

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS BÁSICOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

ANDRÉA COELHO PAIM

**A TECITURA DA INCLUSÃO
EM UMA ESCOLA PRIVADA DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre/ 2012

Andréa Coelho Paim

**A tecitura da inclusão
em uma escola privada de Porto Alegre**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Especialização em Educação Especial e
Processos Inclusivos do Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof^a Orientadora: Ms. Ana Carolina Christofari

Porto Alegre/ 2012

Quero agradecer a todas as pessoas que contribuíram
para que a tecitura deste trabalho acontecesse.

Aos que me ofereceram linhas para serem tramadas,
aos que me ofertaram tecidos importantes para minha organização,
aos que tiveram paciência de compreender minha ausência
enquanto observavam meus inúmeros alinhavos,
aos que abriram seus baús de costuras
para que lá eu pudesse buscar novas informações,
e aos que conduziram minhas mãos para articular novos pontos.
Todos vocês fazem parte desta trama.
Obrigada!

“Abra e compartilhe da minha trama, tecida com fios de cores e texturas diferentes. Fios que tecem sensações e aprendizagens, construindo uma grande colcha que está guardada dentro de cada um.”

Silmara Zago

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as relações pedagógicas construídas com alunos com deficiência considerando o contexto de uma escola da rede privada de Porto Alegre. Com as contribuições de Edgar Morin, Maria Teresa Eglér Mantoan e Lino de Macedo, são construídas lentes que auxiliam na análise de práticas pedagógicas consideradas como estando em consonância com a educação na perspectiva da inclusão escolar. As práticas apresentadas e analisadas ao longo deste trabalho sinalizam a existência da valorização das singularidades de todos os sujeitos e não apenas das crianças com deficiência. Faz-se uma breve discussão sobre a importância e os efeitos das relações escolares como estas sendo fundamentais ao processo de inclusão escolar. O estudo é uma pesquisa qualitativa que foi realizada através de leitura de documentos da escola em questão, entrevista com a coordenadora, relatos de experiência de professores e vivência da pesquisadora que atua como professora desta escola desde 2006. Os dados obtidos permitem verificar algumas das práticas escolares que favorecem a relação entre os sujeitos da escola, tendo como objetivo a inclusão, e a importância de um espaço de constante formação para o corpo docente.

Palavras-chave: 1. Inclusão. 2. Práticas Escolares. 3. Relações Pedagógicas.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	07
2. EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM: ESCOLA, INCLUSÃO E DESAFIOS	09
3. POR QUE PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO?	12
3.1 Marcas constituintes	20
4. A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS ESCOLARES	25
4.1 As assessorias	26
4.2 A chegada	33
4.3 Seminário: compartilhar saberes sobre a turma	35
4.4 As mudanças mais significativas	37
5. PRÁTICAS ESCOLARES QUE ESTIMULAM A REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENÇAS: O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	40
5.1 Eleição de grupos de trabalho	40
5.2 Formação de duplas de trabalho	42
5.3 Atividades diversificadas	43
5.4 Assembleias	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS	54

1. INTRODUÇÃO

Muitos estudos vêm evidenciando a experiência de processos educacionais na perspectiva da inclusão no âmbito de escolas públicas (BAPTISTA, 2004; CHRISTOFARI, 2008). No entanto, pouco se discute a inclusão de crianças e jovens com deficiência em escolas de ensino regular da rede privada. Historicamente, a rede privada se ocupou desses sujeitos oferecendo atendimento com o foco em um trabalho muito mais terapêutico do que efetivamente pedagógico. Construir um processo educacional na perspectiva inclusiva exige da escola modificações importantes para que a instituição possa ir se adaptando continuamente às necessidades das crianças que recebe. Essas modificações não se referem apenas à acessibilidade e à adaptação de materiais, mas, principalmente, ao projeto educacional que a escola propõe e isso significa discutir e mobilizar conceitos que cada indivíduo que compõe a escola possui, e colocar em xeque as verdades que historicamente foram sendo arraigadas no âmbito educacional, como, por exemplo, de que algumas crianças não teriam condições de aprender e, por isso, deveriam ter um atendimento fora da escola regular de ensino. O ambiente escolar está em constante processo de aprendizagem, que compreende o estudo, rever saberes, confrontar pontos de vista e refazer, reestruturar, analisar, discutir. Este movimento é algo trabalhoso, por vezes difícil, mas necessário para construir uma trajetória de avanços em relação à inclusão, ao ensino e à aprendizagem em geral.

Destaco, portanto, a importância de analisar e apresentar um olhar possível em relação à inclusão escolar em uma escola da rede privada no município de Porto Alegre, que vem, ao longo dos anos, se propondo a encontrar caminhos para enfrentar o desafio da inclusão escolar e oportunizar a todos os alunos que a constituem, acesso aos conhecimentos historicamente construídos e, sobretudo, oportunizar o encontro com o outro, com a diferença, com a possibilidade que estas relações podem oferecer.

Para construir um olhar articulador entre os movimentos da escola e o processo de inclusão algumas ações foram importantes a fim de ter acesso aos dados da escola e sua caminhada ao longo dos últimos anos. Foi realizado um trabalho de leitura de

documentos da escola, de entrevista com a coordenadora¹ geral e realização de perguntas por meio de um questionário entregue para alguns professores desta escola.

Este trabalho tem como objetivo pensar sobre como se constroem as relações com os sujeitos com deficiência em uma escola regular privada, pensando sobre qual a importância do professor na constituição destas relações, e o que interfere (família, ambiente escolar, propostas pedagógicas, diagnóstico, avaliação) nesta trama de relações a qual fazem parte, em especial, crianças com deficiência. Neste âmbito, cito autores como Macedo (2005) e Mantoan (2008) que me auxiliam a pensar sobre estas questões e também a analisar as experiências e relatos de educadores que fizeram parte de minha trajetória profissional, e que enriquecem as reflexões que compartilho.

¹ Anexo 1 - Questionário da entrevista com a coordenadora da escola.

2. EXPERIÊNCIAS QUE ME CONSTITUEM: ESCOLA, INCLUSÃO E DESAFIOS

Iniciei a tecitura de minha trajetória profissional bem cedo, ainda aluna do curso de magistério, como voluntária de um Instituto, onde atuava com crianças que viviam em regime de internato e semi-internato. Desde o início até o momento somam-se 20 anos lecionando com turmas de educação infantil e ensino fundamental, em escolas privadas da cidade de Porto Alegre. Neste caminho também tive a oportunidade de atuar com educadores que lecionavam em comunidades carentes e também com profissionais que visavam a erradicação do trabalho infantil em suas comunidades. Dos diversos encontros de educadores dos quais participei, a inclusão escolar, muitas vezes, esteve em pauta, o que me motivou a pensar ainda mais sobre este assunto.

Em 1992, assumi minha primeira turma, um grupo de crianças de educação infantil, em uma escola privada da cidade de Porto Alegre. Lembro-me que lá os educadores tinham o entendimento que todas as crianças deveriam estar na escola, e a coordenação preparava momentos de reflexão de seus docentes através da assessoria de uma professora da Unicamp. Então, desde meus primeiros anos de atuação estive muito envolvida com o fato de pensar as diferentes formas de aprender, de ensinar, de se relacionar. Atuei nesta escola de educação infantil por quatorze anos, com crianças de variadas idades e algumas apresentavam diferentes dificuldades, o que me trouxe uma bagagem e estudo bem diferenciado.

Minha maior vivência é como professora regente², e é através desta visão, inserida dentro da sala de aula, que minhas reflexões estão pautadas. É do cotidiano escolar que trago as situações que proponho pensar, e com certeza tenho uma visão de dentro da sala de aula, muito envolvida com os acontecimentos. Segundo Meirieu (2002, p.36) [...] *todo projeto de texto ou de pesquisa articula-se “de algum lugar”, como se diz hoje, com a aventura singular daquele que fala [...]*. Por isso, compartilho experiências sobre alguns acontecimentos relacionados à inclusão, e a busca de conhecimento teórico sobre estas vivências.

Ao ingressar como professora na escola que atuo, em 2006, e que foi escolhida para servir de cenário a este estudo, assumi uma turma de educação infantil. Nos anos

² Professora regente, termo utilizado para referir-se à educadora titular da turma.

seguintes comecei a fazer parte da equipe de ensino fundamental, quando então os desafios aumentaram em relação à inclusão escolar. Havia mais conteúdos e maiores exigências em relação à postura dos alunos. Logo percebi que esta escola também trazia um entendimento diferenciado em relação à inclusão escolar, e que as reflexões já eram propostas há algum tempo.

Durante este período de docência, muitas indagações surgiram, certas foram algumas vezes reconstruídas, e através das diferentes relações que foram se estabelecendo surgiu uma inquietação que fez com que colocasse em xeque verdades estabelecidas. Essa situação me motivou a transformar as indagações em reflexões sobre minha prática cotidiana, algumas das quais, apresentadas neste trabalho.

Dentro desta tecitura de vivências destaco um problema que mobilizou esta pesquisa: Quais práticas escolares da Escola A³ auxiliam na construção das relações dentro de uma proposta inclusiva?

A inclusão escolar a qual me refiro é pautada pelo entendimento de que a diversidade nos modos de ser, de aprender, de se expressar de todos os alunos devem ser respeitadas, independente de haver um aluno com deficiência⁴ ou não. Para isso é necessário que a escola esteja aberta e reveja sua atuação sistematicamente, na medida em que os desafios forem surgindo, mostrando-se flexível. Compartilho com as palavras de Baptista (2004⁵, p.12) sobre a relação entre a *escola edifício* e a *escola tenda*:

As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade de seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis “invasores”.

³ Como forma de preservar a identidade da escola escolhida para servir de cenário, o nome utilizado no trabalho é fictício: Escola A.

⁴ Utilizo a expressão “crianças com deficiência” referindo ao grupo ao qual a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 define como o público da Educação Especial, abrangendo indivíduos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (MEC/SEESP - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007).

⁵ Trabalho apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

A maleabilidade da escola tenda vem ao encontro da ideia de tecitura de uma trama de práticas pedagógicas que dê conta da diversidade dos indivíduos que fazem parte da escola. O que me encanta é cada educador ter a possibilidade de pensar: Quais fios serão tecidos? Que pontos serão tramados? Quais movimentos serão mais desafiadores? E mesmo planejando, a trama só se definirá quando for tecida, no dia-a-dia e nas relações que se estabelecerem.

3. POR QUE PENSAR AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO?

A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse micro espaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam.

Embora a palavra de ordem seja melhorar nosso ensino, em todos os seus níveis, o que verificamos quase sempre é que ainda predominam formas de organização do trabalho escolar que não se alinham na direção de uma escola de qualidade para todos os alunos. (MANTOAN, 2008, p.59)

A ideia de pensar as relações pedagógicas dos sujeitos que convivem em uma escola que se propõe a trabalhar na perspectiva da inclusão esteve sempre muito presente em minha prática pedagógica, principalmente pela possibilidade de analisar as interações em um grupo de crianças. Neste momento, o foco está voltado para uma escola particular que tem alguns alunos com deficiência, analisando como se constituem as relações entre os alunos, bem como entre professores, família e escola. Para isso, são apresentados relatos de situações relacionadas a turmas que tenham crianças com deficiência e a como o grupo age com as diferentes questões que surgem no cotidiano escolar. Também são apresentadas práticas pedagógicas realizadas por professores, buscando compreender como essas ações auxiliam na criação e estreitamento das relações entre estes alunos. Em consonância com esta perspectiva, faço a reflexão e análise de experiências de situações relacionadas à prática com crianças com deficiência.

Tendo em vista que a escola onde ocorreu a pesquisa para este estudo é, de certa forma, recente (fundada em 1989) e que trabalha com um número reduzido de alunos por turma (aproximadamente 20 alunos), muitas ações acabam sendo possíveis em razão dessa especificidade e pelo olhar atento de todos os professores, que pensam e atuam juntos, principalmente a partir de momentos de reflexão proporcionados pela escola. Esta tecitura com as relações que se estabelecem entre os alunos e as práticas pedagógicas faz-se com o objetivo de apresentar uma combinação de possibilidades de práticas vivenciadas na escola que serve de cenário para as reflexões, aqui chamada de Escola A.

A temática de inclusão escolar, sobretudo, a relação pedagógica com alunos com deficiência, tornou-se ponto de questionamento e análise constante para a minha prática

docente, pois, durante estas vivências, me deparei com desafios e reflexões que compartilho neste momento.

