



EDUCAÇÃO ESPECIAL E/NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE ESPECIFICIDADES E INDISSOCIABILIDADES

ORGANIZADORAS:

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
MÁRCIA DENISE PLÉTSCH
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS



**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
E/NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
ENTRE
ESPECIFICIDADES
E INDISSOCIABILIDADES**

ORGANIZADORAS:

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

MÁRCIA DENISE PLETSCH

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS



ISBN 978-85-4203-133-1



9 788562 031331

.....
Produção: Junqueira&Marin Editores 
www.junqueiraemarin.com.br
Coordenação: Prof. Dr. Dinael Marin
Capa/Diagramação/Editoração: ZEROCRIATIVA
Revisões: Organizadoras e Autores
.....

Conselho Editorial da Junqueira&Marin Editores:

Profª. Dra. Alda Junqueira Marin (coord.)
Profª. Dra. Adriane Knoblauch
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profª. Dra. Dirce Charara Monteiro
Profª. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profª. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Profª. Dra. Graça Aparecida Cicillini
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profª. Dra. Luciana de Souza Gracioso
Profª. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profª. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profª. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profª. Dra. Paula Perin Vicentini
Profª. Dra. Suely Amaral Mello
.....

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E26

Educação especial e/na educação básica : entre especificidades e indissociabilidades
[recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise
Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin,
2019.

recurso digital ; 13 MB

Formato: ebook
Requisitos do sistema:
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-8203-113-1 (recurso eletrônico)

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Livros eletrônicos. I. Mendes,
Geovana Mendonça Lunardi. II. Pletsch, Márcia Denise. III. Hostins, Regina Célia
Linhares.

19-58973

CDD: 371.9

CDU: 376

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

05/08/2019 12/08/2019
.....

Esta edição no formato digital/eletrônico/eBook recebeu apoio de: CAPES / OBEDUC -
CNPq - FAPERJ - FAPESC.
.....

Todos os textos estão idênticos aos originais recebidos pela Editora e sob responsabilidade dos
Autores e das Organizadoras.
.....

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua
portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a devida menção acerca desta edição (créditos
completos de Autoria, Organização e Edição), sendo vedados quaisquer usos para fins comerciais.
.....



S U M Á R I O

- 9 **PREFÁCIO**
Andréa Gouveia
- 12 **ENTRE O ESPECÍFICO E O INDISSOCIÁVEL:
AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E EDUCAÇÃO BÁSICA -
APRESENTAÇÃO**
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Márcia Denise Pletsch
Regina Célia Linhares Hostins
- PRIMEIRA PARTE
EDUCAÇÃO ESPECIAL E/NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: AVANÇOS DE UMA DÉCADA?**
- 16 **Políticas de inclusão escolar e decisões
curriculares: justiça curricular na
escolarização de alunos com deficiência**
Cléia Demétrio Pereira
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
José Augusto Pacheco
- 38 **A escolarização de alunos com deficiên-
cia intelectual na educação básica sob
vigência da política nacional de educação
especial na perspectiva inclusiva**
Marcela Francis Costa Lima
Márcia Denise Pletsch
- 64 **Escolarização de alunos com deficiência
em contextos de inclusão escolar:
diferir, adaptar ou flexibilizar o currículo?**
Yasmin Ramos Pires
Geovana Mendonça Lunardi Mendes

- 
- 75 **O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?**
Marilene Faria Büttgenbender
- 104 **Quando as vozes dos futuros professores com deficiência para a educação básica ecoam nos cursos de licenciatura**
Wiltiane Maria Barbosa Pereira
Cléia Demétrio Pereira
- 132 **Errância e inventividade: o (não) saber docente e os desafios da educação inclusiva**
Carolline Septímio
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Gilcilene Dias da Costa
- 156 **Ensino colaborativo como uma estratégia de inclusão escolar: concepções e experiências**
Sandy Varela de Christo
- 180 **O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial**
Rosângela Kittel
Ruth Mary Pereira dos Santos
- 197 **A escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência múltipla nos anos iniciais da educação básica**
Máira Gomes De Souza Da Rocha
Márcia Denise Pletsch

- 
- 217 **Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**
Alessandra de Fátima Giacomet Mello
Regina Célia Linhares Hostins
- 249 **A escolarização e a avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual**
Mariana Corrêa Pitanga De Oliveira
Márcia Denise Pletsch
- 266 **Avaliação de estudantes com deficiência intelectual no Ensino Médio**
Cláudio Adão da Rosa
Regina Célia Linhares Hostins
- 298 **Do mercado do sucesso ao sucesso de um mercado: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar**
Marília Segabinazzi Reinig
- 316 **A Educação Física como espaço potencializador de inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual.**
Karine Helena Moraes
Regina Célia Linhares Hostins
- 344 **Desenho universal aplicado à aprendizagem: contribuições para o exercício da docência inclusiva**
Narjara Zimmermann
Rosângela Kittel

358 O uso de tecnologias para a inclusão escolar: avanços e possibilidades para alunos com deficiência visual

Andressa Uller

Silvana Tomazoni de Oliveira

SEGUNDA PARTE

DILEMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUE INCLUSÃO É POSSÍVEL?

379 A disputa pelo novo Ensino Médio: uma análise das tensões a partir do campo curricular

Alaim Souza Neto

415 A formação continuada de professores da educação básica mediada pelas tecnologias da informação e comunicação

Márcia Leandro Benedet

Vanderléia Réus Benedet

Giovani Mendonça Lunardi

429 As avaliações em larga escala na educação básica: mapeamento da microrregião de Florianópolis

Priscila Aguiar Souza Preuss

452 Construindo narrativas: as produções acadêmicas sobre avaliação em larga escala no Brasil

Adriene Bolzan Duarte Antunes

478 Espaços que afetam: aproximações entre a cartografia social e cartografia escolar

Sandro Mauricio Pinheiro

Ana Maria Hoepers Preve

Ana Paula Nunes Chaves

- 
- 502 **Cartografias da juventude:
materialidades escolares,
performatividades e inventividades**
Juliana de Favere
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Ana Maria Hoepers Preve
- 526 **Da batida contestatória do Rap à
indignação política: a potência da
etnografia para compreender as
sociabilidades juvenis**
Valdeci Reis
- 544 **As políticas de jornada em tempo
integral nos microcontextos das redes
municipais de ensino: o que significa mais
tempo na escola?**
Vânio Cesar Seemann
- 560 **APRESENTAÇÃO DOS AUTORES**

PREFÁCIO

Prefaciар uma obra é sempre uma oportunidade ímpar de descobrir, em primeira mão, resultados de pesquisa e poder convidar outros à leitura. O encontro com os textos do livro *Educação Especial e/na Educação Básica: Entre especificidades e indissociabilidades* nos convida a muitos encontros com os temas da educação especial e da educação básica em diversas dimensões da organização curricular, da organização da ação pedagógica, do perfil dos professores e dos estudantes, dimensões estas fundamentais para pensar o direito à educação como condição de cidadania.

Ainda que tecido com explícitas preocupações com as possibilidades de a escola acolher os sujeitos da educação especial, as reflexões produzidas provocam reflexões sobre as necessidades de compreender os sujeitos da educação especial como sujeitos da educação básica, e, portanto, também pensar que ao olhar estas singularidades, descortinam-se outras singularidades que são essenciais para uma escola de educação básica inclusiva para todos os sujeitos.

Mas, cabe destacar que ao longo dos capítulos vão se revelando um segundo tipo de encontros, aqueles encontros por onde se constroem as pesquisas no Brasil. Os núcleos de pesquisa de Santa Catarina e do Rio de Janeiro se apresentam como lócus de diálogo entre professores experientes, mestrandos e doutorandos que produzindo pesquisa também construíram sua formação. Pensar a experiência da inclusão é poder colocar em diálogo as diferentes formas de aprender e as pistas sobre o trabalho em grupos de pesquisa que os autores vão deixando ao longo dos capítulos, permite ao leitor pensar sobre esta

dimensão de indissociabilidades entre a pesquisa e a formação.

Finalmente, é um livro que faz reencontrarmos a esperança de que é possível acreditar na escola como espaço de acolhida da diferença e de socialização a partir da possibilidade de estar junto no espaço público. O ano de 2019 ficará marcado na história da educação brasileira como um ano em que o Ministério da Educação perdeu-se em um discurso insustentável de combate a ideologias e deixou a educação brasileira à deriva. A inoperância do MEC pode ser lida pela chave da ausência de política o que gera percepção de descaso. Mas, também pode ser lida em outra chave, provavelmente mais preocupante: haverá uma inoperância intencional? No escopo da análise de políticas públicas temos conhecimento suficiente para pensar que ausência pode ser efetivamente a política em curso. Como nos lembra Muller e Surel (2002) a não decisão é uma das formas de se fazer política pública.

A educação especial no contexto da educação básica certamente é uma das modalidades que historicamente padeceu da ausência de política pública. E isto constituiu formas específicas de atendimento que tem demandado amplos debates de acesso e grande reflexões sobre a ausência do Estado como provedor deste direito. Mas, os debates sobre currículo, perfil de professores, uso de metodologias diversificadas exploradas pelos autores nos remetem também a pensar que as ausências das políticas públicas significam impasses nas possibilidades de permanência dos diferentes sujeitos no contexto escolar.

Os diferentes olhares que se encontram nesta obra revelam a urgência da política para construir escola pública de qualidade no Brasil para todas as crianças e jovens brasileiros que com suas singularidades demandam

acolhimento, possibilidades de encontro e possibilidades de aprender. Isto só se faz com política pública que enfrente os problemas e desafios reais do sistema. Mas, enquanto o MEC parece lutar com fantasias, professores, pesquisadores e estudantes encontram-se no chão da escola e constroem possibilidades de entender como educar e produzir conhecimento. ●

ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA

Abril de 2019

ENTRE O ESPECÍFICO E O INDISSOCIÁVEL: AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO BÁSICA – APRESENTAÇÃO

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
MÁRCIA DENISE PLETSCH
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

“O contexto é um fato mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parecer ter”

(Ball; Maguire & Braun, 2016, p. 63)

Em 2013, aprovamos na Chamada Observatório da Educação da Capes, o projeto de pesquisa intitulado *“Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”*. Este projeto finalizou em 2017, coordenado por nós, e oficializou a colaboração interinstitucional, entre os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Seu objetivo foi analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Especificamente, buscou a identificação dos tipos e da qualidade dos suportes oferecidos à escolarização desses alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, em onze redes regulares de ensino de municípios distintos (sete no Rio de Janeiro e quatro em Santa Catarina).

1 AEE - Atendimento Educacional Especializado, serviço destinado aos alunos com algum tipo de deficiência e incluídos na rede regular de ensino.

Uma das grandes características das chamadas do Programa Observatórios da Educação, era a possibilidade de bolsas de mestrado, doutorado, iniciação científica e educação básica. Além desse projeto, no âmbito da UDESC também aprovamos o projeto “Tablet, Computadores, e laptop”, nos fazendo ter um grupo de investigação de mais de 50 pessoas, durante esses anos. Com isso, as aprendizagens ao longo deste processo foram muitas e os resultados de pesquisa também.

Nesse sentido, o livro que aqui apresentamos representa fortemente um investimento nosso e do grupo num objeto de pesquisa ao qual nos dedicamos nos último 6 anos. Tomamos como foco a escolarização, e com isso, nossa preocupação foi “desviar” a atenção dos “sujeitos com deficiência” para compreender os processos pedagógicos a que estes sujeitos estão inseridos no âmbito da escola.

Com isso, além de nos deter no debate de questões específicas da Educação Especial, nos parecia uma condição *sine qua non* discutir a própria escola, suas dificuldades, materialidades, reformas. E essa compreensão da Educação Especial como uma modalidade de ensino, mas também como um campo de pesquisa indissociável da Educação Básica, nos pareceu um lindo fio condutor a ser explorado nesse livro.

Nosso foco aqui nesta produção é dar voz a alguns dos pesquisadores que compuseram essa trajetória conosco, e ao pensarmos na estrutura do livro, começamos a nos interrogar, sobre porque caberia num livro sobre Educação Especial, um texto sobre as políticas de Educação Integral, outro sobre as tensões do Ensino Médio, outros sobre juventudes, cartografias...

E nossa resposta foi: sim, faz todo sentido. Somos um grupo de pesquisadores que compreende que discutir,

entender e compreender as práticas da escola, nos ajuda a compreender as práticas da Educação Especial. Por que no fundo nosso esforço é ainda, aquele que nos mobilizou no início das nossas carreiras, de quem reclamava da sala no final do corredor para o Atendimento Especializado, do “qualquer cantinho” para atender o aluno com deficiência, do isolamento do professor especializado, e da própria construção desse isolamento por parte do especialista. No fundo, o que queremos é trazer para o campo de visão, a diferença como uma parte indelével da escola e com isso de suas práticas. Precisamos continuar falando das especificidades da Educação Especial, mas talvez para isso temos que falar ainda mais da sua indissociabilidade com a Educação, no caso aqui, a Educação Básica.

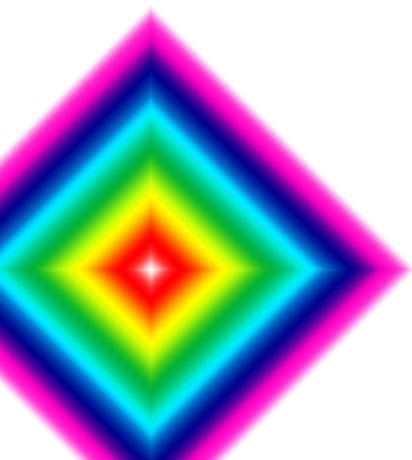
Nossa saída para isso, foi organizar os conjuntos de textos que compõem esse livro em duas partes, a primeira parte intitulada: **EDUCAÇÃO ESPECIAL E/NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS DE UMA DÉCADA?**, traz um conjunto de textos, que tem como foco a escolarização dos alunos com deficiência, discutindo principalmente as mudanças operadas nos dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A segunda parte intitulada, **DILEMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: QUE INCLUSÃO É POSSÍVEL?**, é composta por textos com interesses bastante diversificados, mas todos unidos pelo desejo de discutir os desafios da Educação Básica.

A junção desta duas partes para nós, traz o sentido das escolhas que fizemos no título: e/na e especificidades/indissociabilidades. Seguimos a lógica de autores críticos da Educação Inclusiva, como Roger Slee e Alfredo Artiles, que nos fazem ver que precisamos recuperar o caráter “ressignificador” da educação inclusiva, e não reduzi-la há uma espécie de inclusão seletiva. ●

PRIMEIRA PARTE

EDUCAÇÃO
ESPECIAL E/NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
AVANÇOS DE UMA DÉCADA?



POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E DECISÕES CURRICULARES: JUSTIÇA CURRICULAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

CLÉIA DEMÉTRIO PEREIRA
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
JOSÉ AUGUSTO PACHECO

Políticas de Educação Inclusiva: um debate em movimento

As implicações mais importantes (...) são as que perante as condições do sistema-mundo ocidental não existe globalização genuína; aquilo a que chamamos de globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo. Por outras palavras, não existe condição global para qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica. Na realidade, não consigo pensar em uma entidade sem tal enraizamento local; (...) a globalização pressupõe localização. De facto, vivemos tanto num mundo de localização como num mundo de globalização. (Boaventura de Souza Santos, 1997, p. 108).

As contribuições de Santos (1997) no início deste capítulo têm a intenção de situar o movimento de educação para todos que vem sendo disseminado desde a década de 1990, no cenário mundial da globalização e que se encontra intimamente ligado à localização, sob a égide dos discursos propagados pelos princípios da educação inclusiva, ponto de pauta em evidência da Agenda Global Estruturada para a Educação (AGEE), como sinaliza Dale (2004). Ainda que tensionada pela regulação e emancipação social, o discurso político da educação inclusiva constitui

uma das formas mais vigentes de vincular o direito a escolarização de todos os estudantes na educação básica, principalmente, pelas “condições em que os direitos humanos podem ser colocados ao serviço de uma política progressista e emancipatória” (SANTOS, 1997, p. 105), sem muitas vezes, atingir expectativas significativas nos percursos escolares de alunos com deficiência.

Segundo Slee (2011, p. 206), o percurso histórico da “educação inclusiva não é uma narrativa linear do progresso rumo à iluminação”. Influenciada pelo movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) da década de 1970, em protesto a dominância do modelo médico segregacionista da educação especial, centrado especificamente no trato dos sujeitos com deficiência, a educação inclusiva vem tendo aceitação e ao mesmo tempo rejeição por parte da comunidade da educação especial.

Por ser um projeto multidimensional, a educação inclusiva tem legitimado contextos que reposiciona os sujeitos de escolarização por meio de políticas e legislações que regulamentam a inclusão escolar, não só as pessoas com deficiência, mas, todos àqueles, cujas experiências se articulam à outras identidades vulneráveis (SLEE, 2011).

Embora seja um conceito em constante debate, ainda assim, relaciona-se com identidades diferenciadas e com o desmantelamento da exclusão escolar presentes nos percursos de escolarização de todos os alunos, pois “inclusão não é um ponto de chegada desqualificada, mas sim, um processo em evolução baseado numa aprendizagem democrática” (SLEE, 2011).

Conforme destaca Patto (2008), a educação inclusiva propagada pelas políticas educativas e modificada por elas em âmbitos nacionais, ainda não se mostra capaz de alterar significativamente a prática pedagógica das escolas

de ensino comum, quando se trata da escolarização de alunos específicos com deficiência. Consequentemente, a inclusão escolar tem se ampliado muito mais pelo próprio discurso disseminado pelas políticas do que em mudanças concretas que alteram a cultura escolar no contexto das práticas curriculares. De acordo com Patto (2008), a atuação dessas políticas acaba atenuando práticas inclusivas precárias que mais tem excluído o aluno com deficiência pelo processo de homogeneização, sem levar em conta suas diferenças individuais.

Nesse sentido, verifica-se que as políticas de educação inclusiva têm buscado a inclusão de todos rejeitando a exclusão de qualquer aluno dos processos de escolarização. Contudo, cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum da educação básica não se caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas curriculares e possibilitam a todos, o acesso aos conhecimentos escolares.

Para Souza (2013) e Souza e Pletsch (2017), os princípios da educação inclusiva foram impulsionados pela Organização das Nações Unidas (ONU) no cenário internacional, com o discurso de erradicar a pobreza dos grupos em situação de vulnerabilidade social, nos quais se encontram, também, as pessoas com deficiência.

Tais ideias ganharam espaço no cenário internacional sustentadas pelas demandas da reorganização do trabalho que preconiza formação escolar ao menos básica e, a partir do entrelaçamento de alguns outros fatos, como: a experiência prévia dos países que

implementaram as políticas de Educação Inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do Ensino Básico. (Souza & Pletsch, 2017, p. 832).

Decorrentes de políticas educativas internacionais, países, como Portugal e Brasil, têm oficializado alguns acordos internacionais pela adoção de políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva, os quais se mantêm atuais nas dinâmicas dos sistemas educativos há mais de duas décadas, nos diferentes contextos escolares nacionais.

Brasil e Portugal são países signatários dos acordos com a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que, dentre outros, orientam a instituição de políticas nacionais de educação inclusiva. Sinalizamos essas políticas internacionais, justamente porque suas recomendações textuais são ratificadas e publicadas nos documentos oficiais desses dois países.

A adoção dos acordos oficializados pelos protocolos de assinaturas, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e ONU tem condicionado os governos a assumirem responsabilidades específicas na escolarização de todos os estudantes, principalmente àqueles que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), mais especificamente, com deficiência. Estas políticas têm mobilizado dezenas de outros países e gerado o consenso entre eles à implantar políticas nacionais voltadas para a educação inclusiva em seus sistemas educativos, de modo a contemplar

programas educacionais que viabilizem na prática a promoção na escolarização de todos os estudantes.

É nesse sentido que este texto apresenta uma análise de documentos políticos vigentes no Brasil e em Portugal entre 2008 e 2016, que regulamentam a organização da escolarização de alunos com deficiência da educação básica, na perspectiva da educação inclusiva, e articulam a diferenciação curricular, como desafio a enfrentar e assegurar a justiça curricular.

Compreendemos a justiça curricular como um movimento dinâmico que envolve a tomada de decisões sobre o currículo, desde a elaboração até sua atuação nas práticas curriculares, como a possibilidade de arquitetar um currículo contra-hegemônico, visando diminuir as desigualdades evidenciadas no processo de escolarização dos alunos (CONNELL, 1997; SILVA, 2018), em especial, os que apresentam alguma deficiência.

Os resultados dessa análise são decorrentes do estudo realizado no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do UMinho, do qual investigamos o quadro comparativo das políticas de inclusão escolar ao nível da diferenciação curricular na educação básica nos sistemas educativos de Portugal e Brasil. Neste recorte, seguimos com a pesquisa documental para o levantamento dos documentos políticos de inclusão de ambos os países, entre os anos de 2008 e 2016, com base na análise de conteúdo pelo procedimento da “análise temática” (BARDIN, 2009). Focalizamos nos textos políticos os significados que deram sentido às temáticas sobre ‘políticas de inclusão escolar’, ‘diferenciação curricular’ e ‘justiça curricular e escolarização’. Seguimos as contribuições de Ball, Maguire, Braun (2016) para compreender a tradução e interpretação dos textos

políticos, principalmente, pela atuação dos atores que escrevem e os que colocam em movimento/ação, considerando suas culturas e experiências, pois é nesse movimento que “as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não)” na educação básica.

Com base nas análises empreendidas, constatamos que os desdobramentos políticos para a inclusão escolar no Brasil encontram-se vinculados à implantação das salas de recursos multifuncionais¹ (SRM) para o atendimento educacional especializado (AEE), identificadas como serviços especializados, capazes de responder às mais variadas diversidades que constituem a sala de aula, mediadas pela presença de recursos tecnológicos (BRASIL, 2008, 2009, 2011). No contexto educacional de Portugal, as diretrizes curriculares (PORTUGAL, 1986, 2008a) apontam para a inclusão dos alunos com NEE em projetos de formação mais abrangentes no contexto de cada escola, a partir de políticas de diversificação e diferenciação curricular (PORTUGAL, 2008a), particularmente ao público da educação especial.

