e Friedrich Nietzsche, além de outros parceiros artísticos e filosóficos que ajudam a dar densidade às questões levantadas.

## Tensões entre arte e formação para a docência

Em pesquisa realizada em 2005, perguntava-me a respeito das possibilidades da constituição de uma *docência artista*, que seria constituída no entre-espaço da produção de escritas de si e de relações de amizade no âmbito de um processo de formação docente, realizado com um grupo de professoras de arte de Santa Cruz do Sul, durante mais de cinco anos<sup>5</sup>. Na ocasião da pesquisa,

---

<sup>4</sup> Ambas pesquisas financiadas pelo Edital Universal do CNPq (2007-2009; 2010-2012).

<sup>5</sup> O principal objetivo da pesquisa pode ser traduzido dessa forma: “[...] partindo do pressuposto de que a formação docente em arte (professoras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) é bastante precária, e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre arte e na constituição da docente em arte, pergunto pela possibilidade da constituição de uma ‘docência artista’, constituída através da escrita de si e relações de amizade, como formas possíveis de resistência, de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise do trabalho de formação docente em arte, que vem sendo desenvolvido há cinco anos com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (Santa

entrava em jogo também a busca por espaços de resistência em relação aos discursos de gênero e poder que constituíam a formação das professoras e que de algum modo traziam à tona um paradoxo:

[...] a *hipervisibilidade* das mulheres na docência em arte, sujeita a um discurso “pedagógico” e prescritivo, por um lado; e, por outro, um discurso que conforma a arte a um olhar predominantemente masculino; e a *invisibilidade* profissional das mulheres docentes como artistas de seu próprio trabalho. (LOPONTE, 2005, p. 41).

A ideia de uma *docência artista* persegue um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, etopoética, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. Tais conceitos emergem principalmente da produção teórica de Michel Foucault, em especial nos seus últimos escritos, além da contaminação do pensamento de Friedrich Nietzsche que se avizinhava durante a pesquisa que realizava na época. Adjetivar a docência de *artista* e não *artística* indica mais uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte, numa tentativa de responder às indagações de Deleuze a partir da obra de Foucault:

[...] quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? (DELEUZE, 2008, p. 124).

Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada preestabelecido. Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um *si* que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. Pressupostos tais como esses não pretendem, no entanto, nos

---

Cruz do Sul, RS).” (LOPONTE, 2005, p. 9).

deixar cair em um suposto vazio relativista que paralisaria a nossa capacidade de agir e de pensar sobre os processos de formação docente. Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais *artistas* – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. Seríamos capazes de constituir “estéticas da existência” ou “estéticas da docência”, marcadamente plurais, contingentes, inconformadas?<sup>6</sup>

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra *docência* há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesmo e com o mundo.

Se, em pesquisa concluída em 2005, pensava-se em uma *docência artista*, tendo em foco professoras de arte, com o decorrer do tempo e com o amadurecimento dessa temática, viu-se a necessidade de ampliar a discussão para a formação docente em qualquer área, questões instigadas pela conversação teórica empreendida com autores como Michel Foucault e Friedrich Nietzsche e as discussões em torno da “arte da existência”, da “vida como obra de arte”, da relação mais estreita entre vida e arte, da arte como vontade de criação, como potência para a vida (FOUCAULT, 2004; MACHADO, 2002; MOSÉ, 2005).

Além disso, o contato direto com alunos oriundos de licenciaturas diversas, como professora da área de Didática<sup>7</sup>, me proporcionou a expansão dos meus interesses de formação e novas indagações. Nas aulas em que se esperava certa instrumentalização pedagógica que os gabaritasse como bons professores, eu provocava esses futuros docentes, em geral pouco flexíveis

---

<sup>6</sup> A esse respeito, são importantes as considerações de Guilherme Castelo Branco referentes às discussões levantadas por Foucault: “Uma coisa podemos afirmar: toda estética da existência tem vínculo estreito com o seu tempo, com seu presente histórico, em muitos casos experiências de inconformidade com as formas de vida comumente aceitas ou controladas, o que faria delas processos históricos constantes e sem fim, o que pressuporia descontinuidades e ultrapassagens imanentes aos processos não lineares das vidas humanas, pessoais, sociais e históricas.” (BRANCO, 2009, p. 145).