O interessante, do ponto de vista teórico, e talvez injusto do ponto de vista prático, é que, às vezes, usamos as pessoas com deficiência como referência para afirmarmos que somos normais, que não temos o que elas têm. Ou seja, usamos o critério das classes. Se usássemos o critério da relação, isso nos desafiaria para outras formas de compreensão. (MACEDO, 2005, p.24)

Macedo (2005) apresenta as relações que são estabelecidas entre as pessoas no interior do ambiente escolar. Segundo o autor, a relação que busca estruturar-se pela interdependência possui três características: indissociabilidade, complementabilidade e irreduzibilidade. Estes conceitos permitem refletir sobre a complexidade das relações que se estabelecem na escola, pontuando aqui, em especial, a relação de interdependência, entendida como cada ser participante da relação, sendo constituidor do outro e constituído pelo outro. A visão de interdependência caracteriza-se pelo raciocínio das relações, e conseqüentemente pela análise do contexto de cada momento.

Entende-se por **indissociabilidade** a relação em que não existe separado ou separável. Segundo o autor *é o princípio pelo qual compartilhamos o mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes* (MACEDO, 2005, p.23). Ou seja, a importância de cada um para a constituição de um grupo, e a ideia de compor uma parte que define o sistema. A segunda característica é a **complementabilidade**, descrita pelo autor como *o princípio pelo qual, em um todo, a parte que falta para a outra virar todo é complementar* (MACEDO, 2005, p.23). Ele traz a ideia *de incorporar do outro aquela parte sem a qual não somos, não nos completamos* (MACEDO, 2005, p.24). Buscando o entendimento de que a parte que nos completa está fora de nós, Macedo traz o exemplo da teoria de Piaget pontuando a interação necessária para a assimilação. O terceiro aspecto é a **irreduzibilidade**, que afirma que nada pode ser redutível, pois o que define são as relações. E nessas relações algo pode ser maior em um determinado momento, em outra situação menor ou ainda equivalente. Nas palavras do autor *um objeto não se reduz ao nosso referente, ele admite muitos referentes, pode ser compreendido de muitas formas* (MACEDO, 2005, p.25). Enfim, a relação de interdependência é compreendida como o compartilhamento do todo (espaço e relações) respeitando as individualidades/características de cada sujeito, valorizando as diferenças

para a constituição do outro com a ideia de pertencimento de todos os sujeitos para a constituição do grupo.

Articulando estas três características da relação de interdependência, busca-se a compreensão de que todos são necessários para o crescimento de cada um e que a aprendizagem pela convivência se faz cada vez mais rica com as diferentes possibilidades de relações. Isto está relacionado ao pensamento complexo, o qual Morin (2011, p.7) aborda em seus estudos:

Em toda a minha vida, jamais pude me resignar ao saber fragmentado, pude isolar um objeto de estudo de seu contexto, de seus antecedentes, de seu devenir. Sempre aspirei a um pensamento multidimensional. Jamais pude eliminar a contradição interna. Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas as outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade.

A compreensão de que os indivíduos estão relacionados com inúmeras variáveis, e que desta relação cada um e o todo vão se constituindo, é importante para que se valorize cada vez mais o contexto em que determinado aluno está inserido. A compreensão dos conceitos de indissociabilidade, complementabilidade e irreduzibilidade é necessária para enriquecer a prática pedagógica, não apenas com alunos com deficiência, mas com todos os alunos. Uma criança com deficiência deve ser compreendida como parte do todo, constituindo-se e participando na formação de cada um, buscando o equilíbrio entre pontuar seus limites atuais e acreditar em avanços e possibilidades. De acordo com essa perspectiva, não faz sentido pensar em aluno de inclusão, mas de relações que tornam a escola acessível para todos, que se adapta às necessidades de todos e de cada um e, por isso, pode ser considerada uma escola inclusiva. Uma escola onde os profissionais agem, planejam e se relacionam entendendo o ensino e aprendizagem existente para o desenvolvimento de todos. Ou seja, todos têm o que ensinar e o que aprender. Nesse sentido, Macedo (2005, p.25) diz que:

Como, no ponto de vista relacional, nos comportamos de modo indissociável com uma criança com deficiência, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos graças a ela?

A inclusão escolar está relacionada, em grande parte, com as intervenções que o educador se propõe a fazer e que, por sua vez, devem estar relacionadas com a concepção de inclusão em seu sentido amplo, e não somente na ação voltada a alunos com deficiência. Refiro-me aos educadores que atuam com a ideia de concepção da inclusão escolar como algo presente em todas suas ações, não agindo porque há políticas públicas que favorecem este processo ou porque a instituição a qual fazem parte trabalha com esta proposta. A inclusão se faz presente na formação do professor, no entendimento das relações que se estabelecem, no planejamento e na prática diária. Este trabalho me propicia a possibilidade de escrever e registrar reflexões sobre estas práticas, gerando um instrumento que pode servir para que outros educadores se apropriem de ideias e reinventem suas atuações.

Resgatando a ideia de relações, o filme *Ponto de Mutação*⁶ (Windwalk) ajuda a pensar neste assunto, principalmente quando nos apresenta a reflexão de uma das personagens sobre a teoria dos sistemas vivos, dizendo: *Em vez de se concentrar nos blocos básicos, a teoria dos sistemas pensa nos princípios de organização. Em vez de 'picotear' as coisas ela olha para os sistemas vivos como um todo*, e continua fazendo a reflexão a respeito de uma árvore e a quantas coisas ela está relacionada. Trazendo esta reflexão para as relações que se estabelecem no ambiente escolar, podemos pensar que cada aluno de uma turma compõe o grupo, e nele estabelece inúmeras relações. No entanto, ele não pode ser entendido apenas por isto. Ele também está relacionado às inúmeras conexões que estabelece fora daquele ambiente (sociedade, família). Pensando a turma como uma engrenagem, não adianta buscarmos entender cada peça tentando separá-la das demais, pois ela só é peça tomando como entendimento a engrenagem como um todo, e as conexões acontecem nesta interação. Este entendimento está relacionado à ideia de definir-se a si mesmo sempre em relação a um todo e que o movimento é uma ação incompleta no sentido de depender da ação de um outro. Esta afirmação compõe o pensamento complexo, e faz refletir sobre a rede de relações a qual fazemos parte e que, a partir delas, cada um se constitui. Nesse sentido percebo a importância de analisar as possibilidades de relações que as crianças estabelecem no início do ensino fundamental, e como os educadores podem auxiliá-las para que construam relações que valorizem o outro e a diversidade.

⁶ Filme gravado em 1990, baseado no livro homônimo do físico Fritjof Capra, no qual reflete sobre a sociedade contemporânea a partir de um paradigma holístico de ciência e de espírito, e traz uma maneira de vermos a realidade. Drama.

O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. (MORIN, 2011, p.83)

A escola para todos é uma perspectiva que tem como objetivo possibilitar que o aluno avance em seus aprendizados e possa perceber-se como sujeito parte de um mundo. Que nesse espaço possa interagir socializando-se com os outros, de modo que essa relação o desafie a se constituir como parte do grupo desenvolvendo-se de acordo com suas potencialidades. Desta forma, com o professor acreditando na escola como um sistema de relações que em todos os momentos seus alunos estão aprendendo e ensinando, buscará realizar propostas que deem conta deste entendimento, com diferentes níveis de desafios, diversas atividades em grupos que valorizem, em momentos alternados, ora conhecimentos de uns alunos, ora de outros. A busca destas propostas não é algo fácil, tampouco encontra-se em um manual ou livro que descreva tais atividades; pois cada sala de aula se constitui de uma maneira diferente, com variadas relações entre os indivíduos. Cabe ao professor experimentar e descobrir, para cada turma e cada momento a proposta que resultará no objetivo pensado. Para isso, é importante que os docentes propiciem momentos e situações em que os alunos sejam ouvidos em relação a suas dúvidas, suas certezas e suas ideias.

No filme *Como estrelas no céu: toda criança é especial*⁷ é apresentada a história do menino Ishaan que tem dislexia, mas todas as pessoas ao seu redor desconhecem. Ele enfrenta dificuldades em casa e nos diferentes estabelecimentos de ensino aos quais é enviado, e sua vontade e interesse pelos estudos vão se “apagando”. Alguns adultos acreditam que sua postura frente à escrita é falta de disciplina. Ele tem dificuldade de fazer amigos e vive cada vez mais só, até que um professor busca compreendê-lo e dar visibilidade a ele, mostrando ao grupo de alunos e professores da escola as capacidades deste menino. Mas não foi apenas o menino Ishaan que mudou suas atitudes após ser compreendido por aquele professor, as pessoas ao redor dele mudaram por consequência da sua presença naqueles lugares. Elas mostraram-se mais cientes das diferenças de todos e das capacidades de cada um. Percebe-se que essa relação que se estabelece dentro do ambiente escolar é capaz de possibilitar crescimento de todos, mas

⁷ Filme *Como estrelas no céu: toda criança é especial*, do diretor Aamir Khan.

também pode ser uma relação que tolhe a partir das dificuldades encontradas. Nesse sentido, Mantoan (2008, p.67) afirma que:

Temos, pois, de desconfiar das pedagogias que se dizem de bons propósitos, mas que desmembram as crianças em turmas especiais para favorecer a aprendizagem e o ensino.

Precisamos nos conscientizar de que as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais.

Talvez seja o nosso mote: fazer entender a todos que a escola é um lugar privilegiado de encontro com *outro*. Este *outro* que é, sempre e necessariamente, diferente!

A escola é um espaço muito rico para as diferentes relações que um sujeito pode estabelecer. As vivências e relações fazem marcas nas pessoas, e essas marcas vão auxiliando a constituir o sujeito de diversas maneiras. Elas podem ser positivas, acrescentando na sua constituição características que lhe tornarão um ser capaz de avançar nas diferentes possibilidades; e também podem ser marcas que machucam, que engessam, que de uma forma negativa, aos poucos, definem o sujeito de maneira pejorativa. Essas marcas estão presentes no ambiente escolar, e surgem nas inúmeras interações. A escola, por vezes, cria essas marcas devido a um padrão constituído como aluno ideal, reconhecendo as marcas que historicamente e socialmente foram construídas. Diversas vezes, o professor se depara com situações em que essas marcas são impressas de uma maneira muito agressiva, e isso é tão comum que em alguns momentos se sente incapaz de intervir. Ou, quando o faz, momentaneamente resolve a situação, mas a marca, cedo ou tarde será reafirmada se não houver uma prática que valorize e efetive socialização. Por exemplo, a situação de uma turma de alunos que tem como prática trocar pedaços do lanche com os colegas, a fim de provar diferentes sabores e de oferecer um pouco de si e receber um pouco do outro. Esta prática permite diferentes leituras de possibilidades de relação que podem estar envolvidas durante este gesto dos alunos. A professora percebe que algumas crianças não estão aceitando trocar seu lanche com um determinado aluno que é mais velho em idade, e tem síndrome de Down. Ele chega na sala já contando o que trouxe de lanche, fazendo propaganda para os demais colegas, mas cada vez menos crianças vão se interessando em trocar com ele. Alguns dizem que tem nojo porque ele está sempre mexendo nos sapatos, outras dizem que ele coloca muito as mãos na boca e tudo fica com saliva. Como a professora poderia agir neste momento? De que maneira poderia fazer com que os alunos construíssem

uma nova imagem deste colega? A ação da professora no momento do lanche seria suficiente para melhorarem a relação com este menino? Ela poderia exigir que realizassem a troca? Será que os alunos não aproveitaram este momento para falar de algo que lhes incomodava? Morin (2011, p.83) faz a reflexão sobre a impossibilidade de compreender um indivíduo sem considerar o contexto ao qual ele faz parte, afirmando:

A complexidade situa-se num ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Acredito profundamente que quanto menos um pensamento for mutilador, menos ele mutilará os humanos. É preciso lembrar-se dos estragos que os pontos de vista simplificadores tem feito, não apenas no mundo intelectual, mas na vida. Milhões de seres sofrem o resultado dos efeitos do pensamento fragmentado e unidimensional.

Compartilho com o autor a necessidade de compreendermos a complexidade das relações e não buscarmos simplificar o que, de fato, não pode ser determinado sem levar em consideração as inúmeras relações. Pensando no ambiente escolar, na amplitude de possibilidades e na necessidade de que todos façam parte e se sintam integrados em um mesmo grupo, trago os seguintes questionamentos: O que socializa? O que inclui? Estar sentado lado a lado? Todos ganharem a mesma proposta? Trabalharem em grupos? Acredito que é necessário resgatar a ideia de que em diversas situações os adultos podem e devem intervir, auxiliando as crianças em suas relações. O convívio em grupo, o respeito às regras e ao espaço do outro necessita sistematicamente da mediação do professor provocando a reflexão de cada um e de todos. Por exemplo, penso que práticas de agrupamento não garantem a socialização se os alunos não forem ensinados a trabalhar desta forma, a levar em consideração ideias diferentes das suas, a cooperar, a agir de forma solidária, a se importar com o que os outros vão sentir. Mas como se ensina tudo isso no mundo agressivo e cada vez mais individualista em que vivemos?