Assim como sinaliza Santos (1997), os resultados emergentes das políticas nacionais no campo da educação escolar se traduzem localmente pela convergência das políticas internacionais (BALL, 2001). Essas políticas têm influenciado, marcadamente, a condução das políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva, desde a década de 1990, mediante os desdobramentos de documentos legais, que recomendam decisões que

1 A Portaria Ministerial SEESP/MEC 13/2007 foi o primeiro documento oficial que regulamentou a criação do Programa de Implantação de SRM como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e definiu os critérios de aquisição pelas redes de ensino comum (BRASIL, 2007).

justificam a garantia da justiça curricular aos estudantes com deficiência na escola comum. Contudo, concluímos que o acesso aos *conhecimentos escolares* ainda é um desafio da contemporaneidade, já que este direito ainda não está garantido para todos.

Prescrições políticas de inclusão escolar em contextos nacionais: o caso de Portugal e Brasil

Nesse estudo realizamos um levantamento de documentos políticos de inclusão escolar nos contextos brasileiro e português, cuja finalidade centrou-se na identificação de possíveis prescrições direcionadas à organização dos percursos de escolarização de alunos com deficiência. Delimitamos o recorte temporal entre 2008 e 2016, considerando que em 2008 Brasil e Portugal publicaram políticas nacionais que demarcam diretrizes e princípios da educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, recomendadas por políticas internacionais.

As fontes documentais entre leis, decretos, resoluções, portarias, notas técnicas etc. foram localizadas nos *sites*² dos Ministérios de Educação dos países pesquisados, sendo selecionadas aquelas que continham conceitos ou terminologias voltadas à educação especial, educação inclusiva, inclusão escolar, adaptação curricular, e, principalmente, as referenciadas à diferenciação curricular, questão que nos detivemos sob a análise do que tem sido prescrito e executado em nível local.

2 As buscas nos sites dos Ministérios da Educação, em Portugal e no Brasil, ocorreram no decorrer do segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017.

Os resultados obtidos no âmbito português deram visibilidade a identificação de nove documentos, dentre os quais, após leitura atenta e pormenorizada, destacamos o Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008a), considerando ser o documento que deu maior visibilidade nas definições das prescrições referente a escolarização de alunos com deficiência. Este Decreto reitera a educação inclusiva pelo viés da equidade educativa e garantia de igualdade, quanto ao acesso e aos resultados da escolarização, pela definição dos apoios especializados prestados na educação pré-escola, no ensino básico e secundário da rede pública, particular e cooperativa

[...] visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (PORTUGAL, 2008a, p. 155).

Com o foco na escolarização de estudantes com deficiência matriculados no primeiro ciclo do ensino básico, constatamos que os apoios especializados estão submetidos às diretrizes curriculares que norteiam os projetos de formação abrangentes de cada escola e agrupamento de escolas, incluindo “adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento” (PORTUGAL, 2008a, p.

155). Estes apoios encontram-se estruturados em *escolas referências* para a educação bilíngue de estudantes surdos, cegos e baixa visão, e, em *unidades de ensino estruturado especializado* para estudantes com espectro do autismo e com multideficiência e surdocegueira congênita.

Os apoios são organizados pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos estudantes, cujas escolas referências e unidades de ensino estruturadas concentram grupos de alunos, com especificidades e características pessoais que se assemelham. Compreendemos, no entanto, que a organização da educação especial, no contexto educacional português, possui marcas históricas que ainda definem a organização da educação especial pelas orientações médico-psicológicas (JANNUZZI, 2006).

Nesse sentido, as adequações dos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos encontram-se fundamentadas nos princípios da diferenciação pedagógica e da flexibilização do currículo que integram as *medidas educativas* adotadas mediante as especificidades de cada estudante. Consideram medidas educativas alternativas mais amplas como apoio pedagógico personalizado, adequações no processo de matrícula, de avaliação, no uso de tecnologias de apoio, até as adequações mais específicas como o currículo específico individual (CEI) (PORTUGAL, 2008a).

Essas possibilidades alteram significativamente o currículo comum, partindo sempre de um nível de afastamento menor para o maior, com mudanças necessárias nas áreas curriculares e disciplinas, objetivos e competências, conteúdos e metodologias, modalidades de avaliação e outros aspectos fundamentais para dar condições reais de execução nas práticas curriculares,

como a gestão do tempo e espaço, recursos humanos, materiais e também financeiros. Podem inclusive eliminar atividades de aprendizagem que se “revelam de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente” (PORTUGAL, 2008a, art. 18, p. 159).

A escolarização de estudantes com NEE ficam sujeitos a escolhas curriculares que prescrevem a organização de um CEI, sob parecer do conselho de docentes ou de turma, podendo substituir as competências previstas para cada nível de educação e ensino, com base no perfil de funcionalidade, com alterações que podem

[...] traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, (...) inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. (PORTUGAL, 2008a, p. 159).

Esta medida educativa é a forma mais diferenciada possível prescrita para os percursos de alunos com deficiência de carácter permanente e considerada a mais distante ao nível do currículo comum.

Assim, compreende-se que os documentos oficiais analisados indicam uma sequência dos desdobramentos das políticas internacionais ratificadas e recontextualizadas localmente, incluindo todos os estudantes em escolas inclusivas, com prescrições voltadas à adequação e diferenciação curricular como possibilidades de alterar o currículo comum, mesmo frequentando turmas regulares

do ensino básico, como detalha o Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008a).

No Brasil, os documentos políticos de inclusão que orientam e prescrevem os processos escolares de alunos com deficiência foram identificados pela ênfase dada às políticas de inclusão e, mais precisamente, ao que se direciona à adequação e diferenciação curricular ou termos correlatos. Da seleção de 14 documentos, centrem-nos em três deles: a PNEEPEI (BRASIL, 2008), o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) por entender que estes impactam, de forma mais direta na organização curricular das escolas da educação básica e, por dispor sobre o sistema educativo inclusivo, calcados nos direitos educacionais das demandas de escolares com deficiência, propagadas pela evolução de matrículas, preferencialmente, na rede regular de ensino comum.

Consideramos imperativo a PNEEPEI (BRASIL, 2008) no conjunto das fontes documentais, por se tratar de uma política nacional reconhecidamente como um marco divisor para a educação especial, que passa considerar os processos educativos do seu público-alvo como complementar e suplementar, além de definir suas principais diretrizes. Define o público-alvo da educação especial, como aquele que apresenta deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Ao prescrever o direito à inclusão escolar de estudantes com deficiência, a PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 15) considera “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial” e indica sua escolarização preferencialmente na rede regular de ensino, reiterando o prescrito pela LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

A Resolução n.º 4/2009 (BRASIL, 2009) regulamenta o *locus* de atuação do AEE, “realizado prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”, organizado pela institucionalização do projeto pedagógico da escola comum.

Nesse caso, as SRM são identificadas como serviço do AEE e caracterizadas como um espaço físico organizado, considerado pelas políticas de educação inclusiva brasileira como a máxima da inclusão escolar (PEREIRA, 2010), capaz de responder as mais variadas diversidades que constituem o contexto da sala de aula.

Com efeito, o AEE é concebido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados nas formas de complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento, como apoio constante e com tempo limitado na frequência à SRM, e, suplementar à formação de estudantes com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008, 2009, 2011). As atividades previstas mostram-se restritivas a um determinado espaço, que não substitui a escolarização, pelo que a *diferenciação* se dá nas práticas de atuação com os estudantes “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado” (BRASIL, 2008, p. 16).

O acesso ao AEE é regulamentado pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e assegura o direito a dupla matrícula de cada estudante considerado público-alvo da educação especial, subsidiado pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), computadas na classe de ensino comum e no AEE. Assim, a garantia

do AEE em interface com o ensino comum, conforme os documentos analisados, não estabelecem outros critérios possíveis, como a redução de alunos por turmas e condições adequadas de apoio pedagógico em sala de aula.

A elaboração do plano de AEE, decorrente do estudo de caso, é pré-requisito e competência dos professores que atuam na SRM em articulação com professores do ensino comum, familiares e outros setores sociais, para vincular a frequência dos estudantes, com prescrições específicas e definidas pelos usos dos recursos e tipos de atividades que serão desenvolvidas. Entretanto, as competências do AEE acabam sendo atribuídas ao professor que atua na SRM.

Outro fato relevante está na atribuição das competências da atuação do professor do AEE, que se encontra centrados especificamente no uso técnico dos recursos especializados e não nas questões pedagógicas que se articulam com a sala de aula comum. Numa versão comportamental, esta centralidade técnica dos recursos “pode estar relacionada à perspectiva psicopedagógica, [...] centradas na deficiência dos alunos e recursos diretamente vinculados a cada tipologia de deficiência” (MICHELS, 2011, p. 226). Além disso, o professor do AEE é caracterizado como o principal articulador e interlocutor das políticas de educação inclusiva e responsável pela inclusão escolar, sem considerar maior envolvimento de outros profissionais da educação e da gestão pública, assim como outras questões que também merecem atenção, como a instituição de políticas públicas para a educação em âmbito nacional e local.

Com isso, é razoável pensar que os sistemas de ensino são interpelados “a executarem as políticas em questão, de maneira que cada esfera administrativa vem se apropriando da política de inclusão ao seu modo” (MICHELS, 2011, p. 220), pela a implantação das SRM para o AEE, sem abordar

os conhecimentos do currículo comum, pois este serviço restringe-se ao uso técnico de recursos tecnológicos, sem caracterizar-se em reforço escolar, questão que limita ampliar a escolarização dos alunos com deficiência para além do AEE.

Nos termos da *complementação* (BRASIL, 2008, 2009, 2011), a formação escolar de estudantes com deficiência fica submetida às prescrições normativas que não dão clareza das ações curriculares, menos ainda na possibilidade de transformação curricular (PACHECO, 2008, 2016) ou na adequação e diferenciação curricular na gestão em sala de aula (SOUSA, 2010; ROLDÃO, 1999, 2003a, 2003b), visto que estes sujeitos têm uma crescente participação nas estatísticas das matrículas nas escolas de ensino comum.

Corroboramos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) que “as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que as outras estreitam a gama de respostas criativas”, em que as políticas de educação inclusiva descrevem um ideário de escola que acolhe todos os alunos, sem considerar as traduções e interpretações dos atores que as colocam em ação em relação à própria história e a realidade do contexto escolar.

Por isso, a justiça curricular pretendida pelas prescrições das políticas nacionais na perspectiva da educação inclusiva, como uma seguridade empreendida pelos princípios dos direitos humanos na educação escolar, constitui-se num desafio constante das práticas curriculares da educação básica, pois, a inclusão escolar para todos os alunos e, mais especificamente, para alunos com deficiência continua sendo “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu & Champgne, 2008, p. 483).

Considerações Finais

A educação inclusiva como princípio dos direitos humanos continua sendo um item importante na agenda das organizações internacionais, particularmente da UNESCO, ONU e Banco Mundial³, que influenciam diretamente nas decisões nacionais, conseqüentemente, na atuação das práticas curriculares.

Do estudo realizado nos contextos português e brasileiro demos visibilidade aos documentos que demarcam, especificamente, a organização curricular direcionados ao público-alvo considerado da educação especial, nesse caso, dos alunos com deficiência.

Para este público, o sistema educativo de Portugal encontra-se subsidiado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 (PORTUGAL, 2008a) por se traduzir como a maior expressão entre as políticas identificadas que orienta os projetos educativos e a organização dos espaços especializados.

As escolas referências e as unidades de ensino estruturadas traduzem as prescrições da política de inclusão escolar e contemplam as adequações e diferenciação curricular por meio das medidas educativas que se articulam com a gestão da sala de aula comum. Entre as medidas o CEI é a alteração mais significativa e distante do currículo comum em termos da diferenciação curricular, reflexo da internacionalização das políticas desde a década de 1990, que tem condicionado os sistemas educativos garantir educação para todos e de qualidade, “através de um *currículo apropriado*” (UNESCO, 1994, grifo nosso). Recentemente, o supracitado decreto foi alterado pelo Decreto-Lei 54/2018 (PORTUGAL,

3 Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability). The World Bank. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo, 2011.

2018a), com a particularidade de substituir a noção de necessidades educativas especiais por educação inclusiva, numa perspectiva mais abrangente de todos os alunos, sem lhes impor uma educação especial mais específica.

Corroboramos com Perrenoud (2000, p. 10) que “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos”, como verificado nos documentos oficiais de Portugal, que passam, inevitavelmente, por uma agenda global.

No contexto educativo brasileiro a PNEEPEI (BRASIL, 2008) tem se constituído como a principal referência para o desdobramento de outros documentos normativos que definem ações e programas educativos na perspectiva da educação inclusiva, com a ênfase à Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto n.º 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Estas fontes regulamentam o acesso à educação básica pela matrícula de alunos da educação especial, no ensino comum e no AEE e considera a SRM como local prioritário e privilegiado da inclusão escolar. É neste local que o professor especializado atua tecnicamente com os recursos tecnológicos disponíveis, sem qualquer objeção a sua atuação docente de cunho pedagógico, menos ainda, aos conhecimentos curriculares.

Entendemos que a justiça curricular pretendida para a escolarização de alunos com deficiência passa pela alternativa de *minimizar* ou até *excluir conteúdos* do currículo comum (Portugal), expresso atualmente pelo Decreto-Lei 55/2018 (PORTUGAL, 2018b), pelo documento curricular *Aprendizagens Essenciais*, bem como pela frequência de alunos no *contraturno* escolar, numa sala específica definida como *recursos multifuncionais* (Brasil). Entretanto não encontramos evidências mais explícitas

sobre o acesso aos conhecimentos escolares, questão que consideramos fundamental para o acesso a escolarização de todos os alunos e a garantia da justiça curricular.

Assim, uma decisão política pode ser justa para um determinado público escolar e injusta para outro. Por isso, um currículo centrado no ‘conhecimento’ torna-se mais coerente com uma política de justiça social no âmbito da educação, como destaca Young (2007, 2013, 2016). É preciso analisar se o conhecimento escolar se constitui num direito “para poucos ou para todos” (YOUNG, 2016, p. 24), quando se trata de uma política de inclusão escolar que pressupõe uma educação para todos, com prioridade na escola de ensino comum.

Por fim, concluímos que as políticas de inclusão escolar no ápice da globalização, mostram-se atuantes nos dois contextos nacionais, por ter encontrado em ambos “uma raiz local, uma imersão cultural específica” (SANTOS, 1997, p. 108), para sua tradução na perspectiva da educação inclusiva. Com isso, a internacionalização das políticas educacionais tende a uniformizar cada vez mais os sistemas educativos, na medida em que orienta e financia a educação (AKKARI, 2011), mesmo que a tradução se diferencie pela interpretação dos atores que as colocam em atuação (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Desse modo, as políticas internacionais recomendam as decisões políticas nacionais, as quais são interpretadas e traduzidas localmente, nos contextos de atuação das práticas curriculares, como reflexo da justiça curricular. Entretanto, os conhecimentos escolares realmente válidos para todos os alunos são secundarizados nesta dual tensão entre as desigualdades e as diferenças presentes no processo de escolarização em sala de aula, conseqüentemente, não estão ao alcance de todos. ●

Referências

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, dez. 2001.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal, Edições 70, LDA, 2009.
- BOURDIEU, P. & CHAMPGNE, P. Os excluídos do interior. In P. BOURDIEU (Org.) (7ª ed.), **A miséria do mundo**. Petrópolis. RJ: Vozes, pp. 480-486, 2008.
- CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, 25(87), 423-460. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 de Set/2018.
- JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

MICHELS, M.H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revista_educacaoespecial>. Acesso em: 14 abr. 2018.

PACHECO, J. A. Notas sobre Diversificação/Diferenciação curricular em Portugal. **InterMeio: Revista do PPGE**, Campo Grande: MS, v. 14, n. 28, Jul/Dez, 2008, p. 178-187.

PACHECO, J. A.. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46 n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

PATTO, M. H. S.. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexões a partir de um recorte conceitual. In J. G. S. BUENO, G. M. Lunardi-Mendes; R. A. dos. Santos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DFCAPES, pp. 25-42, 2008.

PEREIRA, C. D. **A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC**. 155 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91655>>. Acesso em 20 Set. 2018.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROLDÃO, M.C. Diferenciação curricular e inclusão. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003b. p. 151-165.

ROLDÃO, M. C. **Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003a.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a Gestão do Currículo**: Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000100007>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SILVA, R. R. D. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**. 2018, vol. 34, p. 16882, jan. 18, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SLEE, R. O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença. In M. W. Apple; W. Au & L. A. Gandin. **Educação crítica: análise internacional**. Trad. Vínicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, pp. 203-216, 2011.

SOUSA, F. **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 277f. Tese de Doutorado Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP: Campinas: São Paulo, 2013.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. 2017, vol. 25, n. 97, p. 831-853, maio. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887>>. Acesso em: 20 out. 2017.

YOUNG, M. F. Abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A.; PACHECO, J. A.; SALES, S. **Currículo: conhecimento e avaliação**. Editora CRV, 2013. 276p.

YOUNG, M. F.. Para que servem as escolas? In: **Revista Educação & Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2018.

YOUNG, M. F.. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

Fontes Documentais

BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** (*World Report on Disability*). *The World Bank*. Tradução: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo do Estado de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução 04, de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2009.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, v.4, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Portaria Normativa 13 de 24 de Abril/2007, Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007.

ONU. **Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Estados Unidos, 2006.

PORTUGAL. Decreto-Lei 3/2008. de 7 de janeiro de 2008. **Diário da República**, 1.ª série, n. 4, 7 Jan. 2008a.

PORTUGAL. Lei 46/1986, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – Conselho Nacional de Educação. **Diário da República**, 1986.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de junho de 2018. Diário da República, 1.ª série — n.º 129 — 6 de julho de 2018, 2018a.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho de 2018. Diário da República, 1.ª série — n.º 129 — 6 de julho de 2018, 2018b.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha, 1994.

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB VIGÊNCIA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA¹

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA
MARCIA DENISE PLETSCH

Nos últimos anos tem se ampliado as discussões em torno da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Nesse contexto reconhece-se cada vez mais a urgência de uma educação de qualidade para todos. Assim, surgiu a necessidade de entender como tem sido concebido o processo de escolarização de pessoas com deficiências em nosso país.

Vale ressaltar que historicamente a educação das pessoas com deficiências, sobretudo nos casos mais severos, foi contraditoriamente pautada pela crença em sua ineducabilidade. Em que pesem as iniciativas anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)².

No caso da inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns de ensino várias são as barreiras descritas por diferentes autores (BRAUN, 2012; SOUZA,

1 Este capítulo foi originalmente publicado de forma mais sistematizada na Revista POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE), 2018. A pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Para uma análise pormenorizada ver Pletsch (2011) que discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

2013; GLAT & PLETSCHE, 2011; PADILHA, 2014; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; CAMPOS, 2016; SILVA, 2016; MENDES, 2016) para efetivar a sua plena participação e aprendizagem de conceitos científicos. Mas, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial (BRASIL, 2009), esta questão tem recebido mais atenção nas discussões acadêmicas e políticas, pois é a partir disso que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual se ampliou nas escolas públicas.

Como já sinalizado por Rebelo (2016) ao analisar os microdados do INEP, no período de 2007 a 2014, o número de matrículas em classes e escolas especiais decresceu 46,0% e aumentou 128,3% em classes comuns. As matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) também aumentaram 136,50%. De acordo com a autora, o maior número de matrículas, assim como em outras épocas históricas, é de pessoas com deficiência intelectual, seguidas pela deficiência física, baixa visão, auditiva, surdez e cegueira. Esses dados estão em acordo com os microdados analisados por Mendes et al (2016), nos quais os alunos com deficiência intelectual também concentram o maior número de matrículas, e somam ao todo cerca de 70% de todo o contingente de alunos público-alvo da Educação Especial.

Em que pesem os avanços pesquisas recentes têm evidenciado que discussões sobre a aprendizagem de tais sujeitos ainda são escassas diante a demanda (ALMEIDA, 2016; MEDES, 2016). Dito isto, nos propomos, neste capítulo, a refletir sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual matriculados nas redes

comuns de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Nosso foco será discutir e analisar o conceito de mediação pedagógica a partir das indicações da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007, 2010, 2014, 2012, 2012a). Também pretendemos trazer dados para refletir sobre as concepções docentes e o nível de envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas atividades escolares tomando como pano de fundo as propostas de educação inclusiva em vigência a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Procedimentos metodológicos e referencial teórico

Em termos metodológicos nos pautamos nos pressupostos da proposta qualitativa por acreditarmos que pesquisas dessa envergadura nos possibilitam uma análise detalhada de forma a compreender a realidade investigada. Além disso, acreditamos que a pesquisa qualitativa dialoga com a perspectiva histórico-cultural que foi o nosso referencial teórico.

Nosso campo de pesquisa foi realizado em escolas localizadas na Baixada Fluminense/RJ, mais especificamente em sete redes de ensino: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, São João de Meriti e Nilópolis. A coleta de dados foi realizada nos anos de 2015 e início de 2016. Vale aqui mencionar que, este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado que integrou um conjunto de estudos realizados no período de 2013 a 2017, em rede colaborativa por três Programas de Pós-Graduação em Educação, a saber: UFRRJ, UDESC e UNIVALI. O projeto teve como foco analisar a escolarização e a avaliação de alunos com deficiência intelectual em 11 redes de ensino,

das quais 5 no Estado de Santa Catarina e os 7 do Estado do Rio de Janeiro já mencionados anteriormente.