<sup>7</sup> Desde 2007, atuo em disciplinas de Didática, atendendo alunos de 17 licenciaturas da UFRGS. A partir de 2010, passei a atuar também como supervisora de estágio do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

em seus planejamentos e nos modos de pensar seu trabalho: um aluno de Matemática pode pensar suas aulas a partir de obras como *As meninas*, de Velásquez? O que a obra de um artista como Brennand pode ensinar sobre pigmentos e materiais a alunos de Química? O que uma exposição de arte contemporânea tal como a Bienal do Mercosul pode dizer a licenciandos que não têm formação em arte? Um aluno de Física pode traduzir sua concepção de mundo através de um vídeo artístico?

A continuidade das pesquisas sobre *arte e estética da docência* tem reforçado a crença da potencialidade da dimensão estética na formação continuada de docentes em qualquer área de conhecimento, temática que continuo desenvolvendo na pesquisa em curso, da qual trago alguns elementos para a discussão neste texto. No entanto surge, neste atual trabalho, a necessidade de aprimorar a abordagem sobre formação estética docente a partir de um levantamento sobre as pesquisas já realizadas sobre a temática, além de recolher dados empíricos mais abrangentes sobre a formação estética de alunos de licenciatura de várias áreas, que possam sustentar e subsidiar ações futuras de formação no âmbito da Faculdade de Educação da UFRGS<sup>8</sup>. Embora se perceba um aumento de investigações a respeito de formação estética no campo da pesquisa educacional, as concepções a respeito variam radicalmente. A perspectiva de formação que busco, ancorada nos parceiros filosóficos já citados, entende arte e estética além de um campo disciplinar específico, ligado a determinadas teorias sobre arte, cujo foco é delimitado, em parte, por questões de gosto, crítica de arte, domínio de técnicas artísticas ou modos de acesso e leitura, para ficarmos em alguns exemplos. Indo além, e sem excluir de todo essas abordagens, penso que possamos extrair da arte, e das experiências estéticas a partir dela, mais do que isso: novas atitudes diante de si mesmo e da vida, outros modos de condução de si mesmo. Uma educação que contemple e entrelace ética e estética – é a perspectiva defendida por Hermann (2010, p. 17):

A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificadas – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu.

---

<sup>8</sup> Ações em curso na pesquisa *Arte contemporânea e formação estética para a docência*, com previsão de conclusão em 2013.

Aliando-me à autora e ao seu entendimento sobre estética, que vai além da conceituação clássica de beleza em direção a outra dimensão de conhecimento e interpretação do mundo, acredito que os processos de formação docente não podem prescindir da arte e da estética, reduzindo-se a um pensamento racional e cognitivo em relação aos modos de ser professor.

Importa dizer neste artigo, principalmente, o quanto se agregaram, de modo mais contundente, à problematização sobre a possibilidade de uma *arte e estética da docência*, as discussões em torno da arte contemporânea (especialmente as artes visuais) como uma das propulsoras desta formação, tendo como mote provocações de Nietzsche sobre “o que devemos aprender com os artistas”<sup>9</sup>, ou em outro contexto, “o que a docência pode aprender com as artes visuais contemporâneas”. Nesse sentido, a arte contemporânea é vista como uma produção que atualiza, em certa medida, através de suas proposições e metáforas, conceitos como “estética da existência”, “vida como obra de arte”, relação entre arte e vida, arte como potência para a vida, tão caros a filósofos como Nietzsche e Foucault. A principal aposta deste trabalho é de que a formação docente, em qualquer área de conhecimento, pode ser aprimorada através da ênfase na dimensão estética, entendendo arte e estética (além de campos disciplinares específicos) como suas propulsoras. Pretende-se, de algum modo, contribuir para o debate atual sobre formação docente (em qualquer área de conhecimento), assim como para a discussão em torno das práticas curriculares, tomando a dimensão estética como aspecto fundamental e não como um simples acessório ou um *tintinar de guizos* nesse processo.

## Notas sobre arte contemporânea e formação

O que pode mesmo ter a ver arte contemporânea com educação ou formação docente? De que mesmo falamos ao trazer a arte contemporânea para uma conversa que pode envolver práticas curriculares, formação docente e inquietações contemporâneas em torno da educação?