A escola, com seu grande poder de socialização, deveria discutir diariamente sobre as relações e organizar situações em que os alunos pudessem falar sobre suas vivências e marcas, e o professor atuar como mediador e problematizador destes momentos. Essas perturbações provocadas pelo adulto ou pela criança só terão significado a partir das vivências de cada um, e de suas construções. O que é falado só existe a partir do que cada um compreende. E como saber o que cada um compreendeu se não é organizado um espaço de fala? Estes momentos devem fazer parte do planejamento do professor, do currículo da escola, da prática pedagógica. O maior desafio é fazer com que os alunos saibam escutar o outro e eles também reconheçam

que todos têm o que ensinar e o que aprender. Ideia que o professor já deve ter internalizado.

Nesta investigação, apresento algumas práticas que considero como sendo capazes de auxiliar para que as marcas sejam muito mais positivas, marcas pessoais constituintes de cada ser. Mas, e quando as marcas negativas são feitas por um adulto?

Médicos, pedagogos ou simplesmente pais, julgamos estar convictos que as crianças são seres humanos; todavia, não cessamos de tratá-las como coisas, sob pretexto de que a sua humanidade é para amanhã. Não cessamos de submetê-las a julgamentos de fato, que, sob formas diversas, constituem tantos veredictos arrasadores. Diagnósticos, medidas de quocientes, escolha de métodos de reeducação, todos os nossos esforços para compreender e ajudar a criança débil, muitas vezes acarretam o risco de paralisá-las na sua enfermidade. A prova é que essas apreciações e essas medidas são mais de uma vez desmentidas pela evolução do doente. (MANONI, 1995 p.8)

Compartilho com a autora que o mundo não pode ser pensado apenas pelo amanhã, o que a criança “vai ser quando crescer”, pois o mundo é o presente. A ideia de que as crianças já podem fazer a diferença, e responsabilizá-los por suas escolhas é algo que nem sempre é compartilhado pelos educadores atuais. Fala-se de *preparar para o futuro... Ser alguém...* E a história que estão construindo? E o que estas crianças são agora? Quando chega o futuro? Como pensar no futuro sem oportunizar vivências no presente?

Neste estudo, apresento situações em que os alunos estão conseguindo estabelecer relações consideradas como aquelas que favorecem a participação de todos, e refletir sobre aquelas situações em que há a necessidade de rever tais práticas. A intenção com este trabalho é poder apresentar situações que mostram que todos os alunos têm condições de aprender, independente de suas especificidades. A inclusão escolar tomada como uma ideia mais ampla e não pensada apenas para as crianças e jovens com deficiência, mostra que a escola pode se constituir como uma instituição que aposta na educabilidade de todos que fazem parte dela.

3.1 MARCAS CONSTITUINTES

Neste momento serão apresentadas reflexões sobre marcas relacionadas a crianças com deficiência, articulando-as com dois instrumentos que constituem linhas importantes para o entendimento das relações: os diagnósticos e as avaliações escolares.

Uma questão importante que movimentou o início deste estudo está relacionada à relevância do diagnóstico no contexto da educação. O quanto devemos permitir que o diagnóstico interfira em nossas ações pedagógicas em sala de aula? Ao longo dos vinte anos de docência, observei muitos educadores engessarem suas ações após diagnósticos definidos; famílias se desestruturarem e aceitarem que aquele determinado indivíduo tenha se reduzido a algumas características que possui. Como um diagnóstico clínico pode definir e estagnar uma visão em relação a um determinado sujeito? Se entendemos as inúmeras possibilidades de relações, tudo o que todos podemos ser em relação aos outros, como compreender que, ainda no início de suas vidas alguns sujeitos sejam “rotulados”? No âmbito escolar, de um modo geral, o diagnóstico tem definido limites a priori das relações, o que não é aceitável na medida em que entende-se o aprendizado do sujeito como uma trama de relações que constituem e vão se constituindo na medida em que se relaciona com os outros. Este instrumento pode ser um excelente apoio para fazer escolhas pedagógicas que possibilitem encontrar propostas desafiadoras compatíveis ao nível de desenvolvimento do aluno com deficiência, como por exemplo, pensar em atividades que não sejam tão fáceis que o aluno se desmotive para fazer, nem tão difíceis que ele não consiga realizá-las. Essa atenção de buscar desafios alcançáveis se faz necessária para todos os alunos da classe, a diferença é que outros instrumentos auxiliarão para encontrar o nível de desafio de cada aluno.

Por que alguns professores não reconhecem este instrumento como um apoio capaz de esclarecer alguns conhecimentos sobre determinado indivíduo, e acabam utilizando-o como definição daquele indivíduo? Cabe aos docentes identificar que este instrumento pode ser importante para auxiliar a traçar ações educativas mais eficientes, mas nunca reconhecer o diagnóstico como uma sentença, pois o indivíduo não é o seu diagnóstico. Ele é, sim, um sujeito que se constitui através de um conjunto de relações. E, por isso, o diagnóstico não pode definir, pois ele não é relação, não dá conta de um olhar sobre o outro tomando como ponto de partida suas relações, mas sim de um ponto de sua organização biológica. Na perspectiva da inclusão, visto como um ponto a mais

nesta trama, e não um nó a ser desatado, mesmo que, às vezes, esse ponto seja um pouco mais complicado, difícil, demorado. O diagnóstico deve ser visto como uma linha a mais nesta trama de relações que se estabelecem envolvendo determinado indivíduo, um complemento importante nesta costura que será influenciada e influenciará o meio no qual estará “acon-TECENDO”. Nesse sentido, Morin (2011, p.74) afirma que *a sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz*. Volto para a metáfora da tecitura, afirmando que dependemos de muitas variáveis para definir a trama que será produzida ao longo da costura, dependemos dos fios escolhidos, das agulhas, da tensão que será feita ao puxar os fios, do que foi programado fazer e de tudo o que acontecerá enquanto estivermos tecendo.

Se as relações que se estabelecem na escola são determinantes para que o sujeito se constitua, elas não podem trazer pré-conceitos que tolham qualquer possibilidade. No âmbito escolar, uma criança que tem uma síndrome ou uma deficiência que é visível no corpo, torna tal aspecto uma marca. Isso mobiliza, tanto os professores quanto a relação com os outros alunos, em saber o que este indivíduo tem. Por exemplo, certa vez recebi uma turma de terceiro ano em que havia uma criança com síndrome de Down, e mesmo convivendo com ela já há alguns anos, havia dúvidas quanto a sua condição, as suas diferenças físicas, às atividades diferenciadas, ao motivo desta criança acompanhar o grupo sem que tenha se alfabetizado ou conseguisse se comunicar. Isso não pode ficar velado, há uma curiosidade de compreender, ao mesmo tempo, um desejo de poder auxiliar. Cabe ao professor propiciar momentos para que os alunos falem destas dúvidas, e é ele quem vai decidir se estas conversas serão ou não acompanhadas pelo aluno que origina estas indagações. Neste caso, proporcionei um momento de fala sem a presença deste aluno a fim de que as perguntas pudessem ser realizadas sem a preocupação de chatear o colega. Após este dia, a maioria dos alunos aproximou-se mais desta criança, sabendo melhor como auxiliá-la. Outro exemplo é o de João⁸, que estava repetindo o ano, portanto era mais velho do que a turma que chegava, e trazia algumas características diferenciadas na fala, no movimento corporal, na forma de relacionar-se, o que gerava curiosidade nos outros alunos. João teve falta de oxigenação no cérebro durante o parto, o que resultou em uma cirurgia ainda quando muito

⁸ Assim como o nome da escola, os nomes dos professores e alunos que aparecem nos relatos também são fictícios, como forma de preservar suas identidades.

pequeno. Esta falta de oxigenação gerou algumas sequelas, principalmente relacionadas a descargas elétricas que, por alguns segundos, faziam-no esquecer o que estava fazendo e precisava ser lembrado pela professora, retomando a atividade realizada no momento. Enquanto o professor pensava e planejava a melhor maneira de proporcionar esta situação, já que notava que a turma mostrava inquietação para compreender melhor este colega, ele próprio (João) sentiu-se encorajado com o acolhimento que recebeu desta nova turma, e em um momento de assembleia⁹ no início do ano pediu a palavra e disse que queria compartilhar seu “segredo¹⁰” com a turma. Levantou a camiseta e mostrou a cicatriz no peito, iniciando aí uma abertura para que os colegas pudessem fazer perguntas. Da mesma forma do exemplo anterior, os outros alunos estiveram mais atentos com este menino, auxiliando-o e convocando-o mais para brincar. A cumplicidade unida com esclarecimento de dúvidas gerou uma nova maneira de se relacionarem.

Ao professor cabe auxiliar a esclarecer inquietações que surgem, explicar sobre algumas tarefas diferenciadas e objetos adaptados, e sempre mostrar que aposta no crescimento de todos. Se os alunos atuam buscando compreender a relação entre todos do grupo, eles próprios trarão muitas ideias de adaptações e intervenções para auxiliar nas atividades escolares e na aprendizagem de todos. Quando João esquecia o que estava fazendo, o colega mais próximo o lembrava, não necessitando tanto do apoio da professora para esta intervenção. Mas para isso, volto a afirmar que momentos de conversa, de escuta e esclarecimento sobre determinadas deficiências são necessários. Mas como falar de um determinado aluno sem expor suas dificuldades e deficiência? Qual o limite entre expor as características ao grupo e compartilhar saberes sobre determinada questão que está presente naquelas relações? Acredito que buscar este equilíbrio é de fundamental importância para que o grupo possa se constituir.

No questionário enviado aos professores para realizar este trabalho havia uma questão sobre os maiores desafios vivenciados, e que, conseqüentemente deixaram marcas nestes educadores: *Teve algum momento em que você ficou sem saber como agir*

⁹ Momento organizado na escola para conversarem sobre assuntos relacionados, principalmente, ao convívio em grupo.

¹⁰ Palavra utilizada pelo menino.

para resolver uma situação problema? Conte qual foi e as estratégias para tentar resolvê-lo? Trago a seguir dois relatos:

Um aluno com hipertrofia muscular não conseguia engolir a saliva e percebendo que os colegas demonstravam nojo, utilizava a baba para incomodar alguns que não queriam ficar perto dele. Num primeiro momento fiquei sem saber como iniciar uma intervenção, mas logo abri o jogo, dizendo a situação real. O aluno com problema motor se assustou porque não imaginava que alguém fosse ser tão realista a ponto de mostrar a dificuldade dele para ele mesmo e para o grupo. Percebi que a estratégia foi a melhor possível porque, depois deste episódio, ele parou. (professora regente de uma turma de 4º ano)

As situações problemas que mais me deixavam angustiada era quando estava ensinando um conteúdo novo para o grande grupo e ele estava com dúvida em uma atividade. Como esse aluno tinha um currículo completamente diferente da turma e tarefas adaptadas, era difícil, muitas vezes, dar a atenção que ele merecia. A situação problema em si era não conseguir, muitas vezes, trabalhar com ele de forma mais individualizada, o que seria bastante necessário e produtivo. Nesse caso, tentava propiciar atividades de sistematização para essa criança, quando sabia que o grande grupo necessitaria mais de meu auxílio, assim, o aluno com síndrome de down teria maior possibilidade de resolver a atividade sozinho. No entanto, nem sempre era isso o que ocorria, pois ele precisava de ajuda em algumas situações e vários outros alunos da turma também. A melhor forma de tentar resolver era fazer um planejamento detalhado, tentando antever essas situações. (professora regente de uma turma de 5º ano)

A avaliação das crianças com deficiência também traz inúmeras reflexões aos professores que se deparam com a necessidade de compreender o que seus alunos estão construindo em relação a suas aprendizagens. Segundo Morin (2011, p.57), [...] *cada ser tem uma multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de papéis, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida*, e por isso é preciso pensar que mensurar o que cada um sabe é impossível, e os instrumentos de avaliação, tão conhecidos e necessários na educação, devem ser (re)pensados. Que tecitura é esta que se avalia através de um ponto? Ou por apenas por um fio? Que instrumentos podem ser organizados para que reflitam, mesmo que em parte, o aprendizado de crianças com deficiência?

O professor ter consciência que todos os alunos estão na escola para aprender, independente das dificuldades apresentadas, é como já colocar o ponto do tricô na agulha, é saber que daqueles fios será tecido uma trama importante, é acreditar que

todos são capazes. Dubet (1997¹¹, p.231), em uma de suas pesquisas, afirma esta relação:

O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que tem confiança nos alunos. Os mais eficientes também são os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser.

¹¹ François Dubet, em entrevista para a revista online Espaço Aberto (USP), com o título *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*.