Como procedimentos empregamos os registros em diário de campo a partir das observações em sala de aula comum de ensino e usamos como instrumento a Escala de Envolvimento. Essa escala foi traduzida e adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC) (LEAVERS, 1994a). Para a aplicação da Escala de Envolvimento tivemos como base as pesquisas de Cathcart (2011), Silva (2016) e Mendes (2016), as quais foram pioneiras na adaptação e aplicação da mesma no Brasil. Segundo essas autoras, a referida escala é constituída por dois componentes: uma lista de indicadores/sinais, característicos de um comportamento de envolvimento, e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

A lista de sinais de envolvimento da criança compreende nove indicadores, sejam eles: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais e satisfação. Com base nestes sinais é que se pode identificar numa escala que vai de nível um a nível cinco, em qual dos níveis de envolvimento a criança se encontra quando está executando uma atividade (MENDES, 2016). Para descrever tais níveis novamente citamos Carthcart (2011), Mendes (2016) e Silva (2016):

- **Nível 1** de envolvimento: ausência de atividade, que se evidencia quando a criança está inativa, sentada num canto, distraída e ausente.
- **Nível 2** de envolvimento: atividade frequentemente interrompida é evidenciado quando a criança realiza as ações com uma ausência de consciência.

- **Nível 3** de envolvimento: atividade mais ou menos contínua, a criança está mais ou menos empenhada continuamente na atividade, e esta é interrompida sempre que um estímulo interessante surge.
- **Nível 4** de envolvimento: atividade com momentos intensos, a criança faz um grande esforço mental, quando a atividade é rotineira e importante para ela, levando a criança a permanecer concentrada durante a maior parte do tempo.
- **Nível 5** de envolvimento: atividade intensa mantida é o envolvimento máximo da criança, quando ela está focalizada nas ações e no material e os estímulos circundantes não a distrai.

Assim como, utilizado por Carthcart (2011), Mendes (2016) e Silva (2016), para a identificação dos níveis de envolvimento do aluno, foram utilizadas cores, para diferenciar os momentos de interação, sinais indicativos de envolvimento, e os momentos de mediação. Dessa forma, as cores utilizadas foram:

- **Azul** para as falas e cenas que indicassem momento de mediação. Esse foi o foco central de análise da nossa pesquisa, saber em quais momentos houve mediação e se essa mediação foi de qualidade e proporcionou avanço no nível de envolvimento da criança na atividade.
- **Laranja** para as falas e cenas que indicassem o nível de envolvimento do aluno nas atividades propostas. Também pretendemos ter um foco de análise nesse

questo, para identificar como a mediação pode influenciar no envolvimento do aluno na atividade.

- **Verde** para as falas e cenas que evidenciassem momentos de interação e os sinais de envolvimento que são base de análise dos níveis de envolvimento. Nesse caso iremos observar se existiu algum tipo de mediação entre os próprios alunos e analisar esse fato.

A aplicação da escala ocorreu com sete alunos com deficiência intelectual nas sete redes de ensino anteriormente mencionadas. As escolas e os alunos participantes foram selecionados pelos gestores de Educação Especial de cada município. Foram realizadas quatro observações em sala de aula do ensino comum, que ocorreram semanalmente, cada semana em uma disciplina diferente. As observações duravam em média uma hora, visto que, acompanhávamos a aplicação de uma atividade com início meio e fim. Em todas as observações foram utilizadas a escala de envolvimento para avaliar o nível de envolvimento dos alunos com deficiência intelectual e a qualidade das interações e mediações realizadas com o mesmo pelos professores.

Em função da amplitude dos dados coletados, para este artigo focaremos aqueles que dizem respeito a dois sujeitos³: Tainá, 9 anos de idade matriculada no 5º ano do ensino fundamental de uma escola comum de ensino e Sérgio, 8 anos de idade matriculado no 3º ano do ensino fundamental de uma escola comum de ensino.

Antes de entrarmos nos dados propriamente ditos é importante apresentarmos alguns aspectos teóricos. O

3 Os nomes dos sujeitos são fictícios.

conceito de mediação que usamos é aquele definido por Vigotski como uma tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro fazendo uma intervenção para se relacionarem, não sendo essa relação direta, mas mediada (VIGOTSKI, 2007). É o que Pino (1991) explica como “toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (p. 38). Isto é, em todas as nossas relações à mediação está implícita, possibilitando essa troca de experiências, e de conhecimento.

Para Oliveira (1993) o conceito de mediação é central para a compreensão das concepções defendidas por Vigotski sobre o funcionamento psicológico e o desenvolvimento humano. É no contato com a cultura que vamos nos constituindo, e formando saberes, conforme sinaliza Vigotski. Ou seja, “o desenvolvimento humano é caracterizado pela atividade mediada. A inserção da/na cultura é um processo de dupla mediação (dos signos e do outro), que impulsiona o desenvolvimento infantil” (CHIOTE, 2013, p. 30). Sendo assim, podemos afirmar que toda a relação que estabelecemos com o mundo social e natural, é sempre mediada. Essa relação nunca é direta, a mediação é sempre permeada pelos instrumentos, pelos signos e pelo outro que nos constitui, como mencionado anteriormente (PINO, 1991; OLIVEIRA, 1993; VIGOTSKI, 2007, 2012).

Nesse sentido, conforme a criança é inserida num determinado contexto cultural, ela vai internalizando/apropriando ativamente as formas de comportamentos já consolidadas na experiência humana, a partir de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas (REGO, 2014). Contudo, é importante ressaltar que a “cultura,

entretanto, não é pensada por Vigotski como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Isso deixa claro o papel ativo que o próprio sujeito possui em seu desenvolvimento.

Outro conceito importante na perspectiva de Vigotski (2012) é a defectologia⁴, na qual o autor defende que o desenvolvimento das crianças com deficiência é semelhante ao desenvolvimento das crianças sem deficiência, com alterações na estrutura que se estabelece no curso de seu desenvolvimento. Para alcançar tal perspectiva o autor pautou suas investigações e estudos nas leis gerais que orientam o desenvolvimento e o comportamento das crianças sem deficiência para que a partir disso pudesse compreender as peculiaridades apresentadas pela criança com deficiência.

Além disso, Vigotski propôs uma concepção em que as crianças com deficiência precisam ser consideradas como sujeitos singulares, concretos, constituídos e influenciados pelo contexto de relações sociais e de condições materiais em que nasceram e vivem. Nessa direção retomando a importância das relações sociais em nosso desenvolvimento Vigotski afirma que a escola é o segundo espaço social ao qual teremos acesso durante a vida. Mas, ressalta que a função da escola é bem específica no nosso processo de desenvolvimento.

4 Ciência que estudava na antiga União Soviética crianças com diferentes tipos de deficiência sob a ótica de várias áreas do conhecimento como a Medicina, Psiquiatria Infantil, Psicologia e Pedagogia (VAN DER VEER & VALSINER, 2009). Um estudo cuidadoso sobre a gênese e as implicações desse conceito pode ser vista na tese de doutoramento de Dainêz (2014).

É na escola que faremos a aquisição dos conhecimentos científicos, os quais nos possibilitarão, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que diferenciam os seres humanos de outros seres vivos. Para Vigotski, Luria & Leontiev (2014) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 116). Em outras palavras, na perspectiva histórico-cultural a educação escolar se diferencia da educação não formal pelo fato do primeiro ser um aprendizado sistematizado e o segundo um aprendizado não sistematizado, o qual ocorre no cotidiano da vida das pessoas (VIGOTSKI, 2007, 2012; VIGOTSKI, LURIA & LEONTIEV, 2014).

Nesse contexto e em concordância com as discussões realizadas até o momento, voltamos a nossa atenção para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual. Considerando a importância do ensino escolar no processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos direcionamos a nossa reflexão para o conceito de mediação pedagógica realizada por professores em turmas chamadas “inclusivas”.

Lembramos que o conceito de mediação pode ser compreendido de diversas formas, não somente como um momento, imediato e visível, mas, principalmente como um princípio teórico. Nesse sentido, Smolka e Nogueira (2002, p. 83) são sensatas ao dizerem que “a mediação concebida como princípio teórico possibilita a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata de outro”.

Considerando a mediação pedagógica, assim como Oliveira (2014), entendemos ser fundamental o trabalho planejado com intencionalidade nas ações do professor, as quais interferem efetivamente no processo de aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, levando-o ao desenvolvimento. Além disso, nos chama atenção para alguns elementos que devem ser considerados na organização do trabalho docente: “os conteúdos (e forma como serão trabalhados), as atividades a serem propostas, a dinâmica do trabalho, a consideração dos conceitos cotidianos e a promoção dos conceitos científicos ou conceituais e análise dos resultados encontrados no trabalho com o estudante” (OLIVEIRA, 2014, p. 149). Sendo assim, a mediação como já mencionado anteriormente não envolve somente uma relação direta entre professor e aluno. Ela está presente também na forma como o professor pensa e organiza sua prática pedagógica, que pode ser inclusiva ou não, dependendo de como planeja as atividades que serão trabalhadas em sala de aula (LIMA, 2017).

De modo geral, a partir das perspectivas que fundamentam nosso artigo, podemos afirmar que o sujeito (nesse caso o professor) por meio dos signos e instrumentos medeia o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual que iniciam o processo de internalização dos conceitos passando pelas fases da elaboração conceitual até o momento que conseguem de fato se apropriar do conceito científico desenvolvendo concomitantemente as suas funções psicológicas superiores. Mas, como esse processo ocorre em sala de aula? Que caminhos e possibilidades pedagógicas podem ser desenvolvidas para mediar efetivamente as ações docentes em contextos de sala de aula com alunos com deficiência intelectual?

O papel da mediação pedagógica: os casos de Sérgio e Tainá

Para a análise da mediação pedagógica realizada com os sujeitos de nossa pesquisa elaboramos os quadros a seguir. Nos quadros evidenciamos a relação da mediação com o nível de envolvimento dos sujeitos de nossa investigação nas atividades propostas. Para tal, usamos como base quatro observações realizadas em sala de aula do ensino comum, cada uma em uma disciplina diferente, para cada disciplina foi observada uma atividade com início meio e fim, propostas pelas professoras das respectivas turmas de Sérgio e Tainá.

Para ilustrar o nível de envolvimento do aluno Sérgio segue o quadro a seguir.

Quadro 1. Atividades gerais e o nível de envolvimento de Sérgio

N. sessão	Hora	Tipo de atividade						Áreas de conteúdo/domínio								Atividade	Nível de envol	
		propostas pela professora			momentos de espera (ind./col)			LP	MAT	Ed.F	CIE	HIS	GEO	ART	Out.			TIPO
		Ped	ent	out	a. e. I	oci. I	oci. C											
1ª 10/08 /15	Início 11:15h Fim 13:15h																Composição textual	2
2ª 11/08 /15	Início 11:15h Fim 12:15h																Números cardinais ordinais	2
3ª 01/09 /15	Início 11:15h Fim 12:15h																Percursos com obstáculos	3
4ª 02/09 /15	Início 13:30h Fim 15h																As partes da planta	4

Legenda:

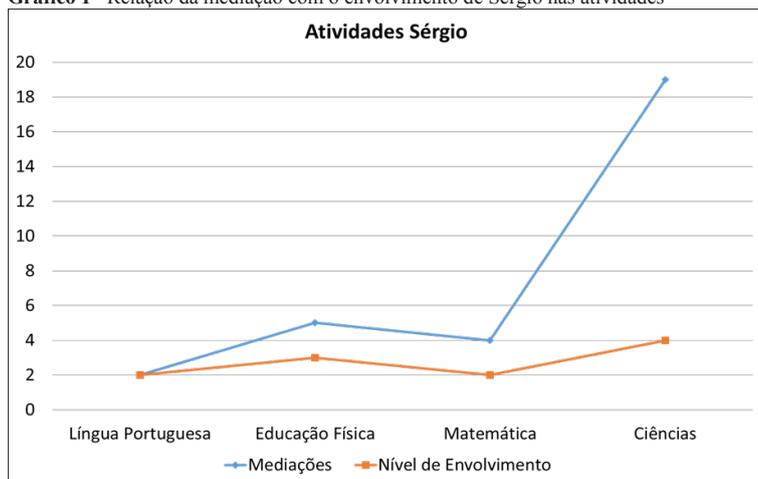
<p>Tipo de atividade: Ped. – Atividade pedagógica Ent. – Entretenimento Out. – Outras a.e. - Atividade espontânea Oci - Ociosa</p>	<p>Áreas de conhecimento LP – Língua Portuguesa Mat – Matemática Geo – Geografia Cie – Ciências</p>	<p>His – História Ed. F. - Educação Física Art. – Artes Out - Outras</p>
---	---	---

Fonte: Lima (2017).

A partir dessas informações e das descrições das atividades contidas na escala de envolvimento de Sérgio

organizamos o gráfico a seguir sistematizando os momentos de envolvimento do aluno com as atividades propostas a partir das mediações realizadas.

Gráfico 1– Relação da mediação com o envolvimento de Sérgio nas atividades



Fonte: Lima (2017).

Como o gráfico evidencia quanto mais momentos de mediações existentes durante as atividades, maior foi o nível do envolvimento do sujeito com deficiência intelectual com as propostas realizada pela sua turma. É evidente que compreendemos que o nível de envolvimento nas atividades também está interligado com os conceitos já apropriados pelos sujeitos, assim como pode ser influenciado por várias outras questões como as condições impostas pelo ambiente, a relação do mesmo com os profissionais envolvidos, entre outros. Entretanto, a partir dos dados registrados no diário de campo, podemos afirmar que ao se propor uma mediação pedagógica intencional e planejada maiores serão as condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É importante esclarecer que para a confecção do gráfico só foram consideradas as mediações relacionadas diretamente para a realização da atividade. Nesse caso nos chama atenção à atividade de ciências realizada com Sérgio em que contabilizamos 19 momentos de mediações. Nessa tarefa escolar Sérgio atingiu seu maior nível de envolvimento considerando todas as atividades observadas. No início da tarefa, conforme nossos registros, Sérgio estava disperso e teve dificuldades para se envolver, mas a partir das mediações da professora este cenário mudou completamente.

Outra atividade que analisamos foi proposta na disciplina de Língua Portuguesa. Como mostra o quadro Sérgio teve apenas duas mediações por parte da professora para auxiliá-lo no desenvolvimento desta tarefa. De maneira geral, o tempo de sala era usado pela professora para mediar atitudes comportamentais do aluno, como por exemplo, dificuldades em se concentrar e direcionar a sua atenção para as tarefas de sala de aula.

Nesse caso fica evidenciado que o aluno precisa de mediações para desenvolver a atenção e concentração frente as demandas de sala de aula. Os dados mostram que o principal recurso pedagógico nesse caso era a mediação da professora, o qual era o principal meio compensatório para que Sérgio conseguisse de fato ter um envolvimento satisfatório com as atividades propostas. Ou seja, quanto mais momentos de mediações pedagógicas com intencionalidade, menos dificuldades Sérgio apresentava e mais envolvimento e engajamento ele tinha com as atividades.

Para ilustrar o caso de Tainá apresentamos uma atividade da área de ciências em que não existiu nenhum momento de mediação. Nesse caso consideramos complexo determinar

um nível de envolvimento visto que nenhuma atividade foi direcionada de fato para a participação da aluna. A partir da observação realizada Tainá estava prestando atenção à palestra que estava sendo dada. Mas, nenhuma pergunta foi direcionada para ela e não podemos afirmar se estava de fato acompanhando a discussão. Com isso o nível de envolvimento descrito na escala diz respeito somente a aparência do envolvimento da aluna, não temos elementos suficientes para mensurar o real envolvimento de Tainá. Vejamos o registro sobre a atividade sem mediação:

2º Momento: Atividade Pedagógica.

A turma recebe a visita de um palestrante. Ele explica que irá falar sobre drogas ilícitas, seus males, violência etc.

A maioria da turma demonstra interesse sobre o tema, pois o palestrante consegue prender a atenção de toda a turma, inclusive a de Tainá. Ele pergunta se alguém tem dúvidas. Conforme vai falando sobre o assunto, muitos alunos fazem perguntas e se divertem aprendendo, contudo Tainá permanece sentada e não manifesta interesse em fazer perguntas.

Em determinado momento o palestrante pergunta à turma se algum deles mora em região violenta ou em área de risco. Vários levantam a mão. Mesmo morando em área de risco Tainá não levanta.

Ao término da palestra ele distribui um livro - que complementa os assuntos que abordou - para cada aluno. Pede que coloquem seus nomes e turma,

para explicar o que deveria ser feito com o livro. A professora pede o livro de Tainá para ela e escreve o nome dela no mesmo com letras de forma.

Em outro momento o palestrante pergunta à professora se há algum estudante com necessidades especiais, ela diz que sim e mostra Tainá e um menino que é autista.

Ele continua a palestra. Não faz perguntas diretamente para Tainá e para o outro aluno com autismo. Quando ele faz mais perguntas para a turma, Tainá presta atenção, porém, continua sem responder (Registro estruturado por pesquisadores do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional – ObEE durante a pesquisa de campo, 2016).

Como podemos depreender do registro anterior o palestrante não demonstrou uma preocupação que sua palestra fosse entendida por todos os alunos presentes na sala de aula. Tal fato fica evidente no momento em que pergunta a professora se existem alunos com deficiência na turma, mas não apresenta nenhuma proposta de intervenção com os mesmos. Nesse caso era imprescindível que o palestrante tivesse se informado anteriormente sobre as demandas e especificidades de alunos da turma para que todos pudessem compreender e participar ativamente da proposta.

Até mesmo na hora da entrega do livro a professora o faz pela Tainá e escreve o nome para ela sem mesmo dialogar com a Tainá. Entendemos a dinâmica complexa de sala de aula. Mas, por outro lado, defendemos que essa seria

uma boa oportunidade da professora trabalhar a escrita de Tainá a partir do seu próprio nome. Corroboramos com Leonel & Leonardo (2014) quando afirmam que “o trabalho educativo deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência” (p. 543).

Agora segue a descrição da atividade de matemática:

Enquanto a turma copiava expressões numéricas passadas no quadro, a professora trouxe uma folha com atividades para Tainá. Na folha havia o desenho de um bolo e vários numerais “1” para que a aluna cobrisse.

A professora mostrou para Tainá e perguntou: “Quantos bolos tem o menino?”.

Ela não respondeu. A professora insistiu: “Que número é esse Tainá?”.

Ela respondeu “2”.

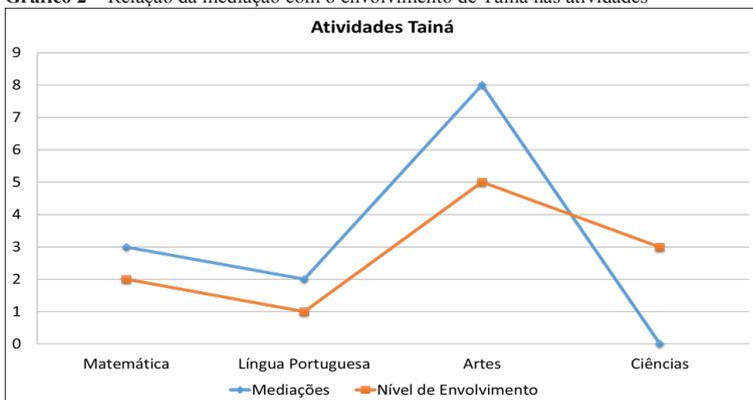
A professora pediu que ela cobrisse o numeral. Em seguida foi corrigir os cadernos dos demais alunos em sua mesa. A aluna ficou ao nosso lado fazendo da sua maneira a atividade na folha que a professora mandou (Registro estruturado por pesquisadores do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional – ObEE durante a pesquisa de campo, 2016).

Como podemos perceber existiram várias mediações durante a atividade. Contudo, nenhuma delas foi direcionada para a tentativa de Tainá se apropriar do conteúdo (conceito) que havia sido planejado para a mesma. A turma fazia outra atividade, expressões numéricas, enquanto para Tainá era destinada uma folha para cobrir com o numeral 1. Com esse fato podemos supor que a professora não preparou uma atividade para Tainá referente ao conteúdo de expressões numéricas que estava sendo trabalhado com a turma. Isso evidencia a cultura da descrença sobre as possibilidades de Tainá aprender.

Tainá, aluna do 5º ano de escolaridade ainda apresenta enormes fragilidades de apropriação de conceitos matemáticos básicos, mas atividades que podemos considerar descontextualizadas com o que os colegas faziam certamente não são estimulantes para que ela se aproprie desses conhecimentos e avance no seu processo de aprendizagem. Nesse caso a professora deveria juntamente com o trabalho colaborativo do profissional especialista do AEE e toda a equipe pedagógica, planejar estratégias específicas que propiciassem maior participação da Tainá nas atividades do grupo. Em outros termos, o ideal, neste caso, seria organizar e planejar metas/objetivos a serem atingidos por Tainá a serem realizadas com a mediação da própria professora ou de uma colega. A ideia de tutoria por pares tem se mostrado efetiva no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual como já discutido por Marin e Braun (2013).

Para sistematizar as observações, interações e mediações oferecidas para Tainá nas quatro disciplinas analisadas o gráfico a seguir é ilustrativo.

Gráfico 2 – Relação da mediação com o envolvimento de Tainá nas atividades



Fonte: Lima (2017).

Assim como os dados sobre o aluno Sérgio, o gráfico sobre Tainá mostra claramente que quanto mais mediações pedagógicas realizadas com a aluna maior foi o seu nível de envolvimento nas atividades escolares. Destacamos que neste caso a atividade de Artes em que a aluna contou com momentos de mediação da professora e de outros colegas da turma. De modo geral, Tainá interagiu muito pouco com os colegas de turma e com a professora se mantendo sempre no final da sala.