Em geral, aqueles ligados ao campo chamado de *pedagogia* ou ao da pesquisa educacional não dispendem muito do seu tempo para pensar em arte e, muito menos, sobre as proposições das artes visuais ditas contemporâneas. Esta seria a tarefa específica apenas dos intitulados professores de arte ou dos especialistas da área. Isso que desavisadamente chamamos de arte permanece

---

<sup>9</sup> Ver aforismo 299 de *A Gaia Ciência* (NIETZSCHE, 2001).

confinado às visitas esporádicas em museus e exposições durante viagens, ao folhear curioso de algum livro de imagens artísticas ou a um olhar enviesado para qualquer produção que não cumpra as expectativas de “boas representações” do que chamamos de real. É ainda um olhar de “missão francesa” (MARTINS, 2011) que configura nosso olhar para arte e os julgamentos que fazemos diante das produções que não se encaixam no nosso repertório visual, muitas vezes tão limitado pela nossa própria experiência escolar.

Presentes em grandes exposições nas capitais brasileiras e instituições culturais das mais diversas em várias cidades, mas também em lugares públicos, em sites de internet, aberturas de programas de TV, as produções artísticas contemporâneas estão em várias partes, nosso olhar cansado percebendo-as ou não. Que deslocamentos são necessários para que olhar (ou indo mais além, experimentar) arte contemporânea não nos pareça tão estranho e assustador? As afirmações a respeito do *fim da arte* não querem dizer de forma reducionista que “agora, infelizmente, não se faz a *verdadeira arte*, como antigamente”. O que chega ao fim, conforme Danto (2006), é uma determinada narrativa sobre arte e não o seu tema. Não podemos exigir que a arte permaneça a mesma, tendo os mesmos ideais e os mesmos propósitos diante da acelerada transformação da sociedade contemporânea:

As próprias perguntas sobre ‘o que é arte’ ou se ‘isso é arte’ deixam de ter o significado que tinham até então. Versões essencialistas, institucionalistas, domésticas, pós-históricas – entre outras – emergem, reforçando essas falsas impressões do fim da arte ou de que tudo-tanto-faz. Aos poucos, temos tido de aprender a lidar com o peso do limite, com a força da finitude da nossa existência e compreensão. Aos poucos, temos tido que aprender que é justamente essa condição finita que faz com que proliferem infinitas compreensões – cada uma e todas elas singulares e plausíveis. Aos poucos, temos tido que aprender que o plural é coleção infinita de singulares. (PEREIRA; HERMANN, 2011, p. 262).

As infinitas compreensões advindas das produções artísticas desconcertam a estabilidade do que já conhecemos e, sim, têm tudo a ver com as nossas preocupações singulares. “Isso não tem nada a ver com a gente, professora”, disse-me um aluno de Licenciatura em Ciências Sociais, indagado sobre a ida da turma em uma grande exposição de arte contemporânea da cidade. Sim, eu afirmava, diante dos olhos incrédulos dos meus alunos, uma exposição como essa tem tudo a ver com as inquietações humanas e subjetivas que nos são mais caras e mesmo com nossas preocupações pedagógicas: “[...] as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como

interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (FAVARETTO, 2010, p. 232). Estaremos abertos a esse tipo de descaminho na nossa formação docente e no pensamento a respeito das nossas práticas curriculares cotidianas?

Enquanto o campo da educação parece um pouco impermeável às provocações das produções artísticas contemporâneas, o inverso não parece ser verdadeiro, como vemos a partir de algumas proposições educativas ligadas a exposições de arte contemporânea. Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, propõe a expansão da noção do campo de ação da pedagogia. Parafrazeando o célebre termo consagrado pela crítica de arte Rosalind Krauss (2008) no artigo *Escultura no campo expandido*, Helguera pensa a ação educativa dessa exposição a partir da ideia de uma “pedagogia do campo expandido”, ou como um território constituído por diferentes regiões:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12).

Há muitos elementos a reter a partir dessa concepção expandida de pedagogia e de arte para as nossas preocupações formativas em torno da docência: o ato de educar é um ato de criação que envolve conhecimento e flexibilidade diante de alunos, situações pedagógicas, ambientes escolares, práticas curriculares, em geral não correspondentes a modelos predefinidos ou qualquer manual; do mesmo modo que um ambiente artístico é uma construção coletiva de conhecimento, assim também é o ambiente escolar, o que envolve inclusive uma determinada estética que se materializa nas posições ocupadas por professores e alunos, pela concepção de trabalhos escolares, escolhas curriculares e materiais didáticos; e, por último, o conhecimento sobre arte é mais do que um saber delimitado e de interesse de alguns, ele é uma ferramenta para interpretar, conhecer e reinventar o mundo.