4. A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO: CONSTRUINDO PRÁTICAS ESCOLARES

O início da inclusão na escola A já se faz presente nos primeiros anos de atuação, conforme relatou a coordenadora atual¹², que esteve presente desde a sua fundação. Mesmo sem a utilização desta nomenclatura, as ações do grupo de profissionais se encaminharam para que a escola atuasse neste âmbito.

A escola nasceu em 1989, quando recebeu os alunos para seu primeiro ano letivo. Naquele início, já se percebia que alguns alunos apresentavam dificuldades tanto de relacionamento, quanto de aprendizagem. Havia um menino que apresentava alguma característica mais comportamental, de agressividade, de ser muito difícil de controlar. Algo que já mobilizava os professores quanto às intervenções necessárias. As crianças eram matriculadas na escola e não chegavam com a necessidade de um olhar especial. Às vezes eram crianças que tinham algum atendimento fora da escola, mas que os pais não pontuavam esta particularidade desde o início do ano letivo. Qual seria a relevância de informar que esta ou aquela criança possui atendimento especializado fora da escola? Havia um receio de “rotular” esta criança? Nesta época, não era comum crianças com determinadas dificuldades interagirem com outras crianças dentro de um ambiente regular de ensino, e “rotular” significaria caracterizá-la dentro de um diagnóstico. Por sua vez esta classificação poderia provocar a exclusão da criança da classe regular.

Mas não foi isso que ocorreu nesta escola em questão. Aos poucos, algumas crianças foram chamando atenção por uma ou outra característica: uma que quase não falava, outra com uma deficiência física, outra com questões de comportamento. As famílias procuravam a escola com o conhecimento de que ela possuía turmas pequenas e que isso facilitaria o atendimento de seus filhos e a interação deles com os demais. Segundo a coordenadora, a escola aceitava a matrícula destas crianças “mais por ingenuidade do que por ideal”¹³. Ingenuidade no sentido de não saber muito o que aquilo representava em termos de necessidade de mudanças tanto na organização curricular e estrutural, como também mudanças de concepções. Mesmo acolhendo estas crianças na escola e utilizando um manejo diferenciado, as propostas e as atividades

¹² Coordenadora atual, que esteve presente desde a fundação da escola, e acompanhou a trajetória da inclusão neste espaço.

¹³ Fala da coordenadora no momento da entrevista, referindo-se à ingenuidade no sentido de acreditar que a estrutura que já tinham daria conta de atender determinada demanda.

eram praticamente as mesmas, e isso trazia a necessidade destes educadores de repensar o ensino e a aprendizagem destas crianças.

4.1 AS ASSESSORIAS

Logo em seguida, a escola recebeu como pai de aluno um psicanalista conhecido na cidade, e logo ele começou a encaminhar alguns pacientes para a escola. Foram as primeiras crianças que caracterizaram a parceria de professores da escola e especialistas de fora da escola para pensar e elaborar atuações que possibilitassem o crescimento daqueles determinados sujeitos. Ele participava das reuniões na escola conversando sobre seus pacientes com os professores e coordenadores que atuavam com aqueles alunos, mas acabava dando suporte e apoio em relação a outras crianças que também necessitavam de intervenções diferenciadas. Conversava sobre a escola em um modo geral, sobre o processo todo de inclusão, a questão das intervenções especiais para cada um, do jeito de olhar individualizado, até mesmo como falar com as famílias para conseguir determinados avanços. Não havia vínculo empregatício, nem fazia um trabalho de estudo mais geral com todos os educadores. Com este apoio o grupo de professores aprendeu estratégias com o objetivo de proporcionar a inclusão praticando-as, e neste momento foram se dando conta que aquela “ingenuidade”¹⁴ inicial não teria mais espaço, e que de certa forma necessitariam de uma grande caminhada de estudos e orientações.

Em 1999, a escola organizou uma palestra com uma psicopedagoga para pais e professores, trazendo reflexões sobre as diferenças, com o título *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*, abordando o tema que se mostrava cada vez mais presente. Para abranger toda a comunidade escolar, a equipe diretiva teve a preocupação de enviar um bilhete com o resumo da palestra para pais que não puderam comparecer na reunião. A ideia era envolver a todos.

O próximo passo foi formatar uma assessoria mais estruturada, com a preocupação de proporcionar apoio aos professores e coordenadores da escola, bem como instigar reflexões que auxiliassem na formação desta equipe que agora se deparava com a crescente necessidade de aprender e compartilhar conhecimento sobre este assunto.

¹⁴ Fala da coordenadora.

Foi no ano de 2001 que a assessoria mais efetiva iniciou, com a contratação de uma psicóloga que de início propôs que as coordenadoras, junto com as professoras, elegessem alguns alunos para que ela observasse-os interagindo em sala de aula. Marcasse neste momento uma situação clara da importância do olhar de fora para uma mesma vivência, e como podem ser diferentes as leituras que fazemos de um mesmo objeto de estudo.

Diferentes experiências de vida, diferentes formações acadêmicas, enfim diferentes olhares, nos fortalecem para os desafios que são constantemente nos apresentados. Sendo suporte para a busca, não de respostas estanques e genéricas, mas de formas de encaminhamentos específicas para as situações que vão se apresentando em nossa prática na escola. (professora de teatro da escola, 2001)

O retorno destas observações foi em parcerias com as professoras mais envolvidas, e alguns exemplos foram levados para a reunião geral de professores, que se prepararam com leituras prévias sobre um determinado assunto. Essa didática de formação continuada permanece até hoje, e um momento semanal é reservado para que toda a equipe da escola discuta e reflita junto sobre diferentes assuntos. Neste momento o assunto que emergia era a necessidade de se qualificar para atuar com as diferentes crianças dentro da sala de aula. Macedo (2005, p.13) contribui com reflexões em relação às diferenças, quando afirma:

A classificação opera em função das semelhanças. Já as diferenças só podemos abstrair pelas interferências, pelo que podemos concluir a partir de informações parciais, incompletas, pelo que nossos olhos insistem em não ver, mas que cedo ou tarde terão de ver, perceber e enfrentar como algo desconhecido. As coordenadas das semelhanças são o múltiplo e o comum, nas diferenças são o singular e o diverso.

O modo de pensar a prática pedagógica através da lógica das diferenças é algo interessante de se analisar. Por muito tempo aprendeu-se que o diferente, o que não se “encaixava”, devia ficar fora, “não valia”. Segundo Baptista (2004¹⁵, p.05) *o século XX se constituiu como um período de grande debate sobre a demarcação de fronteiras entre o “dentro” e o “fora”, seja quando abordamos os critérios diagnósticos em psicologia, quando discutimos as relações entre os sexos , ou, ainda, quando*

¹⁵ Em seu texto A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. Trabalho apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004.

problematizamos o acesso aos bens culturais, aos produtos e aos serviços. No caso das relações no ambiente escolar, buscava-se, então, as semelhanças, o que os objetos de estudo tinham em comum, como algo que pudesse confortar através do pertencimento a um determinado grupo, o que neste entendimento, apenas a semelhança poderia caracterizar. Esta lógica era aplicada nas escolas, e infelizmente ainda persiste em algumas práticas pedagógicas vigentes. Para que a relação de interdependência possa fazer parte da interação de um grupo de alunos, é necessário que as semelhanças e diferenças sejam articuladas para compor a individualidade/singularidade de cada um.

Segundo Christofari (2008), no século XVII Comenius traz a ideia de ensinar tudo para todos, agrupando os alunos por idade, organizando os conteúdos, respeitando a lógica do mais simples para o mais complexo e estabelecendo um “currículo” para que, independente da escola onde a pessoa estudasse, aprenderia conteúdos semelhantes. Essas ideias inovadoras modificaram muito a escola vigente na época (escola medieval), na qual poucos tinham acesso ao estudo formal, e os grupos eram constituídos por alunos de diferentes idades. Ainda segundo a autora, Comenius propunha o exame, hoje chamado de “prova”, com o objetivo de verificar se o que estava sendo ensinado pelo professor era aprendido pelos alunos. Se o aluno não aprendia, o professor precisava verificar suas estratégias de ensino para que todos efetivamente aprendessem as mesmas coisas. Nesta época as crianças com deficiência estavam longe das escolas, e a sociedade vigente não se preocupava com isto (CHRISTOFARI, 2008). No entanto, esta homogeneização do ensino auxiliou na percepção que nem todos aprendiam da mesma maneira, e que estratégias diferenciadas deveriam ser colocadas em prática. A ideia de todos receberem atividades iguais porque aprendiam, ou deveriam aprender de maneira semelhante, foi contestada quando percebeu-se a importância da compreensão das relações e do estabelecimento das diferenças de aprendizagem.

Quando compreende-se que as pessoas aprendem e se desenvolvem de diferentes maneiras, os professores também precisam se munir de variadas estratégias e propostas para realizar as atividades e também avaliá-las. A questão da avaliação gera muitas dúvidas, ainda mais quando refere-se a crianças com deficiência, principalmente em relação às exigências que serão estabelecidas para determinado indivíduo em cada série, e o que espera-se que ele construa/aprenda.

Historicamente a avaliação se reduziu à prática dos exames com o objetivo de mensurar as aprendizagens dos alunos e poucas vezes se questionou sobre as propostas didáticas que foram realizadas para que ele pudesse construir determinada aprendizagem. Ainda nos tempos atuais essas práticas de avaliação do aluno encontram-se presentes nas escolas. Tais avaliações não podem ser iguais para todos considerando que temos alunos de diferentes níveis de conhecimento, e crianças com deficiência. Compartilho com a ideia de que TODOS devem ser avaliados para que a prática pedagógica também possa ser avaliada, e não concebo a possibilidade de deixar fora deste momento alunos que apresentam maior dificuldade por questão de uma deficiência. A avaliação deve ter, como um de seus objetivos, indicar novas estratégias de trabalho a serem inventadas para que se possibilite que o aluno aprenda. O conhecimento em si não pode ser mensurado, mas as aprendizagens e o crescimento dos alunos podem ser observados através de atividades avaliativas variadas, com questões respondidas pelos alunos, com observações da professora, trabalhos em duplas e grupos, aproveitando todas as possibilidades e buscando enxergar o aluno em diferentes situações e contextos.

Durante um dos momentos de reflexão propostos pela psicóloga, salientando de fundamental importância para o professor que ele realizasse exercícios de distanciamento da situação, como forma de avaliar encaminhamentos feitos e reações das crianças, uma professora traz a seguinte reflexão crítica:

Qual o significado, a importância para os alunos diferentes¹⁶, na frequência de uma classe de ensino regular? O que estamos fazendo abolirá com as diferenças destes alunos? É o que esperamos? (professora regente, 2001).

Este questionamento faz pensar sobre a chegada das crianças com deficiências nas escolas regulares de ensino privado, e quais objetivos e avanços são esperados para estas crianças. A ideia de que todos aprendem de diferentes formas já estava presente neste grupo de professores, mas agora a dúvida era que aprendizagem era esperada para esta criança, que ações seriam necessárias para que ela atingisse os objetivos de fazer parte daquele grupo. Ao mesmo tempo, surgia o questionamento sobre a possibilidade de adaptações curriculares para que aquele determinado indivíduo avançasse em suas

¹⁶ Termo referindo-se a crianças que causavam estranhamento, saíam do padrão normal estabelecido na época.

particularidades. Quantos professores atualmente são capazes de suportar que na sala de aula um aluno fique desenhando enquanto realiza uma atividade de roda? Ou o aluno fique embaixo da mesa por um tempo enquanto a turma está fazendo cálculos matemáticos? A compreensão da particularidade de cada um tem como objetivo qualificar as propostas e as relações.

Outro professor questiona o grupo:

Como proporcionar condições para as crianças com necessidades especiais e garantir o desenvolvimento dos demais sem comprometer o trabalho como um todo? (professor de educação física, 2001).

E com questões parecidas com estas que o grupo de professores desta escola foi em busca de respostas e conhecimentos que qualificassem suas práticas pedagógicas. Vale salientar que todos os professores participavam destes momentos, incluindo regentes e especializados como nas áreas de música, educação física, inglês e teatro. Constituindo um grupo unido em busca de uma qualificação. Acredito que esta característica é importante para pensarmos na parceria que se foi estabelecendo entre todos os profissionais que, trabalhando em grupo, buscavam um mesmo objetivo. As funcionárias da escola também receberam instruções da coordenadora para que todos realizassem intervenções condizentes com o que se estava estudando e descobrindo.