Já, na atividade da aula de Artes observamos um cenário distinto das demais observadas. Tainá foi incentivada pela professora e colegas do grupo a fazer a atividade proposta para toda a turma. Mesmo a aluna tendo dificuldades de se dirigir sozinha a um grupo a professora fez a mediação necessária para que a aluna se inserisse num grupo. A seguir um trecho da descrição da aula de Artes:

A professora inicia a aula lendo um texto sobre pintura. Tainá ficou sentada em seu lugar, alinhada a turma (em fileiras) roendo as unhas. Após a leitura, a professora

anunciou a turma que a aula seria de Artes e que deveriam se dividir em grupos para fazer “desenho livre”. Disse que iriam se inspirar num desenho ou paisagem retirados de revistas para construírem seus próprios. Os alunos se dividiram livremente.

Tainá foi conduzida pela professora para ficar num grupo, próximo a nós, com alunas “mais tranquilas”, segundo a professora. A professora entrega as revistas e pede que Tainá escolha uma figura para desenhar. Tainá escolhe uma figura com predominância de tons em vermelho e marrom.

A professora distribuiu os pincéis nos grupos (cada aluno pegava um pincel).

Tainá olhava com interesse nos momentos em que a professora parava em seu grupo para dar alguma orientação.

As colegas se levantaram para providenciar os materiais e Tainá ficou sentada. Ela começou a pintar com o rosa. A professora coloca o marrom em sua mesa e Tainá troca a tinta pelo marrom, depois volta para o rosa. Uma colega sugere: “Tainá, faz um quadrado pequeno aqui”. Tainá sorri, mas ignora a sugestão da colega e continua pintando do seu jeito. A colega mostrou a ela como deveria agir para pintar (molhou o pincel de Tainá na tinta vermelha e passou na folha). As colegas estavam fazendo o desenho por Tainá. A pesquisadora entrevistou pedindo para que não fizessem por ela, que a ajudassem a fazer sozinha. No momento em que a professora foi atender outro grupo, ela olhou para trás em nossa

direção e sorriu e depois voltou a pintar. E desse momento em diante ela pinta o tempo todo. **Demonstra satisfação olhando para as colegas e para a professora com esboço de sorriso no rosto. Assim como para nós.**

Quando a pesquisadora se aproximou do grupo e elogiou os trabalhos, **Tainá olhou diretamente para ela e em seguida para os colegas e sorriu, demonstrando satisfação em sua 1ª produção. Sorria durante grande parte da atividade e tomava iniciativa de limpar os dedos e retomar a pintura.**

Quando terminou, **Tainá levantou-se, foi até a mesa da pesquisadora e mostrou o desenho a ela com sorriso no rosto** (Registro estruturado por pesquisadores do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional – ObEE durante a pesquisa de campo, 2016).

Como podemos depreender do registro anterior, Tainá mostra um grande interesse e satisfação pela atividade proposta. A aluna não desvia a sua atenção da atividade em momento algum, e quando acaba o primeiro desenho, quer continuar a atividade. Fica explícita a dificuldade de Tainá em expressar o desejo de continuar a atividade, fato que foi observado pela professora e pesquisadora que conseguiram mediar esse momento oferecendo a aluna outra folha em branco e sugerindo que ela fizesse outro desenho.

Percebemos que nessa atividade Tainá conseguiu alcançar o nível 5 de envolvimento e focalizar todas as suas ações para a atividade proposta sem se distrair. Podemos atribuir à atenção direcionada de Tainá as mediações que

foram sendo realizadas pela professora e pelas colegas do grupo, formando assim um ambiente que possibilitou a aluna participar e realizar as tarefas solicitadas.

Algumas considerações

A partir dos dados aqui apresentados fica evidenciado o papel central ocupado pela mediação no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, dessa forma corroborando com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que nos embasa na construção de uma escola favorável ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual. Em outras palavras, o que nossa pesquisa, assim como outras realizadas durante o projeto financiado pelo OBEDUC/CAPES é que as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns de ensino tem sido o caminho para ampliar suas capacidades e o seu desenvolvimento. No entanto, faz-se necessário oferecer estratégias e mediações pedagógicas sistematizadas e planejadas para que os alunos com deficiência intelectual não só participem, mas interajam com os colegas e construam conceitos científicos necessários para o seu desenvolvimento social.

Por fim, é importante mencionar que durante toda a pesquisa, assim como nas demais desenvolvidas no âmbito deste projeto coletivo desenvolvido em rede por três Programas de Pós-graduação em Educação de dois estados muito distintos entre si, ficou fortemente marcado a importância da matrícula dos alunos com deficiência intelectual em turmas comuns. Isto é, a

proposta de educação inclusiva em vigor desde 2008 garantiu avanços significativos na vida e na trajetória escolar das pessoas com deficiência intelectual. Por outro lado, ainda temos que ampliar os investimentos financeiros em estrutura e recursos pedagógicos das escolas, assim como garantir aos professores em formação inicial e continuada mais conhecimentos sobre as possibilidades de aprendizagem destes educandos. Mudar concepções e uma cultura que historicamente focou as impossibilidades destes sujeitos demanda tempo e produção de conhecimento científico. ●

Referências bibliográficas

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*.

Brasília, 2008.

_____. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Resolução nº 4*. Brasília, 2009.

_____. Decreto 7.611. Brasília, 2011.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 173f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

CATHCART, K. D. P. *Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.* (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

CHIOTE, F. de. A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.* Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DAINÊZ, D. *Constituição Humana, Deficiência e Educação: Problematizando o Conceito de Compensação na Perspectiva Histórico-Cultural.* 132f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campis, 2014.

FACCI. M. G. D. & BRANDÃO. S. H. A. *A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: Contribuições da psicologia histórico-cultural.* Apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no dia 30 de abril de 2008 em Porto Alegre/RS.

GLAT. R. & PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIMA, M. F. C. *O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.* Editora Eduerj, Rio de Janeiro, 2013, p. 49-64.

MENDES, R. da. S. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC.* (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. *Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

OLIVEIRA. M. K. de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA. A. A. S. de. *Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação?* In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual a luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

PADILHA, A. M. L. *Desenvolvimento cultural e educação escolar: Aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual*. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

PINO. A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos Cedes, Campinas, SP, ano XX, n. 24, Julho, 1991.

PLETSCH, M. D. *A Dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Movimentos sociais processos de inclusão e educação, Rio de Janeiro, Revista Teias, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan. /abr. 2011.

_____ ; ARAUJO, D. F.; LIMA, M. F. C. *Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Revista Periferia, v.9, p. 290-311, 2017.

REBELO, A. S. *A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 200 f. 2016.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA. C. da. *Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

SMOLKA, A. L. B. & NOGUEIRA, A. L. H. *O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação*. In: OLIVEIRIA, M. K. de; SOUZA, D, T. R. S.: REGO, C. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. Editora Moderna, São Paulo, 2002.

SOUZA, F. F. de. *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. Tese (doutorado). 277f. Campinas, SP: [s.n], 2013.

_____ ; DAINEZ. D. & MAGIOLINO. L. L. S. *Educação e Desenvolvimento Humano: Modos de Mediação e Participação nos Meandros das Práticas Educacionais Inclusivas*. IN: PLETSCH, M. D, MENDES, G. M. L & HOSTINS, R. C. L. (orgs.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2015, p. 15-30.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia* (1997). Madrid: Machado, 2012.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique* (1995). Madrid: Machado, 2012a.

_____; LURIA. A. R. & LEONTIEV. A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, São Paulo, 13ª edição, 2014.

VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 6ª ed. - São Paulo: Editora Loyola, 2009.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: DIFERIR, ADAPTAR OU FLEXIBILIZAR O CURRÍCULO?

YASMIN RAMOS PIRES

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

Este artigo refere-se a um recorte de uma investigação em nível de Mestrado¹, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), orientada pela Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes. A pesquisa constituiu-se como desdobramento do projeto “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, realizado entre os anos de 2013 e 2017. Nossa pesquisa teve como objetivo central evidenciar que estratégias curriculares estão presentes em contextos de inclusão escolar para alunos com deficiência, aprofundando conceitos como Adaptação Curricular, Flexibilização Curricular e Diferenciação Curricular. Entre os autores com os quais dialogamos estão Sacristán (2000), Lunardi-Mendes (2005), Lunardi-Mendes e Silva (2014), Mesquita e Rocha (2012), entre outros. Também utilizamos Heredero (2010) para refletir sobre adaptações

1 Parte desse texto e o aprofundamento sobre a pesquisa encontra-se disponível na dissertação de Mestrado intitulada: *ADAPTAR, FLEXIBILIZAR OU DIFERENCIAR: práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar*, de autoria de Yasmin Ramos Pires sob orientação da professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

curriculares e Roldão (2003) para discutir diferenciação curricular.

A pesquisa teve como contexto a cidade de Florianópolis – SC e a cidade de Itajaí – SC. Por meio da pesquisa documental, a partir de vídeos da sala de aula regular, observamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, compreendendo estes espaços como contextos de inclusão que se encontram os alunos com deficiência.

Por meio da pesquisa realizada na dissertação de Mestrado, observamos que poucos são os movimentos curriculares dentro da sala de aula regular, seja por meio dos termos entendidos por adaptação ou flexibilização, seja pela diferenciação curricular.

Refletiremos, a partir do currículo e conhecimento e da distribuição e sequência do conhecimento escolar, como os conhecimentos são proporcionados aos alunos com deficiência, identificando como os movimentos curriculares como adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular são evidenciados e refletindo às estratégias empregadas pelos professores em suas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

As estratégias para escolarização de alunos com deficiência em contextos de inclusão

Currículo e conhecimento são temas emergentes e discutidos, ainda que de forma discreta, no que se refere a Educação Especial. São muitos autores e correntes teóricas que debatem o conceito curricular, desde visões tradicionais até as visões pós-modernas. A pesquisa de Mestrado aqui apresentada entende o conceito

de currículo a partir dos estudos críticos de currículo, entendendo o estudante como o sujeito que aprende os conhecimentos historicamente construídos, diferenciando daqueles do senso comum. Ressaltamos, porém, que muitos são os fenômenos presentes na escolarização dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência, e, por vezes, uma única vertente teórica pode não dar conta de analisar a complexidade da escolarização desses sujeitos.

Além disso, concordamos com Sacristán (2000), quando o autor define dois tipos de currículos no espaço escolar: aquele prescrito, das disciplinas, da grade curricular e um outro vivenciado, o currículo “na prática”, ou as práticas curriculares.

Interessa-nos, particularmente nas reflexões do autor, entender o currículo prescritivo como parte de um conjunto de normas e regras provenientes de uma política curricular que determina um conjunto de diretrizes para os espaços escolares e o currículo como um conjunto de práticas realizadas pelos professores, nomeadamente práticas curriculares, que nem sempre são conscientes, que moldam os professores de forma inconsciente, podendo eles mesmos moldarem e modificarem o currículo a partir de suas experiências no contexto escolar.

As práticas podem ser entendidas enquanto “práticas curriculares”, com base nos estudos de Lunardi-Mendes (2005), práticas estas encharcadas de influências prescritas e vivências cotidianas que direcionam o tipo de trabalho escolar que cada instituição realiza, bem como de um conjunto de práticas que explicitam não só o que o professor deve cumprir em termos de atividades e conteúdo, mas o que ele mesmo considera importante realizar no espaço escolar.

Na pesquisa realizada no Mestrado, as pesquisadoras encontraram na análise dos vídeos, práticas curriculares

com enfoque na leitura e na interpretação de texto da Língua Portuguesa e em cálculos matemáticos no ensino da Matemática. Entendemos que no contexto dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, essas são práticas comuns e que de forma alguma são consideradas por nós erradas. Cada professor, em seu contexto de atuação e com base no currículo disponibilizado a ele, seleciona de que forma o conhecimento já previsto no currículo prescrito irá chegar para os alunos. Esse é o ponto em que nos detemos, analisar como essas estratégias escolhidas pelos professores evidenciam (ou não) movimentos curriculares como adaptação, flexibilização ou diferenciação curricular. No total de 6 alunos com deficiência analisados no processo, no que se refere a Língua Portuguesa, as estratégias para o ensino da disciplina estavam baseadas em decodificação e leitura, principalmente utilizando como instrumento o livro didático.

Consideramos necessário ressaltar que o livro didático pode e deve ser usado como estratégia de ensino para realizar as atividades na sala de aula regular. Compreendemos, porém, a importância da reflexão dos conteúdos que ali estão e das atividades proporcionadas para ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental. Além dos casos explicitados com as estratégias no livro didático, observou-se algumas tentativas, utilizadas pelos professores, usufruindo do livro didático como suporte e não como única opção para oferecimento de um conhecimento.

No caso do Ensino da Matemática, a pesquisa destacou fortemente a questão dos cálculos matemáticos: adição, subtração, multiplicação e divisão, retomando práticas de tabuadas e ditado matemático. Também destacamos

as atividades e estratégias que visavam as avaliações dos alunos por meio destes cálculos.

Na pesquisa, observamos que o conhecimento para o aluno com deficiência, o mesmo oferecido à turma toda, não oferece possibilidades para a ampliação das habilidades cognitivas desses sujeitos. Foram evidenciadas muitas práticas instituídas por meio de estratégias entendidas por nós como tradicionais, que não oferecem possibilidade de ampliação do repertório linguístico e matemático desses sujeitos e são geralmente instituídos com fins a respostas avaliativas. Não é nossa intenção, entretanto, discorrer sobre a necessidade de todos terem acessos a conhecimentos de cálculos matemáticos e de saberem ler histórias, escrever, etc. Entendemos a necessidade de os alunos realizarem alguns tipos de atividades no ambiente escolar, mas levantamos a reflexão das estratégias e do tipo de conhecimento oferecido aos alunos, especificamente ao aluno com deficiência, visto que mesmo em diferentes etapas escolares (pesquisa foi realizada do 5º ao 9º ano), eles tiveram acesso quase que às mesmas estratégias de ensino. Observamos, nesses casos, o conhecimento oferecido surgindo em uma lógica de ajuste para o atendimento de demandas extraescolares, com objetivos voltados à garantia da aprendizagem de respostas para a prova, por parte dos alunos, e de bons resultados, por parte do professor.

Destacamos, nos casos citados à disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, a reflexão baseada em Mesquita e Rocha (2012). Os autores, por meio de um levantamento de Teses e Dissertações sobre práticas curriculares inclusivas, os autores destacaram que 85,2% das pesquisas analisadas revelam que a inclusão dos alunos com deficiência é marcada pela fragilidade da ação

do professor, gerando o fracasso do processo de inclusão desse sujeito. Os autores ainda evidenciaram, com base nas pesquisas analisadas, que, na contramão do que indicam as pesquisas científicas sobre a inclusão escolar, órgãos como o Ministério da Educação e Cultura divulgam dados de práticas bem-sucedidas. Os autores destacam que a escola vivencia dois conjuntos de marcas no processo de inclusão escolar: uma marca reprodutora, com um ciclo que legitima os tipos de práticas já sedimentadas na escola, e um ciclo inovador, que ressignifica e reconfigura o ciclo reprodutor. A pesquisa dos autores, com base nas análises, revelou que os professores podem até propor e explicitar discursos inovadores na escola, porém a prática curricular fica marcada por um currículo tradicional.

Conforme explicitado nos exemplos de práticas sedimentadas em práticas curriculares já enraizadas no currículo escolar, as estratégias que se evidenciam ainda são voltadas para atender as demandas curriculares do currículo aqui chamado de prescrito, que tem a intenção de ser normalizador, regrador, definindo padrões e metas para todos os alunos no contexto escolar.

No que se refere às estratégias de Língua Portuguesa, as questões de adaptação curricular ficam pouco evidenciadas, visto que para ocorrer a adaptação, mesmo que seja de um conteúdo específico, às estratégias de ensino precisam se tornar adaptadas ao modelo tradicional de explicação e atividade. Vejamos como nos apresenta Heredero (2010) as reflexões do conceito de adaptação curricular. Segundo o autor, adaptação curricular deve ser uma estratégia para se pensar a escola inclusiva. Ele defende que as adaptações devem proporcionar uma estratégia didática que facilite a aprendizagem dos alunos. Divide as adaptações curriculares em dois tipos: pequeno porte e grande porte.

Herdero (2010) considera as adaptações curriculares de pequeno porte àquelas para uma situação específica, temporária, de um caso imediato de um conteúdo ou uma disciplina, para atender as necessidades do momento. Já as de grande porte seriam aquelas que movem a estrutura curricular geral, que eliminam conteúdos se assim for necessário, alteram objetivos gerais, etc.

Muito próximo a esse conceito da adaptação curricular de grande porte está a diferenciação curricular, conceito muito difundido por professores portugueses, tão como Pacheco (2008) e Roldão (2003). Em Pacheco (2008), encontramos o conceito de diferenciação curricular como aquele que abarca mudanças metodológicas e avaliativas nos percursos de aprendizagem, entendendo que todos os alunos têm o mesmo percursos nas suas opções escolares, mas, que nas palavras do autor “uns precisam de seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo.” (PACHECO, 2008, p. 182). Em Roldão (2003), observamos esse conceito ainda mais aprofundado, podendo ocorrer em três esferas: no nível político, no nível organizacional e no nível que mais detidamente nos interessa, o pedagógico-curricular. Nesse, particularmente, a autora salienta o risco da diferenciação curricular negativa, tendo o professor que se munir de estratégias e conhecimento para entender o currículo como um instrumento que deve ser usado a seu favor e na qualidade de ensino oferecida aos alunos.

Visto que as práticas curriculares apresentadas aos alunos com deficiência em contextos de inclusão são ainda baseadas no modo de estratégia de ensino tradicional, corroboramos com as reflexões realizadas pelos autores que discutem conhecimento e currículo e a importância de se investigar o que se ensina na escola

a fim de evidenciar, cada vez mais, por meio de nossas pesquisas científicas, o tipo de conhecimento que os alunos estão aprendendo na escola. Silva e Lunardi-Mendes (2014) já afirmavam, em seus estudos sobre conhecimento na contemporaneidade, que o que deve ser ensinado especificamente ao sujeito com deficiência continua carecendo de enfrentamento pelas escolas. Para as autoras, com as demandas a serem atendidas, as políticas direcionam o trabalho da escola voltado a um conhecimento que visa às avaliações, que estão servindo, predominantemente, para fornecer números da performance da escola. Logo, os conteúdos que serão ensinados são baseados a partir dessa premissa.

Não é nosso objetivo julgar o conhecimento disponibilizado pelo professor por meio de sua aula, seja em Língua Portuguesa ou em Matemática, já que o professor é detentor de uma autonomia relativa (SACRISTÁN, 2000), não sendo possível realizar toda a mudança curricular necessária sozinho. Cabe aos diversos profissionais que atuam nos contextos escolares observarem essas questões para que o debate sobre o conhecimento oferecido aos alunos e as estratégias de ensino empregadas sejam ampliadas e revisadas dentro do espaço escolar.

No tocante a distribuição e sequência do conhecimento disponibilizado para os alunos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, observou-se na pesquisa uma estabilização das práticas curriculares, ou seja, as atividades iniciavam com uma explicação “geral” do que deveria ser feito, sem mais tentativas diferenciadas de explicação e em poucos casos, sem verificar se os alunos precisavam de uma mediação para realizar a atividade. As sequências didáticas encontradas na pesquisa de

Mestrado, por meio dos vídeos analisados, apontaram uma forma de oferecer o conhecimento, baseado na explicação oral, na resposta avaliativa de uma atividade e na finalização sem um fechamento do conteúdo ou um feedback do que foi trabalhado. Essa forma, enquanto opção para as explicações dos conteúdos, pareceu não envolver os alunos com deficiência nas atividades propostas nem em seu entendimento da atividade, visto que, por muitas vezes, os professores precisavam voltar aos alunos para explicar detalhadamente a atividade.

Observamos, neste sentido, a continuidade de um currículo tradicional, em que o conhecimento transmitido aos alunos limita-se ao ensino das formas de responder determinada atividade, geralmente com fins avaliativos, e ao professor cabe o monitoramento dos alunos, a fim de observar se eles realizam as atividades, se estão conversando ou não, se estão trocando respostas etc.

Reflexões finais

As estratégias curriculares que identificamos na dissertação de Mestrado estavam focados muito mais na estabilização das práticas, por meio de explicações sem encerramento, atividade no quadro e o uso do livro didático, do que baseados em outras opções para o trabalho com o conhecimento oferecido.

Ressaltamos que algumas práticas curriculares se mostraram enquanto tentativas de diferenciação curricular e/ou flexibilização curricular na sala de aula. Em um caso específico, no qual o aluno contava com o suporte do trabalho colaborativo, as possibilidades de aprendizagem eram ampliadas pelas oportunidades disponibilizadas pelas professoras, seja em tempo

dedicado à explicação, aos recursos disponibilizados (materiais etc.) e ao tempo para a realização da atividade. Apesar desse exemplo específico, na maior parte dos vídeos não é perceptível o uso de adaptação curricular e/ou tentativas de diferenciação curricular por parte dos professores.

Ao nos questionarmos sobre os movimentos curriculares possíveis de serem identificados nas práticas curriculares dos professores do Ensino Fundamental, visando a inclusão no contexto escolar dos alunos com deficiência, observamos uma continuidade de práticas curriculares que proporcionam o acesso ao conhecimento e a permanência na escola por meio da socialização da forma escolar e de um conhecimento baseado na decodificação de Língua Portuguesa e da Matemática. Em pesquisa realizada por Pires e Lunardi-Mendes (2016), as autoras identificaram que já no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a predominância das atividades no contexto analisado tinha enfoque em Língua Portuguesa e Matemática, indicando que tanto na sala de aula, quanto no AEE, o aluno com deficiência está em contato direto com estratégias semelhantes de ensino. ●

Referências Bibliográficas

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola e no atendimento às diferenças dos alunos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005. 270p.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Práticas curriculares inclusivas: tensões e desestabilizações na ação docente.** Anpae. 2012.

PACHECO, J. A. Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. **Revista Intermeio.** Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 178-187. 2008.

PIRES, Yasmin Ramos Pires. Práticas Curriculares no Atendimento Educacional Especializado: análise do contexto de Belford Roxo – RJ e Florianópolis – SC. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade do Estado de Santa Catarina. UDESC, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis.** Porto, PT: Porto Editora, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares da; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.** v. 22, n. 80. ago. 2014.