É dessa forma que podemos aprender com as proposições de artistas tais como Arthur Bispo do Rosário, Leonilson, Louise Bourgeois, Sophie Calle<sup>10</sup> (apenas para citar alguns) mais do que modos de interpretar e *explicar* o sentido de suas obras. Aprendemos com a experiência ímpar e singular que cada um desses artistas nos oferece: uma atitude inconformada em relação à vida que é traduzida esteticamente em seus trabalhos.

A discussão apresentada até aqui, marcada por novas relações e tensões entre arte e docência, tem tido desdobramentos em seminários<sup>11</sup>, novas investigações e inquietações para a docência<sup>12</sup>.

Diante de uma escola que, muitas vezes, se sente fracassada frente aos desafios da universalização do ensino, da precariedade de condições de trabalho, em especial nas escolas públicas brasileiras, além da insistente desvalorização dos profissionais que se dedicam a esse trabalho, que postura assumem os docentes? Percorrendo as escolas, encontramos desde aqueles indiferentes e conformados à situação, moldando assim as suas práticas, até aqueles que não se deixam capturar nem pelo papel de vítimas, nem de culpados das mazelas educacionais, buscando brechas de resistência e criação em seu trabalho<sup>13</sup>. São esses que mais me interessam e é essa a matéria bruta de pesquisas tais, como a de Steffens (2011), Kautzmann (2011), Born (2012) e Görgen (2012).

Steffens (2011) procurou repensar as práticas verticalizadas de trabalho com literatura na escola, propondo uma experiência com uma turma de Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva literária que contemple a formação estética dos envolvidos. Uma aula de leitura na escola pode ser pensada como uma possibilidade de abertura à formação de subjetividades?

---

<sup>10</sup> Sobre os artistas brasileiros Arthur Bispo do Rosário e Leonilson, ver: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm)> e <<http://www.projetoleonilson.com.br/site.php>>. A respeito das artistas francesas Louise Bourgeois e Sophie Calle, conferir os sites <<http://www.artnet.com/artists/louise-bourgeois>> e <[http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200908/20090812\\_162153\\_Programa\\_CuidedeVoce\\_P.pdf](http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200908/20090812_162153_Programa_CuidedeVoce_P.pdf)>. Ver também as experiências de artistas como Basbaum (2009) e Floch (2009).

<sup>11</sup> Em especial, os seminários avançados oferecidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS sob a minha coordenação: *Arte contemporânea, formação estética e educação* (2011/1) e *Arte e experiência estética: potencialidades para a formação* (2012/1).

<sup>12</sup> Meu bolsista de Iniciação Científica Álvaro Zacarias Alves Vilaverde, aluno da Licenciatura em Artes Visuais, foi vencedor do *Prêmio Jovem Pesquisador* na área de Ciências Humanas da UFRGS em 2012, com o trabalho *Arte, vida e escrita: arte contemporânea e formação estética*.

<sup>13</sup> Chamo a atenção para as experiências em torno da docência compartilhada, deslocando a concepção e os arranjos das turmas de progressão, realizadas em Porto Alegre/RS e apresentadas em artigo nesta publicação.

As indagações de Kautzmann (2011) dirigiram-se à formação docente para a Educação Infantil. A pesquisadora propôs a criação de um grupo sobre formação estética com professoras de Educação Infantil de Porto Alegre/RS, com o objetivo de criar um espaço de experimentação a partir de práticas de fotografar e olhar fotografias, em especial de artistas contemporâneos, que favorecessem o exercício de ver e de pensar acerca de si mesmo, dos outros e da escola. Buscou-se, dessa forma, favorecer o estranhamento e a mobilização das docentes em relação à criação de novos modos de pensar e atuar na Educação Infantil.