A escola até hoje mantém a estrutura de reuniões semanais com todo o grupo de professores, e encontros individuais com coordenação e com cada professora. Isso por si só já favoreceu e continua favorecendo não só o trabalho com os alunos com deficiência, mas com os alunos de um modo geral. Permanece ainda hoje a ideia de diferentes olhares para uma mesma situação, possibilitando a troca de leituras e possíveis identificações de novas intervenções. O exercício de distanciamento, ainda que seja algo um pouco complexo de se realizar, é pensado através desta parceria com coordenação e colegas. Entende-se que a escola, em especial a sala de aula, é uma trama de relações, e que o educador está imerso nessas relações com seus alunos, portanto o distanciamento total não é possível. A ideia é de buscar um outro foco, mudar a lente, encontrar múltiplos olhares para a mesma situação. Sabe-se que este exercício não é nada fácil, e por isso a rede de apoio formada por coordenadores e professores é de fundamental importância para que esta atividade possa ser realizada. Os exercícios continuaram a ser propostos e virou uma prática desta escola.

Em outro momento, a assessora propôs que os professores tentassem se “distanciar” de uma situação desafiadora vivida em sala de aula, com o grupo de alunos ou em especial com as crianças que mais desafiavam. Nesta proposta deviam escrever relatando a situação, e posteriormente uma reflexão sobre sua atuação. Através desta atividade os professores dirigem o olhar para si, conhecendo-se com o objetivo de transformar-se através de seus relatos.

Abaixo algumas contribuições de professores trazidas como questões que foram discutidas durante os encontros desta assessora, e que são ainda muito presentes nas reflexões realizadas hoje em dia.

Existem modos de investigar a potência destes sujeitos no lugar de levantarmos as incapacidades?
Existem modos de não camuflarmos as NOSSAS deficiências quando estamos frente a coisas que não entendemos?
Em quê um diferente desassossega?

A partir de inúmeras reflexões e momentos de discussão entre os professores, são traçadas referências que servem para todas as crianças como uma receita mais genérica, o que temos que garantir e o que nunca podemos perder de vista. Principalmente relacionadas às crianças mais agressivas e às intervenções necessárias.

Ainda nestes primeiros anos, inicia um movimento dos pais de alunos da escola, em especial das crianças sem deficiência, de questionar se aquele ambiente de ensino estava se tornando uma escola para alunos especiais, acreditando que a presença destas crianças estava gerando um problema para o aprendizado de seus filhos. Nasce neste momento a necessidade de pensar como preparar os pais de todos os alunos para que as crianças saibam conviver com a diferença. Esta questão acompanha toda a trajetória da escola, apresentando momentos de maior ou menor necessidade de esclarecimento. Considerando que, a cada ano, as famílias que compõem as turmas são outras e que a curiosidade de saber como é o trabalho com estas crianças na sala onde os seus filhos estudam, compreende-se a necessidade de constantes retomadas e reuniões de pais que esclareçam como é realizado o trabalho da escola, com as crianças com deficiências e com as demais. Segundo a coordenadora, a principal dificuldade encontrada foi a compreensão dos outros pais em relação à inclusão das crianças com deficiência. Conforme a coordenadora:

[...] o nível de aceitação da escola e da professora é fundamental para eles (alunos com deficiência) e também é, os colegas aceitarem... mas a própria família auxiliar. Na medida em que a família apóia, conversa, explica [...].

Nesta afirmação ela não apenas fala da importância da parceria que se estabelece com a família deste determinado aluno, mas na amplitude das famílias que de determinada maneira fazem parte desta relação que se estabelecerá dentro da sala de aula. Podemos ver que as relações que me proponho a refletir neste trabalho vão muito mais além da sala de aula. No entanto, dado o escopo desse estudo, não terei condições de analisar todas as questões que envolvem a inclusão no processo escolar, atentando, assim, de forma mais detalhada, às práticas da Escola A que estão sendo aqui arroladas.

Atualmente a compreensão de que a diversidade humana é necessária para nos constituirmos como sujeitos e enriquecedora para a relação humana está aumentando, e a inclusão escolar de crianças com deficiência acontece com crescente parceria da comunidade escolar. As pessoas estão aprendendo a conviver com as diferenças, e a inclusão social está cada vez mais presente nos diversos locais da cidade. Encontramos pessoas com deficiência trabalhando, se divertindo, andando de ônibus, o que há alguns anos não acontecia. Hoje os pais dos alunos sem deficiência já encaram a inclusão como algo que faz parte da escola, da sociedade, da vida por completo. Mas essa percepção não quer dizer que seja algo tranquilo de administrar entre algumas famílias que procuram maiores esclarecimentos com a coordenação, e, às vezes, acabam retirando seus filhos da escola por ficarem incomodadas com a presença de alguma criança com deficiência na turma de seus filhos.

Em 2010, foram organizados momentos de relatos em que os educadores se inscreviam para contar, nas reuniões de professores, situações que foram ou estavam sendo difíceis de resolver, trazendo exemplos de vivências e contando como encaminharam. Após a fala do professor inscrito, os demais professores, em roda, comentavam sobre esta vivência e outros possíveis encaminhamentos para a mesma situação. Ao mesmo tempo em que serviam de apoio para este professor, também podiam rever suas ações, principalmente relacionadas a situações em que é preciso agir rápido e nem sempre encontra-se a melhor maneira de atuar. Estes momentos aproximaram ainda mais a relação de parceria entre os professores, e o olhar e a opinião de quem estava de fora da situação, muitas vezes, contribuiu para conseguir o “distanciamento” desejado. Em 2011, os professores receberam o apoio de um escritor

para realizar este exercício, e através de algumas oficinas de escrita de crônicas e mais relatos de situações desafiadoras vividas pelos educadores, cada um produziu uma crônica¹⁷ pautada nas reflexões realizadas através das propostas durante as oficinas. As diferentes produções, lidas por seus autores durante um sarau promovido na escola apenas para os professores e coordenadores, retrata o quanto as relações que estabelecemos com os alunos vai constituindo cada um de nós.

As demais assessorias que seguiram foram de psicólogas que trabalharam através de observações em sala de aula, com foco em alunos indicados pelas professoras e coordenadoras, e alguns encontros com o grupo de professores e pais para palestras e conversas sobre este e outros temas relacionados ao desenvolvimento infantil. A assessoria sobre cada criança atualmente se faz através de reuniões com especialistas (psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, psiquiatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos...) de determinado aluno, a fim de traçar desafios alcançáveis. Em alguns casos, nestas reuniões são aprovados currículos adaptados elaborados inicialmente pela professora e coordenadoras, que se pautam em suas observações e no conhecimento que este grupo de especialistas tem sobre determinada criança, estabelecendo estratégias de ensino e conteúdos/assuntos que serão trabalhados com ele no decorrer do trimestre.

4.2 A CHEGADA DO ALUNO

Conhecer o outro é algo que acontece com o tempo, com a convivência, mas o primeiro encontro, a primeira troca de olhares é marcante neste início de relação. No caso de um aluno novo na escola, a preparação deste primeiro momento pode trazer maior segurança para todos os envolvidos.

Algumas mudanças bem interessantes aconteceram em relação ao modo como se preparava o recebimento do aluno com deficiência nesta escola. Anteriormente já havia comentado que, nos primeiros anos de atuação desta escola, as crianças começavam a frequentá-la e somente depois os pais ou a escola solicitavam reunião para falar de alguma observação mais característica de determinadas crianças. De 1989 até 2012 algumas mudanças aconteceram e qualificaram o momento da chegada destas crianças.

¹⁷ Em anexo o texto que produzi.

Os pais destas crianças procuram a escola para fazer a matrícula e verificar se esta tem estrutura para acolher seu filho. Após esta conversa com coordenação e/ou direção, os pais organizam materiais feitos pela criança e informações importantes para que o professor que vai receber este aluno conheça algumas particularidades importantes. Antes de iniciar o ano letivo com os alunos é realizado um seminário, e neste momento a coordenadora passa para a professora estes materiais e informações importantes. Ainda neste seminário a família participa de uma reunião com a professora, e já podem trocar informações sobre aquela criança e o trabalho que é realizado na série. No caso de um conjunto de características mais marcantes (físicas), e a família e escola julgando necessário, o aluno chega alguns dias depois dos demais colegas para eles serem preparados para esta chegada.

Trago o exemplo do menino Cláudio¹⁸, que veio transferido no meio do ano letivo para uma turma de 2º ano, após as férias de julho, e que apresentava paralisia cerebral classificada como quadriparesia¹⁹, e que seus movimentos intencionais se limitavam ao piscar de olhos e alguns movimentos nas pernas e braços. A comunicação era feita pelos olhos, piscando demoradamente para indicar que sim, e arrastando a pupila para o lado para dizer não. A mesma recepção já relatada aconteceu com os pais durante as férias, e a professora também teve uma reunião para troca de informações. Esse menino voltou das férias após alguns dias de preparação da turma, que já estava constituída desde o início do ano, e agora precisaria se reformular para compor uma nova identidade. A coordenadora iniciou a preparação, contando que o grupo receberia mais um colega, o que foi de festa imediata por todos. Continuou contando que ele “falava com os olhos”, pois tinha sofrido um acidente quando bebê. Mostrou algumas fotos do menino que foram separadas por ele e pela família, e conversaram como seria esta comunicação. Juntamente com a turma, todos os profissionais da escola foram preparados para esta chegada, principalmente conversando que seria necessária tranquilidade para se acostumar com o Cláudio, para conhecê-lo, descobrir o que ele poderia fazer ou não, como é que todos se comunicariam, e que isso aconteceria aos

¹⁸ Nome fictício como forma de preservar sua identidade.

¹⁹ A Paralisia Cerebral é classificada como **quadriparesia**, quando a criança tem todo o corpo afetado e os membros superiores são os mais acometidos; como **diparesia** quando a criança tem todo o corpo afetado e os membros inferiores são mais acometidos; ou **hemiparesia** quando metade do corpo é afetado, sendo o membro superior o mais acometido. Ainda podemos classificar a Paralisia Cerebral quanto ao tipo de tônus como: espástica; atetose; coreica; atáxica; hipotônica e mista (quando ocorre mistura dos diferentes tipos de tônus). (Informações do site ligafisioeuunicastelo.blogspot.com.br)

poucos, na medida em que fossem se relacionando. Após a preparação, o encontro precisaria acontecer, e no dia esperado os pais e o menino participaram de uma roda onde os colegas puderam fazer algumas perguntas. Ao longo de seis meses aquela turma constituiu-se novamente encontrando outras formas de “*conversar*” e se relacionar.

Outra vivência interessante de chegada foi em 2011, quando uma turma de educação infantil recebeu um menino autista. Na primeira reunião de pais daquela turma, os pais do menino juntamente com a coordenação combinaram contar a condição de seu filho para os outros pais da turma, a fim de esclarecer algumas dúvidas e firmar uma parceria para auxiliarem a compreensão de seus filhos em relação as diferentes situações vividas na escola e, conseqüentemente, conversadas em casa. Segundo a coordenadora, “se as pessoas estão informadas e são convocadas, dificilmente elas não vão fazer esta parceria”. Neste caso não havia marca física, ou seja, a deficiência não era visível. Parece que quando a deficiência não é algo visível no corpo, há uma certa resistência em compreender que o aluno necessita de estratégias de ensino adequadas as suas possibilidades. O que quero dizer com isso é que quando as marcas não são visíveis parece que se busca explicações na conduta para justificar dificuldades no processo de aprendizagem.

As relações que serão construídas, dependem fundamentalmente deste primeiro encontro e a maneira como ele é conduzido. Da primeira troca de olhares (entre colegas e professor), das primeiras interações, da possibilidade de se apresentar e de conhecer o outro, da confiança da família para assumir esta nova parceria. É neste momento inicial que começamos a estruturar laços que favorecerão a relação pedagógica.

4.3 SEMINÁRIO: COMPARTILHAR SABERES SOBRE A TURMA

É prática em algumas escolas um momento de encontro entre a professora que está assumindo a nova turma e a professora do ano anterior, a fim de trocar informações relevantes, como conquistas e aprendizados relacionados ao grupo e com determinados alunos em especial, compartilhando intervenções que foram positivas ou não. Não se deve considerar o relato de um professor como se fosse a representação do aluno, mas sim como um olhar dentre tantos possíveis para as relações que os alunos estabeleceram naquela turma. Neste momento deveriam ser ditas nuances sobre aquele grupo, as relações que se formaram no ano anterior, como o professor conduziu, que

aprendizagens foram significativas. Mesmo tendo a consciência de que as relações se modificam a cada momento, as palavras ditas conseqüentemente influenciarão nesta nova relação.