O PERFIL PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE OS CONCURSOS PÚBLICOS REVELAM?

MARILENE FARIA BÜTTENBENDER

Introdução

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no curso de mestrado¹, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Constitui-se de um recorte do projeto maior de investigação, vinculado e financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Edital 49/2012), intitulado “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”.

O projeto em rede envolveu três Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's): Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o PPGE da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e o PPGE da UDESC, em dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Santa Catarina e dez Redes Municipais de Ensino (RME's).

Nos debates teóricos desse projeto em rede, houve um crescente interesse e estudo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), pelo seu papel no âmbito das políticas

1 “Perfil profissional de professores de Educação Especial: o que os concursos públicos revelam?”

educacionais brasileiras de macro e micro abrangência, pelas diferentes implementações nas RME's e pelos reflexos originados na escola comum. Algumas questões têm sido tratadas na literatura educacional brasileira, contudo, após uma década do início desta política, descompassos acerca da atuação do professor de Educação Especial emergem na escola comum.

Nessa esteira, a pesquisa aqui apresentada — desenvolvida no âmbito do Observatório de Práticas Escolares (OPE)², vinculado à UDESC — versa sobre o perfil profissional de professores de Educação Especial exigido nos concursos públicos municipais. O estudo constitui-se em mapear o perfil profissional de professores de Educação Especial em dez RME's, envolvidas no projeto em rede, para atuação na escola comum.

No recorte apresentado neste texto, objetivou-se analisar como as dez RME's traduzem as diretrizes da PNEEPEI nas questões direcionadas à formação profissional para o cargo de professor de Educação Especial, prescrita nos editais de seleção.

Nesse sentido, problematizamos: a formação acadêmica em Educação Especial ainda é exigida nos editais de concursos públicos para atuação na escola comum?

Em grande medida, a apreensão do panorama dos municípios brasileiros, a partir do balanço de produções acadêmicas realizado na área da Educação Especial e de estudiosos brasileiros, identifica diferentes lacunas subjacentes à implementação da PNEEPEI.

O estudo de Alves (2014) sobre o processo de implementação da PNEEPEI e as consequências dessa política para a Educação Especial, entre os anos de 2008 e

2 O OPE é coordenado pela professora Doutora Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

2013 na rede municipal de ensino de Jundiá/SP, aponta desafios que perpassam as esferas físicas, pessoais e econômicas e que interferem no bom andamento da política, refletindo, conseqüentemente, no dia a dia das escolas municipais. Tal estudo demonstra que a política está sujeita a modificações durante seu processo de implementação, ou seja, o desempenho da política pode sofrer variações em resposta a fatores internos.

Na mesma direção, o estudo de Pereira (2010) analisou a oferta de serviços de Educação Especial para o atendimento escolar dos alunos com deficiência do município de Braço do Norte/SC e concluiu que a política nacional para a Educação Especial é adequada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como máxima da inclusão educacional. Entretanto, questiona se o processo de escolarização tem seu lugar secundarizado nas políticas destinadas aos alunos com deficiência.

Já o estudo de Martins (2014) busca compreender se há tentativa governamental de redirecionamento da proposta de inclusão escolar. Enfatiza contradições e mudanças na interpretação jurídica e analisa as intencionalidades implícitas da proposta governamental difundida após a PNEEPEI. Das contribuições advindas das análises, percebe-se que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e AEE; todavia, influenciada ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre o AEE e a classe comum.

Para Michels (2011), a formação de professores para Educação Especial está centrada na formação continuada.

Destaca, ainda, que não há articulação entre o AEE e a escola comum, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Vaz e Garcia (2012) afirmam que os modelos diferenciados de professor de Educação Especial apreendidos sob análise de formação profissional são elementos de discussão sobre a reconversão docente e o trabalho dentro das escolas comuns.

Desse modo, as tensões presentes no campo da Educação Especial impulsionam esta pesquisa.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial adquire um novo cenário no sistema de ensino brasileiro, que, até 2008, distinguia o atendimento às crianças e aos adolescentes com deficiência, excluindo-os dos ambientes comuns de escolarização, em instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais.

A Educação Especial atual passa a alinhar-se ao que preceitua a Constituição de 1988, compreendendo o direito à educação pela internalização dos diferentes documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Tarefa nada fácil aos sistemas de ensino, que assumiram essa virada de sentido sobre o fato de não constituir discriminação a diferenciação adotada para promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência, sustentada nos benefícios de diferenciar para excluir.

A partir de então, a educação dos estudantes com deficiência passa a ser realizada com mais incidência em escolas comuns do ensino regular nos anos 2000, quando, pela primeira vez na história da educação brasileira, tem-se mais crianças com alguma deficiência, com algum transtorno ou mesmo com

condição atípica de desenvolvimento, matriculados em escolas regulares/classes comuns, em comparação às escolas especializadas e classes especiais.

Segundo apontam os dados do Censo Escolar MEC/INEP³ do ano de 2016, mostrados na Figura 1, 82% dos estudantes público alvo da PNEEPEI estão matriculados em classes comuns na educação infantil brasileira; já no ensino fundamental o percentual de escolas brasileiras que têm estudantes com deficiência incluídos indica uma evolução de 26,8% entre os anos de 2008-2016.

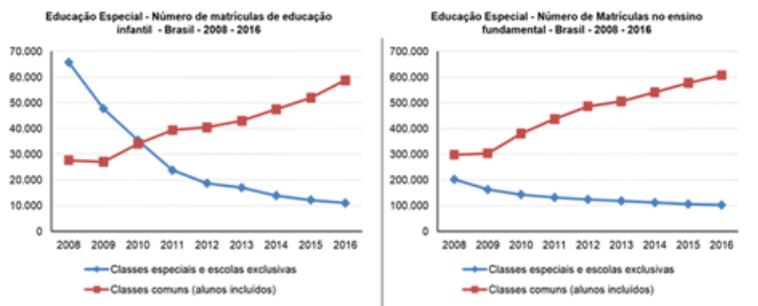
Para além da ampliação dessas matrículas, a PNEEPEI se apresenta como emenda constitucional no Brasil, amplamente disseminada e incorporada como política federal. Delibera os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴, da Organização das Nações Unidas, firmada em Nova Iorque em 30 de março do ano de 2007. Tal política reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras resultantes das atitudes e do ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

3 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

4 O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição e considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo. Facultativo, ratificado posteriormente pelo Decreto Legislativo nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

Figura 1 - Evolução de matrículas dos estudantes público alvo da PNEEPEI em escolas comuns brasileiras entre os anos de 2008-2016

EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA PNEE-PEI EM ESCOLAS COMUNS BRASILEIRAS ENTRE OS ANOS DE 2008-2016



Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP (2016).

A educação inclusiva de valor inquestionável passa a ser uma estratégia em potencial, na garantia do avanço na Educação Especial brasileira com atenção nas discussões acadêmicas, nas redes de ensino comum e educação especializada. Para Rodrigues (2006), o conceito de inclusão encerra em si a rejeição da exclusão presencial ou acadêmica de qualquer estudante da comunidade escolar, pois

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (p. 302)

A partir da PNEEPEI (2008) apresentada e implantada pelo Ministério da Educação (MEC), surgem no Brasil novos debates e continuam outros, no que se refere ao

“acesso” dos estudantes com deficiência, uma parcela do público alvo da política, no espaço das escolas públicas, induzindo-as a uma reorganização em sua estrutura, mas não garantindo a efetiva “participação e aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 8).

A expansão das classes especiais no Brasil, regida pelo princípio da “integração escolar”, que excluía da sala de aula comum crianças e adolescentes com deficiência, se dilui, na atualidade, nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais. Essas salas, idealizadas pelo princípio da “inclusão escolar”, são implementadas também no espaço da escola comum, porém com um diferencial, o AEE complementar ou suplementar, no contraturno da sala de aula comum.

A alteração das antigas Salas de Recursos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) amplia o atendimento a todas as deficiências e evidencia sua maior função, a de disponibilizar os recursos de baixa e alta tecnologia que poderão facilitar o acesso ao espaço da sala de aula comum, mas não a garantia de sua escolarização.

Mendes (2010, p. 107) reitera que o debate da educação inclusiva é hoje “um fenômeno de retórica, como foi a integração escolar nos últimos 30 anos”, inquestionável, tanto na perspectiva filosófica quanto política, “porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira”.

As mudanças no sistema educacional a partir da atual política de Educação Especial se evidenciaram não apenas no âmbito dos direitos e das políticas, em torno das pessoas com deficiência, mas também na ampliação dos investimentos financeiros ocorridos para construção de espaço de acessibilidade, para aquisição

de equipamentos de Tecnologia Assistiva⁵ (TA), entre tantos outros recursos e aparatos para se garantir a participação e escolarização no espaço da escola comum.

O Sistema Educacional Brasileiro, a partir do ano de 2012, se reorganiza através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – MEC. Envolve a Educação Especial junto às áreas de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Quilombola e Educação para as Relações Étnico-raciais, implementando políticas educacionais em articulação com os sistemas de ensino, visando à efetivação de políticas transversais e intersetoriais.

Assim, dá-se o início da construção de uma nova política de Educação Especial, no desafio de uma modalidade transversal desde a educação infantil à educação superior e de práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão escolar.

Nesse sentido, nossa intenção é perceber como todo este novo cenário político foi sendo traduzido nas gestões municipais, a partir da análise do perfil profissional almejado nas redes de ensino.

Para aprofundar estas questões, organizamos esse texto, apresentando num primeiro momento o processo de coleta de dados e, num segundo momento, as discussões dos resultados coletados. Também, ao final do texto, apresentamos um conjunto de reflexões a partir do que foi possível perceber no universo pesquisado.

5 O AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da LIBRAS, [...] da utilização de recursos ópticos e não ópticos da tecnologia assistiva e outros” (MEC/SECADI, 2008, p. 12).

Caminhos Metodológicos

O desenvolvimento desse estudo ocorreu por meio de fonte documental, a partir de editais de seleção dos concursos públicos das dez RME's, dos seguintes municípios brasileiros: Florianópolis/SC, Balneário Camboriú/SC, Belford Roxo/RJ, Duque de Caxias/RJ, Mesquita/RJ, Nova Iguaçu/RJ, Nilópolis/RJ, Queimados/RJ e São João de Meriti/RJ.

Para identificar os materiais que compuseram nossa empiria, como procedimentos de coleta de dados, realizamos um levantamento, entre os meses de outubro a dezembro de 2016, dentre os municípios que fizeram parte desse estudo. Para empreender esta tarefa, fizemos uso dos dados disponíveis nos *sites* das prefeituras municipais, bem como em *sites* das instituições que organizam e divulgam concursos na *internet*. No caso daqueles municípios cujos editais *online* não foram encontrados, recorreremos ao auxílio das pesquisadoras da UFRRJ e da UNIVALI, participantes do projeto em rede.

As fontes documentais dessa pesquisa foram compostas pelas publicações oficiais das SME's e elegemos dos editais de seleção de efetivação de concursos públicos do quadro do magistério aqueles destinados ao cargo de profissionais da Educação Especial, no recorte temporal compreendido entre os anos de 2008-2016.

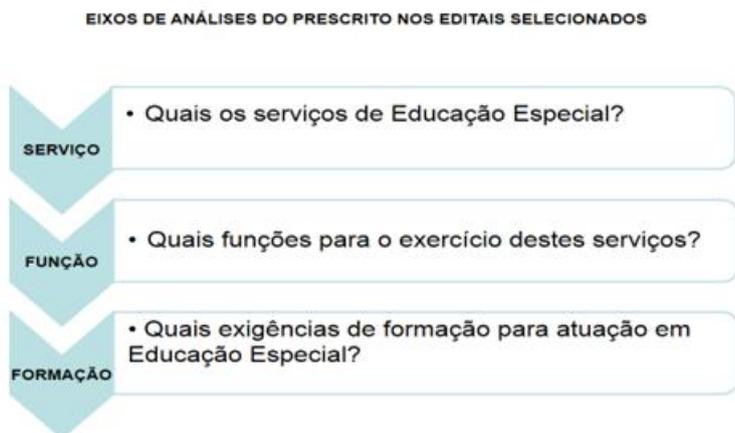
Tais documentos permitem saber como cada município define o perfil do profissional de Educação Especial, bem como quais são estes profissionais, ao traduzirem a PNEEPEI na atuação nas suas respectivas RME's.

Para compreendermos como as gestões municipais traduzem as diretrizes da política nacional de perspectiva

inclusiva, desenvolvemos uma pesquisa documental, inspiradas na “Teoria da Política de Atuação” (*Theory of Policy Enactment*) proposta por Stephen Ball e suas colaboradoras Meg Maguire e Anette Braun (2016). Trata-se de autores que, ao descreverem e conceituarem a relação entre política e prática, problematizam a implantação das políticas e sua realização nos contextos educacionais.

Com base no referencial teórico, analisamos o modo como as dez RME’s interpretam e traduzem as diretrizes da PNEEPEI (2008) nas questões ligadas ao perfil profissional de professores de Educação Especial, na escola comum. Para as análises dos documentos, conforme destaca a Figura 2, elegemos três eixos: serviço, função e formação. Estes eixos foram definidos considerando os objetivos propostos na pesquisa, bem como alguns indicadores extraídos do levantamento de produções acadêmicas realizados previamente.

Figura 2 – Eixos de análises do prescrito nos editais selecionados



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Esses eixos constituem o mapeamento realizado nos concursos existentes, no período entre os anos de 2008 e 2016, nos municípios estudados.

Nessa direção, preocupou-nos entender quais serviços, funções e formação têm sido requeridos ao cargo de professor da Educação Especial para atuação na escola comum, buscando compreender o perfil profissional exigido para os professores de Educação Especial, a partir da reformulação dos cursos de licenciatura nas universidades públicas e da implantação das SRM's, direcionada pela PNEEPEI (2008).

Pela complexidade que as políticas ensejam, entendemos, conforme explicita Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), que a formulação da política não se dá de modo linear. A política ocorre e se efetiva em um ciclo contínuo, interrelacionado entre o “Contexto de Influência” (onde originam-se as políticas públicas e a formação dos discursos públicos), o “Contexto da Produção de Texto” (nos textos oficiais e políticos resultantes de acordos, voltados ao interesse do público geral), e o “Contexto da Prática” (na interpretação e recriação da política efetuada pelos profissionais atuantes na prática, para sua implementação).

Verifica-se que há uma diversidade de interpretações na efetivação das políticas adotadas nas RME's e diferentes lacunas subjacentes na implementação da PNEEPEI, no que se refere ao perfil profissional dos professores de Educação Especial.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) representa um novo referencial “teórico e político da educação brasileira”, definindo a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de AEE complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público-alvo da Educação Especial constituído pelos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. De acordo com as diretrizes da macro política:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Desse modo, também redireciona o percurso da Educação Especial, vista até então como serviço de apoio aos sistemas de ensino pela LDBEN (BRASIL, 1996).

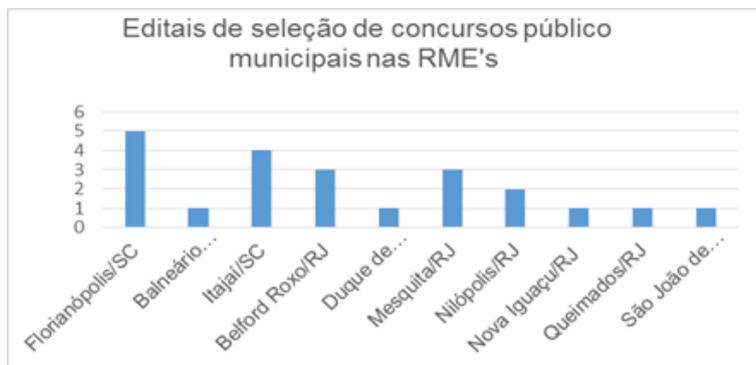
A promoção da inclusão, no acesso dos estudantes da Educação Especial às turmas das escolas comuns, trouxe novas configurações de serviços especializados, que, segundo a PNEEPEI, visam à transposição das barreiras que os impedem de cursar com autonomia todos os níveis de ensino, em suas etapas e modalidades. Assim, identificar os serviços de Educação Especial nesse estudo, entre os municípios envolvidos, possibilitou mapear os editais de concursos das dez RME's no período compreendido entre os anos de 2008-2016.

Na busca de compreender o perfil profissional de professores de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da tradução das RME's, envolvidas nesta pesquisa, identificamos, nas prescrições dos editais de seleção dos concursos públicos municipais, aqueles que seguem a atual política de macro abrangência da Educação Especial.

A partir das fontes documentais que se constituíram em nosso material empírico, identificamos e selecionamos

22 editais de concursos públicos de efetivação do quadro do magistério destinados ao cargo de profissionais da Educação Especial, no recorte temporal compreendido entre os anos de 2008 e 2016, conforme sinalizamos no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Editais de seleção dos concursos públicos nas RME's



Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Tais documentos nos permitiram entender como cada município define o perfil do profissional de Educação Especial, bem como quem são estes profissionais e como traduzem a PNEEPEI na atuação nas suas respectivas RME's.

Os dados colhidos nas fontes documentais revelam traduções diferentes dos gestores municipais ao implantarem a PNEEPEI em suas RME's e ao evidenciarem diferentes ofertas de serviços de Educação Especial. Contudo, verificamos, entre os dez municípios investigados, que somente três deles, Nilópolis/RJ, Queimados/RJ e São João do Meriti/RJ, não oferecem profissionais efetivos ao cargo de professor da Educação Especial.

Com base nessas fontes documentais, passamos a análise do perfil profissional presente nestes editais.

Qual o perfil profissional dos Professores Educação Especial presente nos Editais?

Na análise do material empírico, identificamos diferentes interpretações dos gestores municipais referentes ao perfil profissional dos professores de Educação Especial e às ofertas dos serviços de Educação Especial, a partir dos contextos de cada município ao traduzirem a política atual de Educação Especial.

Para Ball (1992, p. 10-11), a política precisa ser traduzida a partir do texto para ação e colocada em “prática sofisticada, contingente, complexa e instável”, assim, “[...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, aos agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto”.

Nesta teoria, entende-se que as atuações “são coletivas e colaborativas”, como também, “há interação na inter-relação entre os diversos autores, textos, conversas, tecnologias e objetos que constituem respostas em curso à política” (BALL et al., 2016, p. 15).

As traduções ocorridas em torno da PNEPEI (2008), demarcadas nas RME’s pesquisadas, apontam como a política é colocada em ação. A “política não é feita”, mas se constitui num “processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”, ou seja, “ela é analisada e revista, e por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida” (BALL et al., 2016, p. 15).

Nessa direção, a tradução das políticas se dá pelas leituras e releituras ativas, apresentações e reapresentações, contextualizações e recontextualizações, ordenamento e reordenamento de práticas, nas quais a aceitação e a resistência se intercalam com a colaboração e negociação.

Com a PNEEPEI (2008), o cenário brasileiro das escolas de ensino comum, passa a ter um outro enfoque à Educação Especial, em relação aos serviços de Educação Especial. De substitutivo do ensino comum a complementariedade ou suplementariedade, o serviço de Educação Especial regido pela PNEEPEI, traz novas atuações a estes profissionais, agora inseridos na educação básica.

No Quadro 1 abaixo, sinalizamos os serviços de Educação Especial ofertados em cada RME, dando ênfase aos que implementam a função de Professor de Educação Especial.

Quadro 1 - Perfil dos profissionais da Educação Especial: o mapa dos Editais concursos depois da PNEEPEI

Região Sul	Serviços de Educação Especial	Editais
Florianópolis/SC	Professor de Educação Especial	2015
	Professor de LIBRAS Professor Auxiliar de LIBRAS	2014
	Professor de LIBRAS Professor de Ensino de LIBRAS	2011
	Auxiliar de Ensino de Educação Especial Auxiliar de Ensino de LIBRAS Auxiliar de Ensino de Revisor Braille Professor de Educação Especial	2010
	Auxiliar de Ensino de Educação Especial	2009
Balneário Camboriú/SC	Professor de Apoio Pedagógico Especial	2015
Itajaí/SC	Agente de Apoio em Educação Especial	2015

	Intérprete de LIBRAS Agente de Apoio em Educação Especial	2014
	Intérprete de LIBRAS Agente de Apoio em Educação Especial	2013
	Instrutor de Língua de Sinais Intérprete de LIBRAS Professor de Educação Especial Agente de Apoio em Educação Especial	2011
Região Sudeste	Serviços de Educação Especial	Edital
Belford Roxo/RJ	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS Agente de Apoio em Educação Inclusiva	2016
	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS	2012
	Professor de Educação Especial Intérprete de LIBRAS	2010
Duque de Caxias/RJ	Professor de Educação Especial	2015
Mesquita/RJ	Professor de Educação Especial	2016
	Professor de Educação Especial	2012
	Professor de Educação Especial	2010
Nilópolis/RJ	Tradutor e Intérprete de Sinais	2016
	Tradutor e Intérprete de Sinais	2011
Nova Iguaçu/RJ	Professor Itinerante Educação Especial Professor de AEE Professor de LIBRAS Professor de Braille Professor Intérprete de LIBRAS	2012

Queimados/RJ	Cuidador de Alunos Portador de Necessidades Especiais Intérprete de LIBRAS	2015
São João de Meriti/RJ	Agente Educativo Especial Intérprete de LIBRAS	2011

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ao assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, objetiva orientar os sistemas de ensino para o AEE. Contudo, verificamos, entre os dez municípios investigados, que somente três deles, Nilópolis/RJ, Queimados/RJ e São João do Meriti/RJ, não oferecem profissionais efetivos o cargo de professor da Educação Especial.

Ao discutirmos a formação profissional do professor de Educação Especial, no âmbito das políticas públicas, a partir da PNEPEI procuramos nos debruçar sobre as traduções que as RME's fazem da política atual de Educação Especial para compreender essa dinâmica e contribuir com a produção do conhecimento a este respeito.