Uma investigação como espaço de formação também foi o mote da pesquisa de Görgen (2012), ao propor “encontros com a *artescrita*” a alunas de um curso de formação para o magistério em nível médio em uma escola de internato do interior do Rio Grande do Sul. O principal objetivo da pesquisa foi propor um experimento a partir do uso da escrita de cartas e da arte contemporânea, em oficinas envolvendo o trabalho de artistas tais como León Ferrari, Mira Schendel, Elida Tessler e Jorge Macchi, deslocando pensamentos padronizados em relação à escrita, à escola e aos modos de ser docente.

Born (2012) enfrenta a tensão e a aproximação entre a docência na educação básica e o fazer artístico, a partir da discussão a respeito do trabalho realizado por professoras artistas participantes de um coletivo de arte contemporânea, chamado *Ponto de Fuga*. Os fazeres artísticos e pedagógicos imbricam-se no trabalho dessas professoras-artistas, configurando-se o coletivo artístico como um espaço de resistência para o exercício do fazer artístico e também contribuindo para o exercício da docência em arte na Educação Básica.

Em comum nessas pesquisas está a inconformidade com um tipo de formação que prescindia de uma dimensão estética ou de uma atitude inquieta em relação ao mundo. Cada uma dessas investigações está contaminada com uma *atitude artista* diante do que significa pesquisar em educação. Impregnadas de suas problemáticas específicas, cada pesquisadora busca e reinventa respostas menos óbvias, menos conformadas, mais *estéticas* diante de inquietações pedagógicas cotidianas. Atentas às provocações contemporâneas do campo das artes, essas investigações instigam o campo educacional, tão afeito às prescrições e aos pensamentos circulares, insistindo em perguntar sobre o impensado e o considerado improvável. Podemos analisar, a partir dessa perspectiva, nossas práticas curriculares cotidianas, ou ainda ampliar nossos referenciais sobre o que está incluído ou excluído do pensamento em torno dos processos educativos: quem é considerado diferente na escola? Como as diferenças de corpos, *ritmos de aprendizagem*, saberes e perspectivas de vida são tratados no

ambiente escolar? De que forma reconhecemos esse *outro* que chega à escola indagando nossas certezas e nossos currículos predefinidos? E, enfim: há lugar para a arte e a estética no pensamento a respeito dessas questões? Se, em princípio, a arte e a experiência estética podem ser consideradas frivolidades diante de problemas tão sérios, podemos incluir aí as discussões de Hermann (2010, p. 132-133) sobre a relação entre estética e ética:

[...] um olhar mais atento pode indicar o quanto ela (a estética) pode atuar para ampliar nossa reflexão moral, na medida em que nos prepara para o estranhamento. [...] Nessa medida, a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade.

Se formos capazes de pensar a respeito dos problemas educacionais que nos afligem há tanto tempo e de expandir nosso pensamento pedagógico, a partir de indagações tão inusitadas e aparentemente estranhas como as provocadas por artistas como Mayana Redin em suas paisagens inventadas e cartografias fictícias, talvez também fiquemos surpresos com as respostas que seremos capazes de produzir. Voltamos ao início: *e se fosse possível?*

## Referências

BASBAUM, Ricardo. Você gostaria de participar de uma experiência artística? In: CARO, Marina de (org.). *Micropolis experimentais*: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 60-75. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Micropolis%20Experimentais.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

BORN, Patriciane. *Entre a docência e o fazer artístico*: formação e atuação coletiva de professoras artistas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRANCO, Guilherme Castelo. Anti-individualismo, vida artista: uma análise não fascista de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 143-151.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008. p. 118-126.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus, 2006.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

FLOCH, Nicolas. El gran trueque. In: CARO, Marina de (org.). *Micropolis experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p. 138-155. Disponível em: <<http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Micropolis%20Experimentais.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GÖRGEN, Neila. *Encontros com a artescrita: composições com alunas de Curso Normal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação. In: \_\_\_\_\_.; HOFF, Mônica (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 11-31. Disponível em: <[http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Pedagogia\\_no\\_campo\\_expandido.pdf](http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KAUTZMANN, Larissa Kovalski. *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: CAVALCANTI, Ana, TAVORA, Maria Luisa (org.). *Arte & ensaios*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2008. p. 128-137.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Arte, só na aula de arte? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/9516>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela; HERMANN, Nadja. Editorial Dossiê Arte, cultura, educação: mutações. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 261-262, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/9866/6791>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