O que dizer e como dizer sobre determinado aluno para o próximo professor? Se fosse possível se eximir da sua relação e pautar sobre questões cognitivas este encontro certamente seria diferente, mas este distanciamento não é possível. Por isso, é necessário muito cuidado para que os “papeis” de determinados alunos no grupo não se cristalizem com o apoio deste professor, quando afirma: “este aluno é muito terrível” ou “este exerce uma liderança negativa nos colegas”. Mesmo que o novo professor não queira permitir que estas palavras interfiram em seu relacionamento com os alunos, elas assombram as primeiras interações. Afirmar que a turma é muito agitada, difícil, ou tranquila não significa muita coisa se acreditamos que as relações se modificam e que as chegadas de novos alunos e de um novo professor gerarão uma nova rede de relações. Seria mais adequado dizer que a turma esteve agitada no ano anterior, que determinado aluno foi mais difícil em algumas situações, mas conseguiu avanços a partir de tais intervenções.

São nesses momentos em que o professor conta sobre os alunos com deficiência, quais conquistas foram significativas, que especialistas ele tem, como está o trabalho com aquela criança principalmente em relação as aprendizagens. A ideia é que o novo professor já tenha conhecimento de algumas características deste aluno e possa continuar as conquistas.

Outros momentos de troca entre os professores acontecem ao longo do ano, em reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Durante estes encontros há troca de informações sobre determinados alunos, e muitas vezes são relacionadas a intervenções que tiveram êxito, ou seja, auxiliaram o aluno a refletir e avançar em suas atuações. Mas isso não garante que, em uma situação semelhante, a intervenção de outro professor tenha o mesmo sucesso, mas aponta caminhos para possíveis intervenções. Como por exemplo, quando um professor relata que conseguiu avanços com determinado aluno após perceber que não adiantava “bater de frente” e exigir uma atitude mais comprometida em relação ao grupo, e que conversas individualizadas surtiram maior efeito. Pensando na trama das relações que estabelecem dentro do ambiente escolar, é claro que nenhuma situação é idêntica a outra, tampouco os sujeitos são os mesmos, pois se modificam a cada momento.

4.4 AS MUDANÇAS MAIS SIGNIFICATIVAS

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até a conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (PIAGET, 1973, p.38)

Ao longo destes anos certamente muitas mudanças aconteceram. Destaco neste momento as relacionadas às crianças com deficiência. Conforme a coordenadora, ela observa como mais significativa a mudança no olhar sobre este aluno e suas aprendizagens. A compreensão de que toda criança precisa ser desafiada em relação ao nível de desenvolvimento em que ela se encontra, apresentando para todos os alunos desafios, mesmo que isto represente diferentes propostas é o que destaca a coordenadora, quando afirma:

Acho que o mais significativo é que agora, estamos conseguindo colocar em prática a ideia de intervenções diferenciadas, de um trabalho efetivamente, ali, didaticamente diferenciado não só para essas crianças, mas para as diferenças, os diferentes níveis, nas diferentes aprendizagens que acontecem na sala de aula. Então, acho que conseguimos ir avançando muito nisso, de já poder pensar, preparar coisas especialmente para esses alunos, o que, de início, era uma coisa distante, era uma coisa que tínhamos uma ideia de que aquele aluno não ia alcançar, talvez, o mesmo que os outros. Mas ter algo preparado especialmente para ele, com intervenções didáticas mesmo, de pensar perguntas diferentes, sequências diferentes, formas de trazer a informação diferente. (coordenadora geral)

Com este entendimento o trabalho diversificado esteve mais presente nas salas de aula desta escola, com o objetivo de que todos os alunos, de fato, evoluíssem em suas aprendizagens. A coordenadora traz uma reflexão crítica sobre a inclusão: “Não adianta elas (as crianças com deficiência) estarem dentro da sala de aula, mas não avançarem.”, referindo-se à atenção que os professores desta escola têm para as atividades diferenciadas, com o intuito de que todos aprendam. Ela ainda ressalta que estas crianças precisam *aprender coisas importantes, conteúdos importantes não só para a escolaridade, mas para sua vida, para sua forma de se comunicar. Acho que a escola tem este compromisso.*

Outro aspecto que apresentou grande mudança são as avaliações de crianças com deficiência, que atualmente são pensadas e elaboradas especialmente para determinado indivíduo. Conforme afirma a coordenadora, para fazermos uma avaliação diferenciada

significa ter feito um currículo adaptado²⁰. Mas para fazer isso, os educadores tem que observar e compreender as limitações daquela criança, e para que ela avance, é necessário proporcionar condições para que ela aprenda através de propostas também adaptadas. As exigências devem respeitar as limitações que esta criança apresenta, no sentido de levar em consideração suas características e não em contentar-se com “menos”, com “pouco”. Tais limitações podem indicar caminhos a seguir, mas não definir aonde chegará.

O formato segue o mesmo padrão de relatório (avaliação que a escola utiliza há alguns anos), com fichas envolvendo objetivos traçados para a série. No caso da avaliação diferenciada, os objetivos são pensados dentro das especificidades daquele aluno em especial, com a ideia de que eles possam ser alcançáveis. Esta avaliação é pautada pelo currículo adaptado já comentado anteriormente neste trabalho, onde um grupo de profissionais pensam juntos sobre os objetivos que esperam atingir com aquele aluno em determinado trimestre/semestre, a partir da planilha da série.

Há um tempo, pensava-se que as crianças deficientes precisavam ser tratadas como as demais, acreditava-se que elas avançariam realizando as mesmas atividades que já eram propostas nas escolas. De fato percebeu-se que não era o que ocorria. Na escola A observou-se a necessidade de atividades adaptadas, atividades diferenciadas, e maneiras diferentes de avaliar os aprendizados destes alunos. A prática de planilhas adaptadas é recente no histórico desta escola (cinco ou seis anos), que está em constante aprimoramento, reconfigurando-as a cada momento de reflexão.

Se a planilha e a avaliação são pensadas para que o aluno tenha condições de aprender, o que deve ser avaliado para que o aluno com deficiência passe de ano ou refaça a mesma série? Quais seriam os avanços que garantiriam/indicariam a troca de série? O grupo de educadores desta escola foi fazendo exercícios envolvendo as diferentes situações vivenciadas na escola, e percebeu que não adiantava reter um determinado aluno na mesma série, por exemplo, porque ele ainda não está alfabetizado como normalmente espera-se dos alunos desta série, pois pode ser que, após inúmeras intervenções, ele não se alfabetize. Se este fosse o objetivo que garantiria a passagem de ano, e este aluno não se alfabetizasse, ele ficaria nesta mesma série “eternamente”? Por que não valorizar outras aprendizagens em que ele avançou em comparação ao seu

²⁰ Currículo elaborado a partir dos conteúdos da série e das questões que a criança com deficiência apresenta em relação ao seu aprendizado.

próprio desenvolvimento? No entendimento da coordenação desta escola, o aluno deve prosseguir dentro das suas possibilidades, e em cada ano os professores devem focar em um determinado aspecto para auxiliá-lo a avançar nas diferentes áreas. Segundo a coordenadora, é preciso *assumir que a criança com necessidade especial não pode ser avaliada igual aos outros, porque ela não tem as mesmas condições, e assumir que, na trajetória dela, ela poderá aprender outras coisas*. Ela traz a ideia de se desprender de padrões e acreditar que a criança com deficiência pode seguir suas aprendizagens, por exemplo, sem estar alfabetizada, e acompanhar a turma realizando outras aprendizagens significativas. É acreditar que este aluno terá outros ganhos como de autoestima, de maneiras de se relacionar, de situações de vida, de crescente autonomia. Aprendizados que certamente devem ser valorizados na história de vida deste indivíduo.

Toda esta reflexão auxilia, mas não diminui algumas dúvidas presentes no momento em que o professor precisa decidir se determinado aluno será aprovado ou não. Isso acontece em relação a qualquer aluno, mas é mais “confuso” quando se trata de alunos que possuem alguma deficiência. As principais dúvidas que surgem são: os objetivos da planilha adaptada eram possíveis de serem atingidos por determinado aluno? Fiz as intervenções e propostas diferenciadas para que realmente ele avançasse em seus aprendizados? O que vai ser mais proveitoso no âmbito do ensino e da aprendizagem: repetir a série e ter a oportunidade de rever conteúdos, mesmo se distanciando da turma a qual já estabeleceu relações importantes; ou avançar com a turma para a próxima série e se deparar com maior distanciamento em relação aos conteúdos e, algumas vezes, com imaturidade para resolver situações que, nesta nova etapa, se apresentarão.

5. PRÁTICAS ESCOLARES QUE ESTIMULAM A REFLEXÃO SOBRE AS DIFERENÇAS: O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

[...] investindo na diferença e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências, o professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos. Nesse sentido, ele é obrigado a abandonar crenças e comportamentos que negam ao aluno a possibilidade de aprender a partir do que sabe e chegar até onde é capaz de progredir. (MANTOAN, 2008, p.66)

A necessidade de reflexão sobre as relações e as diferenças de cada indivíduo é uma tarefa muito importante para o grupo de professores, mas se atuamos com o entendimento das relações que se estabelecem entre um grupo de alunos, é necessário proporcionar momentos em que esta reflexão seja realizada pelos alunos da turma. Momentos que instigam os alunos a colocarem-se no lugar do outro, a atuarem em busca da qualificação destas relações e a resolverem com crescente autonomia situações conflitantes ou desafiadoras vivenciadas pelo grupo.

Algumas propostas didáticas auxiliam no estreitamento de vínculos entre os alunos, e neste capítulo destaco algumas práticas realizadas nesta escola e que são muito produtivas no âmbito das relações.

5.1 ELEIÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO

O trabalho em grupos se faz presente nas escolas desde muito tempo, acreditando-se, em princípio, que as crianças precisam atuar juntas. Já observei salas de aula com as classes organizadas formando grupos, mas as propostas das professoras não estimulavam a troca, nem a necessidade de todos atuarem para uma produção em conjunto. Nestes casos, o trabalho em grupo se resumia em sentarem em uma formação de espaço físico diferente, evitando a conversa para não “atrapalhar” o trabalho dos demais grupos. Ora, todo professor que atua com seus alunos trazendo a proposta de trabalhar em grupo sabe da movimentação física que esta escolha didática irá gerar, bem como a necessidade da fala. Para isso devem ter regras para garantir que todos os grupos se escutem, mas o “barulho” que o compartilhar conhecimentos produz faz parte destas vivências.

Compartilho a observação de uma professora da escola quando destaca o trabalho em grupo como uma das práticas eficientes para o âmbito das relações em sala

de aula: “pois os alunos precisam conversar sobre as questões que vão ser trabalhadas, abrir mão de algumas de suas vontades, compartilhar materiais, fazer negociações etc. Tudo isso possibilita vínculo entre os alunos”.

Nesta escola há a proposta de escolha de grupos de trabalho, que é uma formação de grupo em que envolve a escolha das crianças, e todo um compromisso com essas escolhas, com a trajetória desse grupo escolhido e formado, que fica necessariamente um determinado tempo juntos. Durante este período, o professor organiza atividades em que o grupo tenha que atuar junto para conseguir realizá-las. Esta atividade originou-se da proposta de grupos áulicos elaborada pelo GEEMPA²¹, e que mantém algumas características originais.

Em um determinado dia planejado pelo professor, e que estejam todos os alunos presentes, há uma eleição de escolhedores²², em que cada aluno realiza uma eleição respeitando as seguintes questões: *1. Com quem eu gostaria de aprender? 2. Quem é o meu grande parceiro da turma? 3. Para quem eu gostaria de ensinar algo?* Neste momento cada aluno recebe um pedaço de papel, e nesta ordem responde as questões colocando o nome dos colegas que correspondem aos números das questões. Após todos preencherem seus papéis e colocarem em uma urna, o grupo, com apoio da professora, contabiliza os votos. A primeira questão vale três pontos, a segunda, questão dois pontos e a terceira questão, um ponto. As crianças que receberem mais pontos são as escolhedoras, que iniciam a formação dos grupos (a quantidade de crianças que iniciará as escolhas corresponde à quantidade de grupos em que a sala de aula está organizada). Cabe deixar claro que estes alunos eleitos iniciarão as escolhas, mas na medida em que o grupo vai se formando, os demais componentes devem ser ouvidos para realizar os próximos convites. Após as parceiras formadas escolhe-se um nome para o grupo, regras de convívio e responsabilidades que cada um se propõe a assumir, como auxiliar na organização do grupo (entregar as folhas de trabalho, buscar materiais no armário quando necessário, representar o grupo no caso de sorteios ou escolhas). Cabe ao professor manter um olhar atento para que os compromissos assumidos sejam possíveis de realizarem, bem como auxiliar a viabilizar esta proposta realizando momentos de avaliação ajudando-os a identificar as evoluções deste convívio em pequenos grupos. As crianças com deficiência fazem parte desta atividade, e algumas adaptações são

²¹ Sigla de Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação. É uma associação civil de caráter científico com sede e foro central na cidade de Porto Alegre/RS.