A política atual de Educação Especial brasileira, pautada na perspectiva inclusiva, marcada por novos contornos conceituais e estruturais, vem sendo alvo de discussões acadêmicas e escolares. E é com base nesta política, datada no ano de 2008, que os municípios brasileiros têm organizado e ofertado um conjunto de serviços de Educação Especial, definindo um perfil profissional, dando visibilidade a velhos dilemas: professor especializado x

professor generalista, formação generalizada x formação especializada.

Constatamos, com bases nas fontes documentais elencadas, que a formação exigida nos editais dos concursos públicos municipais se apresentam fragilmente, tanto em relação às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), quanto às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), conforme mostramos no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Formação Profissional exigida nos editais de concursos públicos municipais ao cargo de professor de Educação Especial

Região Sul	Formação Mínima Exigida	Editais
Florianópolis/SC	Professor de Educação Especial: Licenciatura em Educação Especial, ou- Anteriores à Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com especialização em Atendimento Educacional Especializado.	2015
	Professor de Educação Especial: Diploma ou certificado de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Licenciatura em Pedagogia, com habilitação ou Educação Especial; ou Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado.	2010
Balneário Camboriú/SC	Professor de Apoio Pedagógico Especial: Diploma de graduação em curso de Educação Especial ou licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação em Educação Especial ou graduação em Pedagogia ou Normal Superior com curso de especialização em Educação Especial	2015

Itajaí/SC	Professor de Educação Especial: Licenciatura na modalidade Educação Especial; Licenciatura em Pedagogia com Habilitação na modalidade Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com Complementação na modalidade Educação Especial; ou Normal Superior com Habilitação na modalidade Educação Especial; ou Licenciatura Plena com especialização específica na modalidade Educação Especial.	2011
Região Sudeste	Formação Mínima Exigida	Editais
Belford Roxo/RJ	Professor de Educação Especial: Ensino Médio Completo com Curso de Formação de Professores, Curso normal, reconhecido pelo MEC e Curso de Educação Especial com carga horária mínima de 80h.	2016
	Professor de Educação Especial: Ensino Médio Completo com Curso de Formação de Professores, Curso normal, reconhecido pelo MEC e Curso de Educação Especial com carga horária mínima de 80h.	2012
	Professor de Educação Especial: Ensino Médio – Magistério + Curso de Educação Especial – 80 horas. Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial	2010
Duque de Caxias/RJ	Professor de Educação Especial: Ensino Superior - Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial; e/ou Licenciatura e Pós-Graduação em Educação Especial, ou Inclusiva; e Curso de Formação de Professores para Educação Especial na modalidade Estudos Adicionais.	2015
Mesquita/RJ	Professor de Educação Especial: Magistério a nível médio ou Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação específica em Educação Especial, pós-graduação em Educação Especial ou áreas afins ou, ainda, curso de extensão de, no mínimo, 280 horas de duração em Educação Especial.	2016
	Professor de Educação Especial: Curso Normal Superior com Especialização em Educação Especial ou Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Educação Especial ou Licenciatura Plena com Especialização em Educação Especial devidamente registrada no MEC ou órgão por ele delegado.	2012

	Professor de Educação Especial: Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com Pós-graduação em Educação Especial ou Licenciatura Plena com Pós-graduação em Educação Especial.	2010
Nilópolis/RJ	-	-
	-	-
Nova Iguaçu/RJ	Professor Itinerante Educação Especial: Licenciatura Plena em qualquer área/disciplina e Curso de Formação de Educação Especial (mínimo 360 horas) e/ou Especialização em Educação Especial (mínimo 360 horas) Professor de AEE: Ensino Médio na modalidade Magistério/Normal ou Normal Superior ou Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Curso de Formação de Educação Especial (mínimo 150 horas)	2012
Queimados/RJ	-	-
São João de Meriti/RJ	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Dos dez municípios pesquisados, apenas sete deles selecionam professores de Educação Especial para o quadro efetivo do Magistério. Destes, em sua maioria exigem a formação mínima para o ingresso Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, formação inicial que não existe mais.

Desde o ano de 2006, todas as habilitações específicas nos cursos de graduação em Pedagogia foram formalmente extintas com a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, se instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 2/2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE). Da mesma forma, seu Parecer (CNE/CP N° 9/2001), homologado no ano de 2001, reforça que:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Tais resoluções não trouxeram diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, mesmo dispondo sobre formação de professores e destacando a importância dessa formação para a integração dos alunos com NEE no ensino regular. Foi então que entidades e estudiosos na área reavivaram as discussões, propondo uma definição para a formação do professor junto à CNE para elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, resultando, após muitas discussões, na construção das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovada em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Esse documento envolveu muitas das contribuições apresentadas ao CNE pelas associações acadêmico científicas, comissões e grupos de estudo sobre a Educação Básica e a formação dos profissionais que nela atuam.

E, neste viés, evidencia-se uma certa incoerência entre a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), que concebe o pedagogo como especialista e frisa a separação entre o pedagogo/especialista e o professor, e a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que elucida a concepção de pedagogo como profissional:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Em diversas pesquisas, Bueno (1999), Glat e Nogueira (2002), Pletsch et al. (2006), Mendes (2008), Michels (2009), Pletsch (2009) afirmam a importância da melhoria da formação do professor como condição necessária para a efetiva inclusão escolar de estudantes com deficiência no espaço escolar da escola comum. Evidenciam que os professores, em sua maioria, não estão preparados para trabalhar com estes alunos, suas necessidades em sala de aula.

A formação geral, dada hoje nos cursos de Pedagogia, pouco tem dado conta das especificidades e demandas da Educação Especial, apresentadas para o Atendimento Educacional Especializado, em articulação com a sala de aula do ensino comum, como demanda a PNEPEI (BRASIL, 2008).

A importância de se atentar à formação profissional exigida para o cumprimento da função de professor de Educação Especial, bem como de sua formação continuada, é imprescindível, pois a complexidade que se apresenta entre as exigências nas seleções de concursos públicos e a formação inicial desses sujeitos envolve diretamente as instituições de ensino superior.

Com isso, verificamos no âmbito dos editais analisados, uma incoerência entre o exigido e aquilo que está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (BRASIL, 2002; 2015).

Segundo a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCN's), a partir da base comum nacional, enfatiza-se a articulação entre educação básica e superior e o destaque na institucionalização de projeto próprio de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, por parte das instituições formadoras (BRASIL, 2015).

Nessa direção, as novas DCN's (BRASIL, 2015) definem os profissionais do magistério da educação básica como aqueles que desempenham atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e

modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Nos estudos e análises das fontes documentais, verificou-se que a formação inicial/acadêmica exigida nos editais de seleção de concursos públicos não refletem as prescrições presentes nas legislações que definem as diretrizes para os profissionais do Magistério na educação básica, evidenciando dificuldades de articulação entre os atores institucionais envolvidos e diferentes traduções da política em estudo, dos gestores municipais, na efetivação das DCN's.

Pode-se apreender, por meio dos dados colhidos nas fontes documentais, que as traduções por parte dos gestores municipais divergem das políticas que definem o perfil profissional para atuação no AEE, ao implantarem a PNEPEI (BRASIL, 2008) em suas RME's e ao evidenciarem diferentes ofertas de serviços de Educação Especial, considerando, ainda, que, dos dez municípios estudados, somente três não formalizaram, oficialmente, admissões com especificações ao perfil desse profissional.

Assim, a educação inclusiva coloca-se hoje como um desafio, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Nesse caso, é fundamental refletirmos sobre a inclusão de conteúdos e disciplinas que abordem a Educação Especial nos cursos de graduação, sobretudo nos de formação de

professores, mesmo que, por si só, tais formações não garantam o sucesso da escolarização dos estudantes público alvo da PNEEPEI (BRASIL, 2008).

A ausência destas discussões nas grades curriculares das graduações é um dos agravantes para a não concretização de uma educação inclusiva. Para Pletsch (2009), faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para as práticas inclusivas que adequem a formação de professores e suas condições de trabalho às novas exigências educacionais e à realidade brasileira.

Nesse sentido, as duas evidências identificadas no material empírico —, a saber: presença do professor especializado em Educação Especial e exigência de formação específica em Educação Especial — apontam para a continuação de uma visão de especialização nas práticas dos municípios.

A partir das leituras de Roger Slee (2008, 2014), a questão a qual nos colocamos é: Será esse um efeito não pensado da PNEEPEI? Ou ainda uma consequência do modelo de políticas focalizadas em sujeitos específicos? A análise do quadro dos concursos nos remete para uma presença marcante da Educação Especial e do desejo de professores especializados para além do debate acerca da inclusão. O desejo por professores especializados reflete um desejo por uma construção de uma educação inclusiva? Ou a exigência de especialização remete para um desejo de que exista na rede um professor que dê conta de se responsabilizar por alunos “específicos”? Mais especialização significa mais inclusão?

São questões que estão longe de serem respondidas e que nos impelem ao desejo de continuar investigando-as. ●

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise da Silva. **Uma análise da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí/SP**. 2014. 279p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2014.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n.2, p. 97 – 115.1992.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96. Brasília, Seção I, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena** – Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/ CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, SEESP, janeiro de 2008.

_____. **Resultado do Censo da Educação Básica 2016**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BUENO, J.G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. *In*: M.A.V. BICUDO, C.A. da S. SILVA JUNIOR (orgs.), **Formação do educador e Avaliação Educacional**. São Paulo, Editora UNESP, vol. 2, p. 149. 1999.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, 14 (24):22-27. 2002.

MARTINS, Kátia Cristina. **Educação Especial: legislação, produção intelectual e formação docente**. 2014. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba/MS, 2014.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MICHELS, Maria H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Formação de Professores em foco**, V, São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo, UFES, UFRGS, UFSCar. [CD-ROM].

MICHELS, Maria H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n.40, p.219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - OBEDUC. (2012). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. Projeto 2012.

PEREIRA, Cléia Demétrio. **A oferta de serviços de Educação Especial no município de Braço do Norte/SC**. 2010. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010.

PLETSCH, Márcia D.; MENDES, Geovana L. M.; HOSTINS, Regina. L. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem. **Projeto de Pesquisa**. Nova Iguaçu, 2013-2017.

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, 33:143-156. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

PLETSCH, M.D.; FONTES, R. de S; GLAT, R. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: **Reunião Anual da ANPed**, Caxambu, 2006. *Anais Caxambu*. [CD-ROM].

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299-318.

SLEE, Roger. **The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education**. London and New York: Routledge, 2014.

SLEE, Roger & ALLAN, J. **Doing inclusive education research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

VAZ, Kamile; GARCIA, Rosalba. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política. In: **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 5, n.13, p. 47-59, maio/ago. 2015.



QUANDO AS VOZES DOS FUTUROS PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ECOAM NOS CURSOS DE LICENCIATURA

WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA
CLÉIA DEMÉTRIO PEREIRA

Introdução

É notável o crescimento de alunos com deficiência no ensino superior e a discussão por entorno, da função e do comprometimento da universidade na institucionalização de políticas e procedimentos que assegurem o direito da inclusão de pessoas com deficiência¹ no âmbito acadêmico. Este estudo está pautado na concepção da educação especial e inclusiva que estabelece como objetivo o total acesso de todos os sujeitos à educação nos diferentes níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. No Brasil, essa proposta encontra-se subsidiada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (PNEEPEI/BRASIL, 2008), documento que orienta o processo de inclusão e acessibilidade nos diferentes níveis de ensino de ensino, especialmente, no ensino superior.

Entretanto, diversos são os desafios encontrados na direção de exercer uma função capaz de provocar

-
- 1 Optamos por este termo, para se referir a alunos com deficiência, considerado público da educação especial, como define a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).
 - 2 O documento segue as orientações da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o qual foi incorporado como Emenda Constitucional no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), da Casa Civil.

transformações permanentes que excedam os procedimentos históricos de exclusão social, principalmente, os decorrentes dos processos educacionais acadêmicos.

Nesse sentido, este trabalho apresenta o resultado do estudo realizado sobre a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior e suas impressões sobre a própria formação docente nos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como forma de compreender os seus próprios percursos de formação profissional de professor, referente à inclusão, acessibilidade e as relações acadêmicas existentes na universidade. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior, vinculada ao Observatório de Práticas Escolares (OPE), intitulado *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: processos cognitivos, políticas públicas e avaliação da aprendizagem*, desenvolvido pelo projeto em rede, que envolveu a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), sob a coordenação das professoras Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC), Dr.^a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e Dr.^a Regina Célia Hostins (UNIVALI).

As autoras Lopes e Fabris (2013, p. 110) apontam que a inclusão não seja compreendida como um ponto final e sim como um desafio ininterrupto: “estar incluído é viver a possibilidade de, no minuto seguinte, viver a experiência da exclusão. A in/exclusão deve ser a condição para pensarmos as nossas práticas educativas escolares”. Neste sentido, a inclusão não é um local a ser alcançado, mas uma condição e luta permanente.

Thoma (2006, p. 2) também compartilha desse mesmo pensamento, já que para ela pensar em “inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização”.

O debate sobre a inclusão merece destaque em todas as áreas, entretanto, neste estudo, o foco centra-se na inclusão mais especificamente na educação, para desmitificar o discurso de que a escola não se encontra preparada para receber alunos com deficiência. A respeito do conceito de deficiência Diniz (2012) ressalta que:

O modelo médico de compreensão da deficiência, assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão- esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida. (DINIZ, 2012, p. 9).

Nos caminhos da inclusão, a deficiência passou por momentos individualizados e ignorados, mas “esse caráter enigmático é resultado do processo histórico de opressão e apartação social dos deficientes, uma vez que a deficiência foi confinada à esfera doméstica e privada das pessoas” (DINIZ, 2012, p. 71).

Para Pletsch (2014), o conceito de deficiência é complexo e vem sendo construído ao longo dos anos, pois todas as pessoas possuem suas próprias características, além das construídas socialmente, e é nessa diferença que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas nas inter-relações que ocorrem nas situações presentes no

contexto social, a partir da diversidade que constitui os processos educativos.

A diversidade precisa ser reconhecida em suas múltiplas dimensões nos espaços sociais e, prioritariamente, no campo da educação, para que se possa criar caminhos alternativos e desenvolver novas práticas, considerando que o ambiente escolar abrange indivíduos e grupos dos mais diversos possíveis. É nessa relação de convívio social, que se desenvolvem o cotidiano educativo e a troca de diferentes conhecimentos, culturas, dentre outros aspectos. Assim como consta nos documentos legisladores sobre a temática em âmbito nacional, a escola também possui o dever de proteger as especificidades de cada pessoa e de proporcionar aprendizagens compartilhadas que respeite as diferenças. Essa proteção não implica dizer que aprendemos nas diferenças, como argumenta Sacristán (2002), mas com as diferenças.

A inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior precisam estar asseguradas como um direito constitucional como destacam Pereira e Lunardi-Mendes (2018):

É direito a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento pleno e a cidadania. Para isso, a inclusão deve se tornar suporte para todo trabalho desenvolvido, tanto nas salas de aula comuns, nas SRMs, nas escadas da escola, nos corredores, em todo e qualquer espaço, além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos, para que os objetivos sejam traçados e conquistados (PEREIRA; LUNARDI-MENDES, 2018, p. 12).

A inclusão pressupõe a participação em espaços sociais, culturais e políticos, possibilidades de adequação dos conteúdos, estratégias pedagógicas, eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas e isso inclui os professores universitários, pois são seres em construção e interação, que também se constroem e se desenvolvem ao longo do tempo.

No âmbito da educação inclusiva, Slee (2013, p. 120) nos indica “uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação”. A educação especial não pode ser segregada, excludente e desigual. O que não se pode ter é uma organização social de associação entre fracasso e pobreza. Nessa direção, compactuamos com Slee (2013) quando o autor fala que

[...] a diminuição da exclusão e da desvantagem não pode ser alcançada pelo professor de sala de aula sozinho (...). Defendo que devemos resistir à redução de uma educação inclusiva a um interesse limitado de garantia de educação regular para alunos com deficiências (SLEE, 2013, p. 124).

Assim, a educação inclusiva é compreendida pelo “respeito às diferenças, quebra de discriminação, preconceito, participação e permanência dos sujeitos com necessidades educativas especiais nos cenários escolares” (PEREIRA; LUNARDI-MENDES; PIRES; PEREIRA, 2018, p. 3).

Desse modo, contribui dizer que o contexto acadêmico das universidades públicas também se

constitui em um espaço extremamente diverso e que carece de atenção às diversidades de alunos que nelas encontram-se em formação.

A escolha do caminho metodológico

Por meio da pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, buscou-se ampliar o universo de significados que contribuísse com as análises dos dados coletados, cujos “[...] fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social” (MINAYO, 2008, p. 21), tendo em conta três fases: a exploratória, quando definido o objeto e desenvolvido teórico e metodologicamente; o trabalho de campo, na interlocução entre prática empírica e levantamento teórico; e análise e tratamento do material empírico e documental, momento em que serão interpretados os dados empíricos. Cunhado pelo estudo de caso (YIN, 2015) o estudo permitiu captar características mais detalhadamente da realidade estudada, conforme o objetivo proposto, que tomou como *lócus* de estudo a FAED/UDESC.

Destacamos aqui que o procedimento utilizado durante o processo da pesquisa deu-se por meio da entrevista semiestruturadas, visto que, nos permitiu a “[...] captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 34), com base no roteiro de questões elaboradas previamente, que envolveu quatro eixos: o ingresso no ensino superior; as condições de acessibilidade e inclusão; as práticas

curriculares e uso de recursos; e as experiências na formação docente.

A realização deste estudo contou com a participação de dois alunos com deficiência que se encontram matriculados nos cursos de licenciaturas da FAED/ UDESC, ambos com deficiência física, com idades entre 29 e 31 anos. Mediante o termo de consentimento livre e esclarecido, os participantes concederam as entrevistas, cujas identidades estão resguardadas, com a aprovação do Comitê Permanente de Ética que aprovou o projeto em rede “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: processos cognitivos, políticas públicas e avaliação da aprendizagem”. Para fins de identificação dos participantes, são utilizadas as letras do alfabeto A e B.

Por fim, as análises foram subsidiadas pela análise de prosa, visto como uma característica distinta de pesquisar o conteúdo dos dados coletados, mas que possibilita ao pesquisador ter uma imersão maior com os dados, a partir de “[...] seus valores, suas crenças e perspectivas” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Desse modo, a elaboração da categorização de análise envolveu não apenas “[...] conhecimento lógico, intelectual, objetivo, mas também conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo, experiencial” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Os resultados desse estudo foram analisados a partir de quatro eixos, utilizados na estruturação da entrevista. O primeiro focou questões sobre o ingresso no ensino superior; o segundo sobre inclusão e acessibilidade; o terceiro sobre as práticas curriculares e uso de recursos; e, por fim, sobre as experiências na formação docente, que passaremos a apresentar na sequência.

As vozes dos alunos com deficiência e as experiências na formação inicial para atuar educação básica:

O ingresso no ensino superior[6]

Com a expansão das políticas de inclusão nos diferentes níveis de ensino no sistema educacional brasileiro, temos acompanhado também a ampliação de ingresso de alunos com deficiência ao ensino superior. Questionar, portanto, os sujeitos desta pesquisa sobre o seu ingresso no ensino superior e os caminhos que os levaram à escolha do curso de licenciatura nos auxilia a compreender como essas políticas garantem ou não o direito à eles o acesso e à permanência no ensino superior.

Ao serem inquiridos sobre as motivações que os levaram a escolher uma formação docente no ensino superior, verificamos que as trajetórias dos dois entrevistados não foram muito diferentes. Ambos tinham intenções de seguir outras profissões, mas suas condições pessoais físicas os impossibilitam. Conforme dados, verificamos que o aluno A chegou a realizar uma formação em culinária, da qual atuava até adquirir a deficiência física decorrente de um acidente automobilístico. Por necessidade e também por uma paixão antiga, buscou uma oportunidade no curso de licenciatura em história, por meio de vestibular que não foi tão fácil, como ele destaca:

“Sempre foi minha paixão história, licenciatura em história. Aquela ideia, qual faculdade você vai fazer? Sempre falei que queria fazer história. Eu sou de família de classe baixa, de uma família pobre, trabalho desde os 10 anos e de carteira assinada desde 15 anos. Meu

ingresso na UDESC foi por vestibular, ampla concorrência, entrei na última lista dos aprovados” (Aluno A, 2ª fase).

Ao optar pelo curso de licenciatura em história, o aluno A percebeu claramente uma diferença entre as provas do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato que dificultou bastante, desde a sua inscrição até a realização da prova do vestibular. Segundo o aluno A,

“[...] no processo de inscrição do vestibular da UDESC, não tem nada muito claro sobre as dificuldades para adaptação e no ENEM sim, tinha tudo especificado, se tinha alguma necessidade especial, no processo de inscrição do vestibular da UDESC, não aparece nenhuma opção para deficiência física para fazer a prova.

As experiências do aluno B evidenciam uma situação distinta do outro entrevistado, visto que, a sua deficiência física o limita a realizar movimentos mais ágeis. Segundo ele, tinha sonhos com outras profissões, como a de se tornar um bombeiro ou um jogador de futebol, mas era impossível, pois necessitava ser ágil nessas atividades. Foi dessas impossibilidades somadas a motivação de um professor do ensino médio que viu no curso de licenciatura em história a possibilidade de se tornar professor.

“[...] eu tentei vestibular para história uma vez, mas eu não consegui passar, (...) eu tentei de novo e daí eu consegui passar para história, (...) eu não usei a nota do ENEM e nem a cota para pessoas deficientes, eu tentei achar algumas alternativas na prova para a pessoa com deficiência e eu não me enquadrei em nenhuma das perguntas, (...) então eu tentei normal, pois não tinha

opção de outros para descrever era só de assinalar, (...) apesar das minhas limitações, enxergo, escuto, então não tem muito que colocar, e escolhi a opção normal” (Aluno B, 7ª fase).