²² Termo utilizado para denominar os alunos responsáveis em iniciar as escolhas dos grupos.

realizadas caso o educador julgue necessário. Trago como exemplo o caso de Lia²³, que tem deficiência mental, e nos momentos de escolha sempre repete a última palavra dada como alternativa. Antes da escolha de grupos a professora propôs que todos pensassem uma maneira para que ela realmente escolhesse, uma forma de apresentar as possibilidades que não fosse verbal, algo que fosse o mais próximo de uma escolha própria. Um grupo de alunos deu uma ótima ideia, e foi esta estratégia utilizada. No dia da eleição, os alunos que receberam votos foram para um espaço da sala em que Lia podia vê-los, e ela foi questionada sobre qual daqueles colegas acreditava que seria um bom escolhedor. Ela não escolheu o último da fila, e isso deixou a todos muito satisfeitos.

O professor precisa ter sensibilidade de perceber os alunos que não recebem votos nas diferentes eleições de grupo, criando alternativas para que não se torne uma constante, organizando estratégias para que as qualidades destes alunos sejam mais visíveis ao grupo.

5.2 FORMAÇÃO DE DUPLAS DE TRABALHO

As atividades em duplas também fazem parte das escolhas didáticas realizadas pelo professor, mas o que desejo pensar neste momento é em que situações as duplas são organizadas pelo professor, e em quais momentos é mais válido que os alunos se escolham. Por exemplo, em uma atividade de escrita unir alunos em diferentes estágios de desenvolvimento nesta área pode ser produtivo se a proposta tiver este objetivo, caso contrário, a organização de duplas com questões mais semelhantes pode ser mais produtiva.

Nesta organização também é importante observar a ampliação das parcerias, evitando que as mesmas crianças trabalhem sempre juntas. Por isso o professor pode utilizar diferentes estratégias como sorteios, jogos de agrupamento e escolhas livres, pois trabalhar em dupla com pessoas que tenham afinidade também é algo interessante de se propiciar.

Como observa Rozek (2010, p.140):

O agir pedagógico exige uma interação voltada à formação dialógica dos sujeitos que compõem este processo, pois junto ao diálogo vivido, reside a capacidade de buscar o encontro com o outro, de querer escutá-lo e, com isso,

²³ Nome fictício.

compreendê-lo. Neste sentido, o agir pedagógico pode ser compreendido como diálogo vivido, um movimento processual que constrói uma dinâmica interna própria, distante de um fazer mecânico e sem sentido, indiferente às necessidades do outro. Assim, no processo de construção de conhecimento, algo se faz compreender na medida em que o sujeito que busca a compreensão seja capaz de ouvir o outro, de estabelecer uma relação de alteridade em um encontro dialógico autêntico, no qual já não somos mais os mesmos, pois nos transformamos nesta relação.

5.3 ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

A prática de atividades diversificadas traz inúmeros ganhos para uma turma, independente de haver ou não crianças com níveis muito diferenciados de desenvolvimento, ou crianças que apresentem alguma deficiência. Ganhos relacionados a organização em pequenos grupos; autonomia para a escolha da atividade a qual irá realizar, iniciando, perseverando e concluindo-a; articulação de estratégias com os outros colegas e possibilidade de acompanhamento mais próximo do educador em relação a crianças que necessitem de maior auxílio. No entanto, esta prática, semelhante a prática de trabalho em grupo, gera grande movimentação na sala de aula, e o “barulho” deve ser administrado por todos, para que garantam a realização de diferentes atividades. Por exemplo, no caso das seguintes atividades estarem sendo realizadas simultaneamente por diferentes grupos: cálculos matemáticos, jogo das tabuadas, interpretação de um conto e ilustração de uma brincadeira, todos devem ter garantidos as condições para realizar as atividades escolhidas. Na medida em que cada criança conclui a atividade que escolheu inicialmente, dirige-se para realizar outra atividade. Para construir um funcionamento do grupo desta maneira, com crescente autonomia, é importante que a organização das regras parta da necessidade do grupo e sejam claras.

Não considero atividades diversificadas como sinônimo de atividades diferenciadas. Nas atividades diferenciadas o professor planeja a atividade para determinado grupo de alunos (ou mesmo um único aluno), e organiza os grupos pensando questões específicas. Estes grupos são encorajados a realizar aquela atividade proposta, que a princípio são desafiadoras para aquele grupo de alunos. Pode ser alguma atividade ortográfica, por exemplo, como o término da escrita de algum texto que necessitaram de mais tempo, ou mesmo compreensão de algum algoritmo que ainda traz dúvidas. Nestas ocasiões o professor planeja em qual dos grupos ficará mais atento, auxiliando e focando algumas aprendizagens. De forma alguma as atividades

diferenciadas, propostas para alunos com deficiência, podem ser desvinculadas das atividades que os demais alunos da turma estão realizando. Nesta perspectiva, Christofari (2008, p.20) contribui afirmando que:

O aluno considerado da educação especial é frequentemente, alvo de um tipo de intervenção que o constitui como um sujeito marcado pela “falta”, pela “diferença”, pela “anormalidade”. Não é raro vermos situações em que crianças que apresentam alguma deficiência estejam em sala de aula fazendo atividades desvinculadas daquelas oferecidas para a turma, sem ter uma proposta pedagógica, um objetivo específico a ser desenvolvido com determinada tarefa. O olhar destinado aos alunos com deficiência, se pautado em uma ideia de incapacidade, torna-se uma impossibilidade de apostar na aprendizagem dos alunos e de criar alternativas e estratégias de trabalho. Esse modo de olhar para o outro cria uma zona de conforto, pois não possibilita pensar em relação, questionar, abrir mão das certezas.

A atividade diversificada deve ser entendida como a oferta de possibilidades com objetivos diferentes para as crianças ou grupos. São ofertas cuja a escolha pertence ao aluno, onde ele opta por esta ou aquela oferta e organiza-se em sua execução. É um trabalho singular, onde o professor tem o seu objetivo, mas dá ao aluno a chance de escolher o caminho que deseja percorrer.

Todo o planejamento que contempla atividades diversificadas tem a ousadia de já levar em consideração as diferenças. Nesta maneira de trabalhar, não há a proposta de que todos estejam fazendo a mesma coisa, e de que todos precisam chegar ao mesmo ponto. Estas atividades propiciam que os alunos se auto-regulem, e isto favorece a possibilidade das intervenções do professor ocorrerem de maneira mais individualizada. Além disso, elas podem contar com as mais variadas estratégias, o que auxilia a identificar e atender as particularidades de cada sujeito. Observar como as crianças se organizam e interagem durante estas atividades traz informações importantes para a compreensão das relações que o grupo de crianças está estabelecendo.

5.4 ASSEMBLEIAS (E ANÁLISE DE DILEMAS)

Momento organizado na escola para a palavra e o diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para conversar sobre diferentes assuntos, em especial situações do cotidiano em que possam e devam assumir o protagonismo de resolver para melhorar o trabalho e a convivência escolar (ARAUJO, 2007, p.22)

Normalmente falamos de questões pedagógicas relacionadas ao professor, principalmente em situações de resolução de conflitos. Os momentos de assembleia são espaços pensados para convocar os alunos para esta responsabilidade, tanto de resolver situações trazidas pela professora como trazer problemas cotidianos que precisam ser conversados para que, juntos, busquem uma solução.

Além de ser um momento de negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos, há a possibilidade do educador conhecer um pouco mais de seus alunos, e como organizam seu discurso entre seus iguais. Neste momento, não há uma autoridade máxima que julgue o que está certo ou errado. A função do educador é de mediar e provocar reflexões, e deve ser mais atuante em relação a crianças em idade de ensino fundamental, quando ainda estão construindo a relação de respeito mútuo, e as ideias de justiça são diferentes.

Conforme Araujo (2007), historicamente, a prática de assembleias escolares não é nada recente, e nos últimos anos, muitas experiências foram desenvolvidas com o objetivo de conduzir esta estratégia pedagógica. No entanto, a diversidade de encaminhamentos desta prática converge na intenção de desenvolver o pensamento crítico, a possibilidade de posicionar-se respeitando os desejos dos outros, e de juntos, buscarem um bem comum.

Mas por que trabalhar a solução de conflitos através de assembleias? Conforme Araujo (2007, p.23), além das assembleias serem:

[..] um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, para o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais para o processo de construção de valores e atitudes éticas.

A assembleia é uma prática muito importante em relação ao desenvolvimento dos alunos, onde se tem condições de falar sobre as situações, os sentimentos, o que está incomodando, porque será que não está bem. É uma proposta bem significativa relacionada ao convívio em grupo, às relações entre os alunos e professores da turma. Segundo a coordenadora geral, este momento:

Permite que se fale sobre essas diferenças, o porquê delas, porque elas assustam, porque elas incomodam às vezes. E que não são só diferenças de deficiência e de limitação física, são diferenças, às vezes, de modos de vida, de valores diferentes que as crianças trazem da sua formação e, que todos que fazem parte daquele grupo precisam lidar: professor e colegas que, às vezes, tem outros valores, outras concepções [...].

É um momento importante de aprendizagem dos alunos para que construam uma postura de participação em momentos democráticos, buscando o melhor para todos.

A assembleia acontece semanalmente ou quinzenalmente, e é um momento em que a turma organiza as classes em um círculo, de maneira que todos possam se enxergar. Nesta organização defini-se papéis importantes para que a atividade aconteça, como: quem será o coordenador, quem fará a ata, quem organizará a ordem de fala das pessoas que se inscreverem e quem marcará o tempo para que ninguém se estenda muito em alguma explicação. Na sala de aula deve já ter sido organizado um pequeno espaço com envelopes ou uma folha de papel para que, ao longo das semanas, os alunos anotem situações que julgam interessantes serem discutidas neste momento de assembleia. Algumas turmas da escola utilizam um papel com as perguntas: O que aconteceu? Qual a sugestão para melhorar? Além de acontecer o relato da situação, a criança precisa sugerir uma alternativa para a solução deste problema. Nestes momentos muitas aprendizagens são utilizadas, como esperar a vez para falar, ouvir a fala do outro, buscar argumentos para explicar o que deseja, assumir a autoria (junto com os colegas), da resolução de situações-problema. *O principal objetivo destes momentos é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe* (ARAÚJO, 2007, p.33).

Relatos de professores sobre situações de assembleia, que evidenciam a solução de algumas situações relacionadas às crianças que apresentam alguma deficiência:

Um exemplo interessante de situação vivenciada por um grupo e trazida para a assembleia, era o fato de Cláudio (menino com quadriparesia) poder participar mais das brincadeiras no pátio, valorizando o que ele conseguia fazer, e introduzindo-o na brincadeira de pega-pega que a turma gostava de realizar. Algumas sugestões foram descartadas na medida em que percebiam que não seria uma atuação do Cláudio, e sim dos colegas que estariam ao seu lado. Ao final das reflexões o grupo encontrou uma maneira que foi incorporada ao pega-pega conhecido como “polícia e ladrão”, onde um grupo era a polícia e precisava pegar e aprisionar todo o outro grupo. Cláudio foi convidado a ser o guardião da prisão, segurando uma corda amarrada que delimitava este espaço. Aos poucos ele deveria afrouxar a preensão que exercia na corda e permitir que ela caísse, marcando o momento em que os prisioneiros poderiam fugir. (professora A, regente de uma turma de 3º ano)

No ano em que tive um aluno com síndrome de down, houve um momento da assembleia que foi significativo, pois pudemos discutir de que forma essa criança poderia atuar nos trabalhos em grupo. Houve uma série de sugestões de como ele poderia trabalhar, o que poderia fazer, como as crianças do grupo deveriam atuar. Nessa assembleia, os alunos se sentiram à vontade para tirar algumas dúvidas sobre o “funcionamento” desse aluno, por que ele tinha determinadas atitudes etc. Acredito que essa foi uma situação importante para que todos fossem incluídos na turma. (professora B, regente de uma turma de 3º ano)

Uma aluna estava com muita dificuldade em se aproximar dos colegas na hora do recreio, queixando-se que ninguém a deixava brincar e nem ficar perto do que estavam fazendo. O assunto foi levado para uma assembleia da turma e após várias argumentações, de ambos os lados, os alunos perceberam que estavam fazendo um movimento de exclusão, tentaram se imaginar nesta situação e sugeriram mudanças. A aluna percebeu suas atitudes provocativas e também se imaginou no lugar do outro. Os recreios seguintes foram mais flexíveis, algumas meninas abriram espaço e a aluna pode iniciar uma maior aproximação. (professora C, regente de uma turma de 4º ano)

Os conflitos mais sérios cabem ao professor assumir a responsabilidade de lidar com eles, bem como não esperar o momento de assembleia para tomar alguma atitude. Nestas ocasiões a atuação do professor, a maneira com que ele vai conduzir pode ser de grande importância para garantir uma resolução em parceria, assumindo compromissos. Evitar o autoritarismo garantindo que as regras de convívio estipuladas na escola sejam respeitadas. Quando o professor percebe que algumas situações não serão produtivas, caso sejam levadas para o momento de assembleia, é de sua responsabilidade encontrar estratégias para resolvê-las em grupo ou individualmente, quando se fizer necessário.

A noção de autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, esta autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependendo claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes. (MORIN, 2005. pg. 66)

Cada sujeito se constitui por meios das relações que participa, sejam elas culturais, biológicas ou sociais. Nesse sentido, considera-se o sujeito com constante construção e mutabilidade. Desse modo, as assembleias podem contribuir para que as diferentes maneiras de ser e se expressar possam ser valorizadas no cotidiano de sala de aula. Sabe-se que, na idade em que as crianças encontram-se no ensino fundamental, é um exercício bem interessante respeitar a ideia dos outros, mesmo que esta seja contrária a sua.

Assumir a perspectiva de outra pessoa, acredita-se, desafia a estrutura de pensamento do sujeito, levando-o a reformular sua maneira própria de pensar, buscando estruturas cognitivas mais adequadas. Os teóricos desenvolvimentistas afirmam que o assumir a perspectiva cognitiva de outrem cria um desequilíbrio que induz à procura de formas mais adequadas de pensamento. (TJOSVOLD & JOHNSON, 1977 apud PARRA, 2002, p.73)

Em algumas assembleias o professor pode propor que os alunos reflitam individualmente, pensando sobre como se posicionariam sobre determinado dilema, evitando a influencia dos outros colegas neste primeiro momento. Desta forma, espera-se garantir que todos tenham algo para falar sobre o assunto proposto, e possam se posicionar e se organizar. Também pode propor que os alunos façam uma avaliação prévia de sua atuação em sala de aula ou no seu grupo de trabalho. Abaixo, um exemplo de preparação dos alunos para uma assembleia sobre este assunto:

★ Para a próxima assembleia será necessário refletir e responder individualmente as seguintes questões:

- 1) Qual sua contribuição para que as aulas aconteçam de forma tranquila?
- 2) Que atitudes são importantes para conquistar a confiança das pessoas?
- 3) O que você mudaria em suas ações para aproveitar ainda mais os momentos de estudo?
- 4) Que compromisso você julga mais importante para assumir neste momento?

Outra prática referente à organização das assembleias é a proposta de análise de dilemas, quando situações hipotéticas são trazidas para os alunos discutirem e, através do distanciamento da situação, se posicionarem com maior ênfase sobre as relações apresentadas nestas situações.

Abaixo, exemplo de situações hipotéticas propostas para os alunos pensarem e conversarem em momentos de assembleia:

José estava em sua sala de aula e viu uma borracha no chão que não era dele. Quando passou por ela, só você viu que ele chutou-a para longe.

- O que você faria?
- O que José poderia ter feito?

Uma criança estava no pátio e jogou areia em um colega que estava passando. O colega ficou chateado e jogou areia também.

- O que você acha disso?
- O que você faria se jogassem areia em você?

Uma turma estava na sala de artes e Vagner decidiu pintar seu trabalho de rosa. Marcos que estava sentado ao lado começou a rir e chamá-lo de menina. Alguns colegas da mesa acharam graça e riram também.

- Como você acha que Vagner se sentiu?
- Se você fosse colega de Vagner e estivesse no grupo dele, o que você faria?

É na escola que as crianças passam grande parte de seus dias, e é neste espaço onde convivem com diferentes valores, desejos, histórias, aprendizados e ensinamentos. A possibilidade de falar sobre seus entendimentos com os colegas, e se posicionar sobre diferentes assuntos é muito importante para que, além de muitos outros aprendizados, saber respeitar ideias diferentes da sua e vivenciar situações democráticas. Estas práticas apresentadas tem auxiliado na construção deste aprendizado entre os alunos da Escola A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi uma longa tecitura para além de minhas próprias reflexões. Apropriei-me de novos fios ao ler outros autores, ao reler os mesmos livros e buscar algumas opiniões. Alinhavei, costurei e descosturei muitas vezes. Mas o trabalho que fui tecendo me surpreendeu gradativamente.

Acredito que, anteriormente, não havia percebido a complexidade do termo inclusão, a profundidade que ele assume quando deixa de ser um vocábulo e passa a ser uma ação. Quando ele deixa de ser para uns, e passa a ser para todos. Quando inclusão deixa de ser “estar dentro de”, para ser “estar junto com”.

Compreender que é somente nas ações que este conceito se intensifica, me faz compreender, também, que minha prática pedagógica é fundamental nas relações que se estabelecem em minha turma, e conseqüentemente na escola, nas famílias e outros âmbitos em que estas crianças se relacionam. A atuação do professor pode cozer ou rasgar essas relações. É importante buscar os momentos mais adequados para realizar as intervenções, conhecer e utilizar variadas estratégias, deixando em aberto as possibilidades para que o encaminhamento dessas ações possam abraçar múltiplos pontos de vista.

As relações que se constroem apresentam sempre um dinamismo latente! Uma estratégia de hoje não funciona da mesma forma amanhã; os comportamentos de hoje são reorganizados e passam a constituir uma nova relação. O professor precisa mudar o foco constantemente, propor atividades em que todos evidenciem suas qualidades e seus conhecimentos, estabelecendo diferentes relações entre os indivíduos deste grupo. Ele precisa acreditar que todos os alunos têm condições de aprender, independente das dificuldades que se apresentam ao longo desta caminhada de educador. Precisa acreditar, também, que ele pode aprender, que ele pode e deve continuamente estar aberto ao conhecimento sem limites, sem acabamentos, mesmo que reciclado, renovado, reinventado. Todos aprendendo nesta trama de relações.

O professor precisa perceber que cada tempo é um tempo, que cada espaço contém muitas possibilidades de arranjos, de organizações, de construções. Precisa ter presente que ele também é uma peça desta engrenagem surpreendente que é a vida, e da qual TODOS fazem parte de TUDO.

Aposto no processo de inclusão escolar na escola comum e de ensino regular. No entanto, sinalizo a importância de questionarmos o modo como essa inclusão é realizada, quais são suas nuances, suas brechas, como as especificidades dos alunos estão sendo trabalhadas e potencializadas.

É preciso pensar na tensão do ponto que conduz a tecitura.

Algumas dúvidas durante a tecitura são esperadas, e um olhar atento auxilia para que esses fios mais difíceis possam ser desatados. Aponto como dilemas encarados pelo professor, atender a todos os alunos com o mesmo empenho que atende aquele aluno com deficiência, adaptar atividades contextualizadas, adaptar planilhas curriculares respeitando desafios alcançáveis, entre outros que surgem enquanto as relações vão sendo vivenciadas.

Percebo que as práticas pedagógicas destacadas neste trabalho auxiliam nas relações entre todos os alunos, além de instigarem os professores a pensar em suas práticas constantemente. O que estamos fazendo de nossos alunos atualmente? Como podemos construir estratégias pedagógicas que sejam pautadas na diversidade humana? Como construir uma relação pedagógica com alunos com deficiência, sem que a deficiência seja uma condição, sem que seja vista como definidora das capacidades humanas? Com este trabalho foi possível enfatizar a importância do modo como as relações são estabelecidas e tramadas ao longo do processo escolar, buscando garantir o ensino e aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ulisses F., **Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.

BAPTISTA, Claudio. A Inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. Trabalho apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004. (Anais em CD-Rom)

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da Aprendizagem e Inclusão Escolar: Trajetórias nos Ciclos de Formação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Porto Alegre, 2008.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Entrevista para a revista online Espaço Aberto (USP). Revista Brasileira de Educação, 2007.

MACEDO, Lino de. Ensaio Pedagógico. **Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed. 2005

MANONI, Maud. Tradução Maria Raquel Gomes Duarte. **A Criança Retardada e a Mãe**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das Diferenças nas escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer – A Coragem de Começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PARRA, Nélio. **Caminhos do Ensino**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ROSEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial: Histórias de Vida de Professoras**. Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Políticas de Inclusão e a Educação Básica - Implicações na Organização Curricular**. Publicado no site www.redesinodal.com.br/novo/admin/.../2010-09-17_15-26-33_2_file.pdf

ANEXO 1

QUESTÕES DA ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DA ESCOLA

- 1) Sabe-se que esta escola sempre teve uma postura comprometida em incluir no ensino regular crianças com deficiência. Qual foi a primeira vez que isso foi pensado? Por quê?
- 2) Quando a escola recebeu os primeiros alunos com deficiência, quais eram as maiores dificuldades?
- 3) Analisando desde o início desta escola até os dias de hoje, que mudanças nas práticas inclusivas você destacaria como mais significativas? Por quê?
- 4) Em relação aos primeiros dias de aula de crianças com deficiência nesta escola, a orientação de recepção destes alunos mudou ao longo dos anos? Por quê?
- 5) Diversas propostas didáticas auxiliam na criação e estreitamento de vínculos entre os alunos. Você destacaria algumas práticas realizadas nesta escola e que são muito produtivas no âmbito das relações?
- 6) Como é pensada e realizada a avaliação da aprendizagem em relação a esses alunos?

ANEXO 2

MESTRE CUCA

Há muito soube que receitas não combinam com educação. Falo das receitas prontas, as quais realmente em nada se aproximam da prática pedagógica. Mas receitas especiais, que dão margem para que cada cozinheiro interprete e faça do seu jeito, têm o seu valor. Aquelas receitas em que encontramos a indicação: uma pitada, a gosto... São dessas receitas que trato a seguir.

2010. Turma nova. Recebo a lista com os variados ingredientes. Um deles é extremamente novo para as minhas panelas. Já ouvi falar, claro: pesquisei e li muito sobre ele. Procurei cozinheiros mais experientes atrás de orientações que me apoiassem. Uma criança que falava com olhos. E que olhos. Dizia mais do que muitas bocas que conheço. Encantamento único. Vivência inexplicável. Não me contentei com pitadas. Criei algumas receitas em que tal ingrediente foi o principal. Que delícia! Muitas lembranças.

2011. Nova lista de ingredientes. Novas possibilidades. Olho atentamente a lista e percebo um mais apimentado. Vou ter que criar receitas mais picantes, logo eu que sou agridoce. Nossa! E veio em grande quantidade. Novamente procuro cozinheiros mais experientes, hábeis em temperos: preciso de dicas e segredos sobre ele. Mas sei que a pitada nova será por minha conta. É um aluno que fala com o corpo! Fico feliz por termos algo em comum.

Durante as tardes vou fazendo minhas combinações de ingredientes. Algumas dão certo, e ficam saborosas. Outras, pegam no fundo da panela, e é preciso abrir as janelas para que a fumaça possa sair sem nos intoxicarmos. Seu corpo fala muito, e conta coisas que me desagradam. Bate. Empurra. Grita. Pede ajuda sem perceber. Quando o caldo entorna é preciso chamar apoio, fico muito mobilizada e chateada.

Que pacote difícil de abrir! Lembro-me dos “apertos” que passei para abrir pacotes de Pastelina, e a chuva que produzi ao conseguir. Parece que é bem isso que estamos vivendo. Faço força com as mãos para abrir. Coloco os dentes. Estou a espera que ele abra, mesmo que salte vários pedacinhos pelo chão. Vou juntá-los um a um, assoprar e saborear.

Às vezes, chego na dispensa e não encontro este ingrediente. Penso que naquele dia poderei fazer as receitas as quais estava mais acostumada. Me sinto um pouco culpada em pensar isso. Preparo tudo. O caldo fica ótimo. Todos provam. Eu também. O gosto é maravilhoso, mas sei que falta algo. Aquela pimenta daria um toque especial.

Tem dias que levo um pedacinho das minhas produções apimentadas para a coordenadora. Ela prova, saboreia e sugere: Quem sabe descobrimos algo sobre a matéria prima? Ou sobre o armazenamento antes de chegar em nossas mãos? Podemos tentar, mas existem pessoas que não revelam seus segredos. Precisaremos descobrir experimentando.

Lembro de 2010 e busco os olhos deste corpo tão ativo. Eles fogem. Parece que percebem que aprendi a ouvi-los. Quando os encontro, vejo ao fundo solidão. Não consigo que escute que estou aqui. Que não está sozinho.

E é assim que nossos dias vão passando – combinando os ingredientes que tenho em busca de novas receitas. Quero cozinhar algo como as receitas de avó, as que só os netos sabem o quanto valem. Quero descobrir aquelas receitas que, apenas ao olhar e cheirar, sentiremos o sabor. Aquela em que o gosto fica guardado na memória. Quem sabe um agridoce apimentado?

Andréa Paim - Julho/2011