As falas sobre o ingresso de ambos os alunos expressam a escolha da licenciatura em história por afinidade e por ser mais acessível pelas suas condições pessoais. Quanto ao ingresso, especificamente, os dois não conseguiram realizar a prova pelo sistema de cotas, pois sinalizam a ausência de uma opção específica na condição de deficiência física, conforme o edital do vestibular da UDESC. Os alunos tiveram que se adaptar as condições estabelecidas sem qualquer adequação à prova, inclusive o tempo para sua realização.

Vale destacar que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) regulamenta a “disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2015). Constatamos que a UDESC se orienta pela legislação vigente para o Edital do vestibular, para requisição da condição especial, entretanto, o formulário disponibilizado não contempla opção específica para deficientes físicos, mas há opção “outra necessidade” para que o candidato a descreva. Com isso, há necessidade de se pensar na revisão do Edital e contemplar outras possibilidades de condições especiais em futuros vestibulares.

As condições de acessibilidade e inclusão

Posterior aos trâmites de ingresso no curso selecionado para a formação de professor, questionar sobre as

condições de acessibilidade e inclusão foi de igual forma relevante, visto que efetuar a matrícula não garante a acessibilidade e a inclusão efetivamente.

Para pensar a inclusão como um fenômeno no âmbito educacional, nos remetemos às autoras Lopes e Fabris (2013) que, ao refletirem sobre a condição dos incluídos, mencionam que nos espaços onde nos consideramos confortavelmente incluídos, talvez, nesse(s) lugar(es), já não estejamos mais incluídos. Por isso que é preciso esticar e aguçar o olhar para além dos nossos espaços confortáveis de seres incluídos, a fim de não viciar nossos olhares apenas ao julgamento do que pode ser uma escola inclusiva ou não, ou do que pode ser considerada uma prática pedagógica inclusiva ou não. Esticar e aguçar o olhar seriam atentar para aquilo que semeia a diferença como um motivo para a prática da exclusão.

Denominar a educação de inclusiva nos parece uma redundância, pois educar significa trazer os “recém-chegados” para a cultura que vivemos, para um pertencimento aos diferentes grupos culturais; familiar, escolar, social, etc. A educação assim entendida é na sua gênese inclusiva, mas os processos da população é que passaram e passam por processos de segregação, exclusão, em diferentes graus e tempos diferenciados. Portanto, são essas práticas que devem ser analisadas e reinventadas para que a educação possa viver a condição de inclusão (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112).

As falas a seguir trazem reflexões sobre o que os alunos com deficiência compreendem sobre inclusão.

Bom, além da questão do espaço físico que é muito importante para um deficiente físico, o auxílio permanência estudantil, uma pessoa sem deficiência já encontra muitas dificuldades de se manter, imagina para uma pessoa com deficiência, e falo da questão econômica e do mercado de trabalho. Inclusão é você conseguir se manter dentro da universidade, para que você consiga completar o curso. Então, eu acho que o auxílio de permanência estudantil para o aluno com deficiência seria muito importante e é inexistente na UDESC. Às vezes é complicado para o deficiente, todos deficientes têm direito a aposentadoria, por causa da sua deficiência. No meu caso, como sou trabalhador estou recebendo auxílio doença e isso desde o acidente. Vai completar 4 anos agora, então os programas de permanência estudantil, os programas de bolsa, eles não permitem que a pessoa tenha nenhum tipo de auxílio, como aposentadoria ou pensão mesmo que esse valor seja de um salário mínimo, pois está nas das normas dos programas. (Aluno B, 7ª fase).

Quando B fala do auxílio permanência, está se referindo ao Programa de Auxílio Permanência Estudantil (PRAPE) da UDESC que tem por objetivo proporcionar “auxílio financeiro aos alunos regularmente matriculados e/ou conveniados nos Cursos de Graduação, classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica para a sua permanência na universidade” (UDESC, 2016, p.122). O aluno B ainda ressalta que:

Deveria ter um auxílio jurídico para explicar que a carteira está assinada, mas está retida e que recebo auxílio porque eu sou um deficiente recebendo auxílio doença.

Uma pessoa de baixa renda e que ganha um salário mínimo, que paga aluguel, que precisa se alimentar, não consegue viver apenas como um salário mínimo. Como permanecer no ensino superior assim?

O problema apontado pelo entrevistado remonta à necessidade de ações que garantam a permanência dos alunos com deficiência na instituição. A compreensão sobre o sentido de inclusão é conotada como a oportunidade de estar com o outro.

Inclusão vem do verbo incluir é trazer uma pessoa que está fora de determinado grupo para dentro desse grupo. Isso pra mim é inclusão, eu posso até estar por fora do que o conceito pedagógico traz, mas pra mim é isso, trazer a pessoa que está excluída da sociedade para dentro da sociedade, do convívio daquele grupo na sociedade, isso pra mim é inclusão social. (Aluno A, 2ª fase)

Importante ressaltar que, muitas vezes, o processo de inclusão não se dá apenas por meio de documento institucionais e legislativos. Este processo de inclusão deve ultrapassar o que dizem os documentos, mas nem sempre é isso que acontece, como podemos observar na fala a seguir, quando questionado se sentia incluído no curso de licenciatura e na instituição:

Pela demora do apoio que eu tive eu não me senti incluído, eu não me senti incluído enquanto não recebi o Apoio. A única professora que realmente notou o que estava acontecendo comigo e que me chamou para conversar e ver o que estava acontecendo foi a

*professora de psicologia da educação, ela achou muito estranho eu ter feito uma apresentação do seminário muito boa e ter ido muito mal na prova. Ela viu que eu não estava bem. Mas teve professores que viram meu esforço e mesmo assim me reprovaram isso pra mim é uma exclusão total, ta vendo que aluno tem dificuldades e mesmo assim da nota baixa para o aluno. **Teve professor aqui que mandou trocar de curso, pois esse curso não é do meu perfil, isso pra mim é outra forma de exclusão, e exclusão gravíssima.** É bem complicado isso, **uma instituição que fala em inclusão e ter professores que agem assim**, claro que não são todos, eu não vou generalizar, pois teve pessoas que me ajudaram. Eu resumi isso “Não te queremos aqui”, pois foi isso que eu entendi. (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).*

Observamos nas frases em destaque a gravidade da atitude de exclusão existente por parte de alguns professores e o quanto a instituição demorou para dar apoio a esse aluno.

Refletindo sobre a área da educação inclusiva, Slee (2013) chama atenção para as consequências da exclusão e da vulnerabilidade educativa. Este autor sugere ampliar o debate em relação à importância de diagnósticos individuais e intervenção especializada, o autor nos propõe “uma interrogação mais ampla da economia política da educação escolar como uma plataforma para reconstrução congruente com os desafios de novos tempos na educação” (SLEE, 2013, p.120).

Quando questionamos a um dos entrevistados sobre acessibilidade e as condições que a FAED/UDESC tem proporcionado para a permanência no curso, ele assinala que:

Eu tenho dificuldade de acessibilidade física na universidade, de me acomodar na sala (...). É necessária uma adaptação da cadeira pra mim. Esse segundo semestre agora eu ia pedir uma autorização para trazer uma cadeira mais confortável da minha casa e um apoio de perna pra mim. [...] A acessibilidade de física na FAED se resume a elevador e uma rampa no prédio fora isso eu não tenho acessibilidade nenhuma. [...] Chego aqui pelo fundo do estacionamento da FAED que é o lugar mais próximo pra mim, porque deficiente tem que fazer o caminho mais curto, é uma pedra brita horrível, um cadeirante teria muita dificuldade pra chegar na universidade, se eu que não sou cadeirante já tenho dificuldade imagina pra eles. (Aluno B, 7ª fase)

Já para o outro entrevistado acessibilidade é “o acesso do acadêmico na universidade. Por exemplo, o aluno ter acesso às salas, ao local” (Aluno A, 2ª fase). Entretanto este mesmo entrevistado faz uma ressalva que nos chama bastante quando diz que “aqui dentro da FAED, uma professora falou pra mim que meu único problema era ser deficiente físico, uma professora de Pedagogia e teve um aluno da história que disse, eu quebro a tua outra perna para você ficar manco das duas” (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso). Questionei se ele sabia o porquê do colega falar aquilo ele fez gestos com as mãos sinalizando não saber os motivos.

Em relação à experiência na universidade, A, só conseguiu condições para permanecer no curso após a criação do NUAPE. Nas suas falas: “agora eu estou tendo ajuda, mas foi bem difícil conseguir chegar até aqui, oito anos num curso de quatro anos é muita coisa”. Este aluno ainda destaca que

*Aqui no curso de história já me chamaram de pinguim, porque eu manco, e **além da professora que falou isso da minha deficiência, tem o outro professor que falou que o curso de história não é pra mim, a licenciatura, e mandou eu mudar para o bacharelado, mas eu não quero ser bacharel.** Não é assim que as coisas funcionam. Teve uma outra professora que pediu para eu mudar para as artes cênicas, pois acha que pra mim é mais fácil, isso pra mim é bem errado, pois ela está desvalorizando o outro curso, além do curso que estou fazendo. Ou seja, **será que eu não tenho capacidade mental para fazer história?** É a primeira pergunta que eu faço. É bem complicado isso (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).*

As falas evidenciam as dificuldades que estes alunos encontram no que diz respeito ao acesso e permanência do curso e demonstram que os problemas não se limitam apenas na sala de aula. E não podemos deixar de ressaltar nas falas de A que demonstra o despreparo de alguns professores para atender estes sujeitos. Por outro lado, apesar da demora da FAED em criar um núcleo de apoio para estes alunos fica claro que a criação do mesmo está ajudando A enquanto aluno desta instituição como observamos na fala a seguir:

A compreensão das pessoas do NUAPE, o pessoal faz eu me sentir um pouco mais incluindo, amparado, mas eu sinto falta dos professores de história incluírem o aluno. Ainda falta muito dos professores da academia. [...] A universidade deve oferecer acessibilidade e inclusão para a pessoa ter todo o suporte para a sua formação.

A diferença não se manifesta apenas na pessoa com deficiência, às vezes essa diferença se manifesta na relação de poder ou de ser, isso fica evidente nas falas de alguns professores, por meio das respostas dos entrevistados. Somos seres diversos, com peculiaridades e desiguais, no entanto, “a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada é (...). Todas as desigualdades são diversas, embora nem toda diversidade pressuponha igualdade” (SACRISTÁN, 2002, p.14).

Concordamos que “a educação é entendida como capacitação para o exercício da liberdade e da autonomia e, (...) no processo educativo, esse olhar implica respeito para com o sujeito” (SACRISTÁN, 2002, p.16). Urge, portanto, a necessidade de realizar ações dentro da instituição para que situações como a que o A passou na sala de aula, por exemplo, não se repita, e que os docentes e discentes compreendam que os espaços educacionais, e aqui enfatizo a instituição de ensino superior, é um lugar de diversidade e respeito à diferença.

Das práticas curriculares e uso de recurso

Outra importante questão circundou as práticas curriculares em sala de aula e o uso dos recursos necessários para adequar as possibilidades de aprendizagem, quando necessário. Dentre as possibilidades de adequação às práticas pedagógicas os dois alunos dizem não ser necessário de adaptações mais específicas. Entretanto, ressaltam que em relação a realização de provas sentem a necessidade de ampliar o tempo, ou até mesmo, optar por outras formas de avaliar.

O aluno B diz ter maior dificuldade tanto em registrar com agilidade quanto nos aspectos psicológicos, pois fica

muito ansioso, e essa condição impede ter maior êxito nas avaliações, e a preocupação aumenta por correr o risco de ficar em recuperação. Sente-se constrangido com esta situação.

Mais uma vez, essa situação além da ausência de uma organização didático-pedagógica mais voltada às suas necessidades é ainda vista como vexatória por alguns colegas e até mesmo professores. Percebe-se que os desafios enfrentados por este aluno no ensino médio se perpetua no ensino superior. Thoma (2006) ressalta que a inclusão dos alunos no ensino superior não tem sido contemplada pelo despreparo de alguns professores nas instituições, tanto nas universidades quanto nas escolas de ensino básico. Destaca ainda, que os professores foram formados para trabalhar com alunos sem deficiência e de forma convencional, e necessitam além da aceitação das diferenças por obrigação política “[...] conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem” (THOMA, 2006, p. 16).

Diante do exposto, reconhecemos que é fundamental para o docente interar-se com os alunos, pois assim ele conhece as especificidades existentes em função da condição de cada aluno. Deste modo, o professor conseguirá promover metodologias acessíveis, a fim de destacar as potencialidades existentes. Já a instituição, como espaço inclusivo e acessível deve promover ações que ultrapassem a sala de aula, para que os alunos possam lidar com as diferenças e compreender que determinados alunos precisam de atividades educativas diferenciadas, pois só assim esses sujeitos terão acesso ao conhecimento de maneira eficaz, promovendo assim o princípio de igualdade.

Das experiências na formação docente

As impressões mais reflexivas estiveram presentes na questão que abordou as experiências vividas no decorrer da própria formação docente.

Ainda que as políticas públicas voltadas para a inclusão tenham avançado, refletidas particularmente na implementação do NAE na UDESC e na FEAD o NUAPE, os alunos com deficiência ainda encontram dificuldades no percurso de sua formação profissional, como podemos observar no relato a seguir:

Encontro dificuldades para permanecer no curso em relação ao financeiro. [...] tenho 29 anos e já me tornei deficiente físico estou num limbo terapêutico aguardando 5 cirurgias entre elas uma cirurgia complexa no quadril, então, os motivos para desistir são grandes, mas eu preciso permanecer no curso para ter uma formação. (Aluno B, 7ª fase)

Porém, na fala a seguir evidenciamos o drama do aluno durante o seu percurso acadêmico, principalmente antes da implementação do NUAPE, quando questionado se teve motivos que o levaram a desistir do seu processo de formação

*Já pensei em desistir, **por causa das frustrações que eu encontrei na universidade e no curso, alto índice de reprovação, eu não tinha um apoio, não tinha nada antes do NUAPE, os professores me levavam como se eu fosse algo qualquer, como se não estivessem “nem aí”, eu fui desanimando, às vezes eu vejo que não tem melhoras e apenas piores, como se as coisas andassem***

apenas para trás. Os objetivos que eu queria ter alcançado eu não alcancei. (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).

Ao questionarmos sobre que objetivos seriam esses que o aluno gostaria de ter almejado, o mesmo aponta que:

Eu não tinha interesse em ficar tanto tempo dentro da universidade, isso é uma das primeiras coisas, eu já estou há 8 anos aqui, o curso de história são 4 anos, já tinha dado para eu fazer 2 graduações, as vezes eu conto minha situação para as pessoas do curso, que estudam comigo e vejo eles dando risada. Acham isso normal, eu não acho isso normal. Eu entrei aqui eu tinha 22 anos agora já estou com 31. E uma das coisas que me dá medo é justamente o jubileamento, eu tenho só mais um semestre, porque se eu reprovar agora eu só vou poder me formar em 2020. Olha o tempo que eu vou ter que esperar? De 2018 até 2020 é muita coisa, eu não tenho todo esse tempo. Tem uma série de coisas que passa pela minha cabeça, não conseguir se formar a questão do mercado de trabalho, por causa da minha idade, isso tudo passa pela minha cabeça e eu entro em pânico, eu entro em desespero. Quando entramos em desespero é complicado para ficar calmo depois. (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).

Na perspectiva de Sasaki (2009), uma instituição é acessível do ponto de vista atitudinal, quando o coletivo do espaço acadêmico tem atitudes que proporcionam ao desenvolvimento formativo do aluno com deficiência. Sendo assim, concordamos com o autor e reafirmamos a necessidade de haver um processo de conscientização

atitudinal dos professores, dos próprios alunos que estudam com o aluno com deficiência e com os demais envolvidos no processo educacional.

A inclusão é o suporte para amparar todo o trabalho nos espaços educativos, “além da necessária formação continuada e adequada aos professores e demais profissionais da educação, que trabalhem de forma colaborativa e atenta às necessidades educacionais de todos os alunos” (LUNARDI-MENDES; PEREIRA, 2018, p.13). Por meio da fala de A foi possível verificar que o trabalho de inclusão não pode ficar restrito ao NAE e NUAPE, e acrescentamos que no processo formativo é necessário um currículo mais flexível, a fim de alcançar os objetivos previstos nas diversas áreas educacionais.

O relato marcante na fala do entrevistado a seguir deixa claro que,

A experiência não foi nada agradável. Uma das coisas que pesa pra mim é a questão de que eu sou o único da família que está no ensino superior, e se eu me formar eu vou ser o primeiro da família com ensino superior, e isso é o que faz com que eu não desista, por acreditarem em mim em casa, no meu potencial e por isso eu não desisto do curso, isso que motiva a ficar na FAED, a vontade de chegar lá, na reta final do curso. (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).

Apesar da experiência desagradável, A relata outro motivo para não desistir, pois o contato com outro aluno com deficiência durante seu estágio de docência, requisito para seu processo de formação, o levou a pensar diversas coisas, como demonstra na fala seguinte:

*Tem um colégio que estou fazendo estágio de docência, e na turma tem um aluno com autismo. É muito diferente você entrar em sala e se deparar com um aluno com deficiência. **Passa pela minha cabeça várias coisas, porque por mais que eu seja apenas estagiário ali, tem um respeito, eu entro em sala e ele vem conversar comigo, me mostra o que ele fez o que tem escrito no caderno dele. Eu achei isso fantástico é maravilhoso, eu me vi ali, entende?** (Aluno A, 2ª fase, Grifo nosso).*

Neste momento, A se emociona e começa a chorar e tomado pela emoção ele complementa: “me motiva a **tratar esses alunos como seres humanos, que necessitam de apoio, e não excluí-las do convívio social e educacional**” (Grifo nosso).

As experiências citadas por A e B, sobre os desafios presentes em seus percursos no ensino superior trazem reflexões acerca das condições dos alunos com deficiência na universidade. Foi possível perceber o quanto os dois alunos não estão cientes de seus direitos. Para um deles foi necessária uma ajuda de fora para entender que precisava de um auxílio dentro da instituição. Apesar das barreiras evidenciadas, principalmente as de ordem física, pedagógica e atitudinal, eles deram passos importantes que favoreceram positivamente a formação pessoal e profissional.

Outro fator que apontamos é que a UDESC, por meio do NAE e NUAPE, mesmo sendo núcleos recentes, têm proporcionado condições para que estes alunos desenvolvessem suas potencialidades, mesmo diante das fragilidades observadas: nos relatos, na análise

documental e na formação que atenda à diversidade humana. Sob essa perspectiva, é atribuição da instituição promover a inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico.

Ao analisar as falas dos entrevistados, observamos que o processo de inclusão e acessibilidade está caminhando gradativamente, num ritmo lento, sendo necessário mais ações para o processo de construção de uma educação inclusiva e espaços acessíveis. Os caminhos apontados neste estudo podem representar valiosas contribuições para esse processo de construção.

Considerações Finais

Neste percurso, verificamos dentre os documentos oficiais que compuseram os documentos legais em nível nacional, que a PNEPEI (BRASIL, 2008a) tem grande expressão na regulamentação de outras políticas para a educação na perspectiva inclusiva. Nesse caso, implica também em condicionar a formação acadêmica em nível superior nesse mesmo propósito, de modo a assegurar acesso e permanência no ensino superior.

Conforme visto, os documentos institucionais da UDESC contam com ações em fase inicial e centram-se mais como espaços de apoios e orientação à acadêmicos com deficiência denominados NAE e NUAPE, além de editais de ingressos que seguem regulamentados pelo sistema educacional brasileiro, pela inclusão social. Ainda que de modo tímido verificamos que a instituição analisada tem promovido a inclusão e acessibilidade para os alunos com deficiência em todas as suas dimensões: ingresso, acesso, permanência e formação.

Mas, precisamente, as vozes dos alunos identificados com deficiência apontam às possibilidades e limitações que têm constituído os desafios constantes que enfrentam para a formação profissional de professor. Conforme as questões apresentadas pelos dois alunos entrevistados e articuladas com as informações obtidas na análise documental, identificamos que as maiores barreiras que ambos enfrentam estão relacionadas às questões atitudinais e também físicas.

Fica mais evidente quando as falas expressam o sentimento do não pertencimento, inclusive de atitudes que não contribuem para garantir o princípio da inclusão, por parte de alguns colegas e de professores que formam os futuros professores que estarão atuando na educação básica.

Destacamos a criação do NAE e do NUAPE como iniciativas positivas para o avanço da educação inclusiva na instituição de ensino superior, entretanto, não suficientes para promover a inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência de forma plena.

As análises realizadas indicam a necessidade de ações nos processos avaliativos, metodológicos, pedagógicos e curriculares, com o propósito de salientar o respeito à diversidade dos alunos, contemplando estratégias de inclusão, acessibilidade e flexibilidade.

Apontamos algumas questões que consideramos significativas para a promoção da inclusão e acessibilidade dos alunos com deficiência no ensino superior:

- a) Formação dos profissionais da Universidade: técnicos e docentes para lidarem melhor com as questões da inclusão e diversidade;

- b) Flexibilização nos currículos;
- c) Projetos que incentivem os alunos (com e sem deficiência) a superarem desafios e a respeitar a diversidade;
- d) Acessibilidade nos *campus*, sobretudo na parte externa e, e) Propor editais a partir da percepção do aluno com deficiência (ou seja, por que não pensar em editais propostos com a participação dos próprios alunos com deficiência?).

Por quanto tempo a instituição continuará a silenciar os alunos com deficiência? Essa questão nos inquieta e nos faz compreender que dar voz a estes alunos se torna fundamental para o enriquecimento desse processo de formação, pois são eles mesmos que vivem as situações cotidianas que limitam ou promovem a formação profissional no ensino superior. Por isso, os apontamentos sinalizados pelos próprios alunos são fatores que fundamentam essencialmente as necessidades educativas das quais contribuem para a efetiva inclusão no ensino superior. Desse modo, a instituição universitária tem elementos para repensar e rever suas ações e verificar se contribuem ou não para a promoção e construção de uma universidade mais inclusiva e acessível a todos os alunos que buscam uma formação profissional de professor. É necessário dar visibilidade aos alunos com deficiência e não focar em suas limitações.

Concluimos, contudo, que a UDESC ainda não é uma instituição que promove a inclusão e acessibilidade em sua totalidade. Apesar dos avanços com a criação dos núcleos, a instituição ainda pode avançar, principalmente, no que foi sugerido acima. ●

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, mai. 1983.

BRASIL. Decreto Nº 186/2008b. Brasília, 09 de julho de 2008b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>>. Acesso em 12 de maio de 2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.949. Brasília, 25 de agosto de 2009. Dispões sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 27 de maio de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008a.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HOSTINS, Regina Célia; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; PLETSCH, Márcia Denise. **Projeto Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem**. 2012. 24f. (Texto digitado).

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

PEREIRA, Cléia Demétrio; LUNARDI- MENDES, Geovana Mendonça; PIRES, Yasmin Ramos; PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa. **Educação inclusiva no ensino (i)regular: uma análise a partir de Roger Slee**. 2018. 10f. (Texto Digitado).

PEREIRA, Wiltiane M. Barbosa; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Práticas pedagógicas no ensino regular e atendimento educacional especializado: inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2018. 14f. (Texto Digitado).

PLESTCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014. 296p.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, Rosa, *et al* (Orgs.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-37.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319>. Acesso em 16 de maio de 2018.

SLEE, Roger. **Um cortador de queijo com outro nome?** Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços. In: APPLE, M.; BALL, S. J.; GANDIN. Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

THOMA, A. da S. A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...”. **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, MG, 2006. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em 18 de junho de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC]. Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE). Disponível em: <<http://www.udesc.br/nae>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

Universidade Estadual de Santa Catarina [UDESC]. Projeto do Núcleo de Apoio Pedagógico (NUAPE). 2017. 13f. (Texto Digitado).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5 ed. Porto Alegre: Bookman. 2015.

ERRÂNCIA E INVENTIVIDADE: O (NÃO) SABER DOCENTE E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAROLLINE SEPTIMIO
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
GILCILENE DIAS DA COSTA

Introdução

Contrapondo o discurso recorrente de que falta aos professores que trabalham com Estudantes com deficiência o conhecimento necessário para o exercício da docência, este capítulo¹, constituído com base em uma pesquisa de doutorado em Educação, busca problematizar a ideia do saber docente como critério de verdade, apontando caminhos sobre o (não) saber dos professores da educação básica frente aos desafios da escola inclusiva.

A inclusão de Estudantes com deficiência no contexto escolar trouxe novos questionamentos e o desejo de muitos professores em encontrar soluções aos desafios levantados. Ao mesmo tempo, a necessidade sempre presente de formações para o trabalho docente fez-se ainda mais salutar e o discurso da falta de conhecimentos para a educação de Pessoas com deficiência ainda mais constante. Portanto, debruçamo-nos sobre a temática da epistemologia do (não) saber de professores que trabalham com Estudantes com deficiência, instigadas pela seguinte questão: **o que necessita (não) saber o professor para ensinar Estudantes com deficiência?**

1 Parte deste texto foi publicado em outra versão na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação- RIAEE e-ISSN:1982-5587

Sabemos que a escola sofre por se tentar fazer liberta. Nas palavras de Larrosa (2015, p. 12) “se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre (...) tem a ver com o não-saber, com o não-poder, com o não-querer”. Portanto, escola tem a ver com o criar, com a força do desejo do encontro entre os que não sabem, porém se veem com algum resto de amor próprio para lutar em torno de um saber liberto. A educação dessa forma se constitui como a própria experiência, como um acontecimento, um encontro que nos ocorre. Ainda pela voz de Larrosa “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2015, p. 17-18).

Demandas cada vez maiores, formação para professores, mais demandas, maior necessidade de saberes. O conhecimento que cansa por não ser produzido, por ser apenas conhecimento informado, treinamento que leva à fadiga e destrói a independência, que impõe a necessidade de saber para ensinar. Mas nada que nos atravessasse.

Nessa pesquisa, investigamos o discurso frequente de que falta aos professores que trabalham com Estudantes com deficiência o conhecimento necessário para o exercício da docência, buscando problematizar o pressuposto epistemológico do saber docente como critério de verdade e apontar caminhos acerca da importância do (não) saber docente frente aos desafios da escola inclusiva. Nossa reflexão dividiu-se em dois eixos: no primeiro, discutimos a ideia de ignorância e do (não) saber, a partir de autores como Platão (1972) e Rancière (2012; 2015); no segundo, problematizamos a experiência do fora enquanto lugar da errância e sua relação com a inventividade, com base nas

leituras em Blanchot (2015), Kohan (2015), Masschelein e Simons (2014; 2015; 2017) e Larrosa (1998; 2011; 2015; 2016). Nas considerações finais expusemos prováveis desafios à escola inclusiva e apontamos algumas reflexões trazidas pela experiência do fora e a relação entre o (não) saber e inventividade no espaço escolar.

Em meio ao debate teórico, desejamos que o (não) saber revele a incerteza necessária para respirar, para suspender o tempo institucional e criar tempos livres à invenção, para fazer-se invento ao invés de imitação, para desconfiar, abrir mão das certezas doutrinárias, das amarras do conhecimento que nos impedem de ver as lacunas e a fertilidade delas.

Entre saberes e não saberes e os desafios da escola inclusiva

Saber e não saber. Parece oposto, paradoxo, contraditório, uma divisão binária. Entretanto, olhando bem perto, saberes e não saberes se pertencem, não se excluem, mas se complementam. Parte do que sabemos também comporta nosso não saber, porque todo conhecimento carrega em si a característica central da incompletude. A dúvida, que parece nossa inimiga, se faz amiga, parceira e irmã, quando finalmente compreendemos ser ela grande mobilizadora do (não) saber.

O discurso que temos presenciado é o da falta. Falta formação inicial, continuada e em serviço, falta domínio dos conteúdos para a melhoria do ensino... falta! Reconhecemos que a formação deve ser uma constante e é essencial para a busca de novos saberes, porém o que trazemos aqui é a discussão da ausência do saber tão

reclamado por professores que se veem despreparados para o trabalho.

Saber e verdade. Professores que saibam ensinar nos remete à ideia do mestre que tenha a capacidade de fazer com que seu aluno aprenda, que consiga o mesmo resultado de sucesso em cada turma que por ele passar, na certeza de que aprenderam o que deveriam saber de acordo com a explicação do mestre, de que entenderam aquilo que se julga necessário entender e, caso fosse posto à prova, sabatinado, corresponderia às expectativas demonstrando que aprendeu. Isso nos parece semelhante ao critério de verdade científica sobre a qual Kohan (2015) nos explica que precisa ser reproduzida e obtido o mesmo resultado como garantia de verdade.

O discurso epistemológico educacional predominante assevera a ideia de que ao professor cabe a responsabilidade de saber mais a fim de auxiliar seu aluno, o que sabe menos e procura aprender a partir da explicação de seu mestre. Nesse sentido, o ‘mestre explicador’ tem por missão o domínio dos conhecimentos para ser o melhor professor, aquele que repassa ao aluno de modo mais rápido, simples e direto os saberes de que o estudante necessita. Tal mestre está bem-intencionado, é comprometido e responsável com seus afazeres. Alerta-nos Rancière (2015, p.24-25) que “O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos (...) Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz”.

Mas onde reside o perigo de tal professor? Seriam, portanto, a displicência e o descaso as saídas propostas nesse caminho de pesquisa? Certamente não. Nossa ideia repousa naquilo que Sócrates instigou, no reconhecimento de que pouco ou nada sabemos. O filósofo sai à procura

daqueles que são tidos por sábios: homens de Estado, poetas e artífices de Atenas. Faz isso para refutar o oráculo, o qual afirmava que Sócrates era o homem mais sábio que existia.

Ao procurar um dos homens de Estado, percebeu que este apenas passava-se por sábio “Tentei, por isso, demonstrar-lhe que se enganava, ao julgar que era sábio. Isto me fez incorrer na sua inimizade, bem como na maioria dos que assistiam à nossa conversa” (PLATÃO, 1972, p. 72). A partir de sua peregrinação em busca de algum sábio, conclui

Sou, sem dúvida, mais sábio que este homem. É muito possível que qualquer de nós nada saiba de belo nem de bom; mas ele julga que sabe alguma coisa, embora não saiba, ao passo que eu nem sei nem julgo saber. Parece-me, pois, que sou algo mais sábio do que ele, na precisa medida em que não julgo saber aquilo que ignoro (PLATÃO, 1972, p.72).

Entre artífices, poetas e homens de Estado, o filósofo não encontra sábios. Para Sócrates, sua diferença residia no reconhecimento de sua ignorância, de sua falta, seu não saber. Acusado de corromper a juventude de sua época e de não acreditar nos deuses, introduzindo novas divindades, Sócrates dava-se a tarefa de investigar, entre cidadãos e estrangeiros, quem seria sábio.

Foi esta investigação, Atenenses, que me valeu muitas inimizades, tão duras e tão graves que originaram muitas calúnias e o nome de sábio que me passou a ser aplicado. É que os que assistem a estas discussões pensam sempre que eu sou sábio naquelas matérias em que demonstro a ignorância dos outros (PLATÃO, 1972, p.74).

Refutando a sabedoria daqueles que se diziam sábios, Sócrates despertava a malquerença de muitos. Despidos diante do filósofo, era demonstrado que não possuíam aquilo que tanto afirmavam ter: a sabedoria. A isso, Sócrates mantinha-se vigilante e dizia “O mais sábio de vós, ó mortais, é aquele que, como Sócrates, reconheceu que o seu saber é, na verdade, inteiramente desprovido de valor” (PLATÃO, 1972, p.74).

O valor da ignorância! Louvamos a grande virtude de Sócrates: reconhecer-se não sabedor, um ignorante que não se acomoda, mas inquieta-se diante daquilo que desconhece. O presunçoso do saber não pode ter a atitude do ignorante que deseja o saber mais que tudo, que valoriza a própria ignorância como forma de saber. Antes, o soberbo pode se estribar no que conhece e desfrutar de sua vaidade, deleitar-se no seu saber.

Em relação a esse terreno movediço, que é o saber, Sócrates sempre se empenhou em refutar aqueles que afirmavam possuí-lo. Para o filósofo, aquilo que sabemos está em constante dúvida e mutação. Em um de seus diálogos, Êtífron questiona o fato de que Sócrates coloca em movimento as afirmações, ao passo que se dependessem de Êtífron, permaneceriam no mesmo lugar, ao que Sócrates responde:

Então, meu caro amigo, sou capaz de ser mais hábil do que Dédalo² na sua arte, porque ele só dotava de movimento as suas próprias obras, ao passo que eu, ao que parece, dou esta faculdade não apenas às minhas, mas também às dos outros. E o que há de mais extraordinário na minha arte é que a pratico sem

2 Dédalo foi o criador do labirinto.

querer, porque o que eu desejaria, mais ainda do que ter os tesouros de Tântaro³ acrescentados à arte de Dédalo, era que os meus raciocínios fossem firmes e não se movessem do seu lugar. Mas basta de brincadeira! (PLATÃO, 1972, p.45).

Admoesta-nos o filósofo para o reconhecimento de que não sabemos, pois aquilo que acreditamos saber precisa ser posto em dúvida a todo instante. Sócrates exalta a ignorância no momento em que a considera uma forma de saber.

O não saber nos atravessa e a busca pelo conhecimento nos persegue. Pausa. Movimento. Desafio. Silêncio. Tempo. Palavras inimigas e palavras amigas. A observação daquilo que nos move com respeito e cuidado minucioso. Pontos que se cruzam e se tecem, cosendo um bordado com seus buracos. As lacunas fazem parte, as brechas estão lá e deveriam estar. Não temos as respostas. Temos o silêncio. Temos a ausência.

É nesse ponto que todos se encontram: é no dar-se conta de sua falta, para então, colocar-se a saber algo. Para tanto, há que se admitir iguais, iguais em ignorância, iguais em possibilidade, iguais em inventividade. Professores e estudantes, na escola, declarados como iguais. Igualmente certos do seu não saber, igualmente certos de sua capacidade de mover. Portanto,

A educação não é uma tarefa de homens sábios, mas sim de homens emancipados. (...) E um espaço de emancipação porque aí a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever

3 Nome de um dos reis asiáticos conhecidos por sua riqueza.

por si mesmo, pensar por si mesmo, e conversar com outros sobre o que se lê, o que se escreve e o que se pensa. (LARROSA, 2015, p.152 e 154)

Potência. Igualdade.

Educação como espaço que se cria deslocando o lugar de professor e aluno, desconstruindo a bipolarização, alunos e professores, e partindo de um “nós” igualitário “Não como idênticos, mas sim como iguais” (LARROSA, 2012, p.158). Igualmente sujeitos de potência, emancipados, sabedores de que “Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados” (RANCIÈRE, 2015, p. 34).

O mestre que não sabe, que ensina aquilo que ignora, que se descobre na falta. O mestre que trabalha no desafio, que se mobiliza, que compreende a educação como tarefa de emancipados, que não deseja o “pronto e acabado”, mas reconhece a lacuna como inventividade.

Concordamos com Larrosa (2015, p.65) ao dizer que “não podemos confiar naqueles que sabem imediatamente o que é preciso fazer para que as coisas sejam de outra maneira, e muito menos nos que dizem, sem se envergonhar o que é que os demais deveriam fazer”. Admitir a capacidade de estar errado, admitir nossos limites. Preferimos o desconforto da inventividade, da experiência, do não saber. “A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos” (LARROSA, 2015, p.69).

Entre o saber e não saber dos professores, nossa pesquisa navega entre o pressuposto epistemológico daquilo que os professores julgam ausente e presente, entre o que acreditam (não) conhecer, sendo essa ignorância necessária para trazer à existência aquilo que ainda não existe, para inventar. Para tanto, é preciso compreender a

igualdade de inteligências e a incompletude comum a todos nós, seres aprendentes, que não possuem o domínio do conhecimento, o estar cheio, saciado, preparado. É preciso saber que não sabemos e que não estamos preparados. As brechas permanecem, os buracos fazem parte do coser da toalha. O mar não tem cabelos. Estamos à deriva.

A experiência do fora: entre (não) saberes e inventividade na escola inclusiva

O perigo, o navegar, a sedução da imprevisibilidade, a beleza da tormenta, a travessia, o risco. Ele mesmo é o caminho, o movimento, a distância a ser percorrida. Blanchot (2005) nos convida a esse risco literário num encontro com o imaginário. Resgatando uma das aventuras de Ulisses em *Ilíada*, o escritor nos envolve narrando o episódio em que Ulisses goza do espetáculo das Sereias, sem correr o risco de ser envolvido por Elas, num gozo covarde e seguro. Ah! A segurança! Blanchot (2005) nos alerta como é conveniente e medíocre o comportamento de Ulisses.

Contudo, avistamos outras possibilidades em Ulisses, afinal, a fala da literatura nos permite tal ousadia pois é uma linguagem de rebeldia, transgressão, subversão. Uma linguagem errante que não deseja se fixar, que se alimenta pela insuficiência e impossibilidade. Vemos a igualdade e a emancipação nesse episódio de *Ilíada*. As Sereias experimentando, pela primeira vez, o sabor de serem moças reais; Ulisses escutando o canto enigmático e sobrevivendo a ele; os demais tripulantes, gozando ineditamente o prazer de ter o chefe na condição de dominado (BLANCHOT, 2005). Ineditismo do momento, experiência que atravessa e marca pela singularidade, por

nunca ter sido vista, pela originalidade. A inventividade do autor, a inventividade da linguagem literária. Sereias, Ulisses e a tripulação sendo “desposicionados” do lugar que deveriam ocupar, experimentando uma forma de viver e pensar que não foi destinada a eles.

Ineditismo. Igualdade. Emancipação.

A experiência do fora para Blanchot (2005, p.115) tem a ver com essa fala errante, que está na estrada, que é por vir e que se opõe à estabilidade, que só pode acontecer com seres deslocados, feita por “habitantes temporários, recusando a tentação de um mundo fechado (...) o deserto, aquele lugar sem lugar onde somente a aliança pode ser concluída e ao qual é preciso voltar constantemente”.

O fora, a experiência do deserto que nos seduz pois

Nele, pode-se apenas errar, e o tempo que passa nada deixa atrás de si, é um tempo sem passado, sem presente, tempo de uma promessa que só é real no vazio do céu e na esterilidade de uma terra nua, onde o homem nunca está, mas está sempre fora. O deserto é o fora, onde não se pode permanecer (BLANCHOT, 2005, p. 115).

Sim! O professor pode errar! A possibilidade do testar, saborear, experimentar porque é errante, porque está em movimento. A experiência do deserto é a experiência do fora: uma habitação temporária na qual existe a liberdade, a promessa, o por vir que sempre é o ainda não. Lugar de movimento ao qual sempre devemos voltar e no qual se faz uma aliança “a indomável força própria da fraqueza, como se, quando não podemos mais nada, aparecesse às vezes o recurso de um poder muito diverso. Mas em que insegurança ela permanece!” (BLANCHOT, 2005, p. 147).

Nas ruínas encontramos a força, o poder da fraqueza. Contudo, essa força não nos traz segurança pois ela mesma é frágil e indomável.

O fora, o lugar da impossibilidade. O abandono do porto e o risco do viajante. O deserto e o oceano. Lugares que se encontram pelo excesso; lugares que se encontram pela falta. O peregrino que não sabe o que vai enfrentar, o enigma dos mares revoltos e da miragem pelo sol escaldante. Lugares de errância. O transbordamento e a seca. Transbordamento de água/areia, ausência de terra seca/terra molhada. O saber e o não saber: presença na ausência do viajante que caminha no 'outro de todos os mundos'. O errante se perde pela imensidão (do deserto/do oceano) e em ambos os não-lugares há pouca condição de sobrevivência.

Nesse desfazimento há vida, há verdade, há criação. O professor errante, o peregrino que se perde e se encontra no risco, no canto das Sereias. Esse mestre já não é eficiente e breve, objetivo nas explicações, com maior precisão de informações no menor espaço de tempo. O mestre envolvido pelos enigmas dos mares e peregrino no deserto nunca é explicador pois está ele mesmo se dando a conhecer. Ele não é como "os trapaceiros da experiência: eles nos fazem reunir, nos obrigam a falar e nos induzem a escutar somente sobre as coisas que acontecem(...)". O mestre da experiência tem seu discurso epistemológico baseado no provisório e entende que "A experiência é a experiência daquilo que sabemos que não poderemos, que nunca poderemos" (SKLIAR, 2012, p.21)

Riscos são intrínsecos ao conhecer. Ensinar exige risco, aceitação do novo. Esses elementos carregam a potência da originalidade, do confronto constante e do colocar em suspenso o que se sabe. A curiosidade que não se satisfaz,

o conhecimento que é rebelde, que não pode ser domado. Portanto, o conhecimento abriga a incerteza, o risco, a dúvida, uma vez que está sujeito à ilusão e ao erro. Aquele que se dispõe a conhecer carrega em si mesmo a virtude de enganar-se, encontrar respostas, perder-se nelas, voltar a encontrar-se, descobrir-se nelas e com elas.

Eis o elogio da escola: ela é o lugar que consegue trazer à vida. Destacando as características que fazem a escola ser escola, Masschelein e Simons (2015, p. 43) manifestam que ela é “uma questão de atenção e de mundo”. A escola tem a capacidade de abrir, criar o interesse e formar. “Levamos para fora de nós mesmos (...) expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p. 52).

Um espaço onde tudo cai. A escola tem sido local onde tudo acontece. Ela precisa “dar conta” das demandas que já existem e daquelas que são acrescentadas, mesmo sendo acusada “de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante” (MASSCHELEIN, J.; SIMONS, 2017, p.19)

A escola, enquanto invenção da *pólis* na Grécia, tinha o objetivo da democratização do tempo livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.107). Ela oferecia ‘tempo livre’ para aqueles que, de acordo com seu berço e seu lugar na sociedade, não poderiam dispor de tal tempo. A escola configurava-se, não obstante sua característica excludente quanto às mulheres e escravos, como um espaço de transgressão do privilégio dos aristocratas e cavaleiros gregos.

Ser separado para desempenho especial de uma tarefa a que os demais não teriam a capacidade de desenvolver. O conhecimento como privilégio e divisor de águas: entre os que podem (saber/opinar/escolher/pensar/dizer) e os que não podem. A escola, esse espaço epistemologicamente

democrático do saber, iguala os sujeitos ao oferecer-lhes a possibilidade de que todos podem. “As reclamações sobre a escola, de que ela não serve para nada, que são comumente ouvidas atualmente, aponta para o que a escola é de fato: a escola é a separação da vida produtiva e é constituída para todos e cada um” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 109)

As escolas públicas democráticas despertam aquilo que Rancière (2015) descreve como medo e até ódio à democracia, uma vez que só estavam autorizados a exercer o poder aqueles que tivessem qualificações específicas para tanto, poderes como a riqueza, o nascimento ou o saber. A percepção de que todos são capazes desmistifica a hierarquia de inteligências e abala as fronteiras entre os que julgam saber ou não saber. Um encontro de iguais pela falta, pela ignorância. Não há habilitados ou inabilitados, capazes e incapazes. Há, tão-somente, incompletude e desejo num espaço do possível.

Contra essa hierarquia, reivindicamos o direito de falar e de escutar, tanto do professor quanto do estudante. Nada de asfixiar o outro, de fazê-lo submisso, certo de uma condição inferior. Nada de reforço ao autoritarismo, mas sabedores de que é escutando o aluno, paciente e criticamente, que se aprende a falar com ele. Falar com. Isso significa não considerar o outro seu objeto, mas vê-lo na condição de sujeito da fala e da escuta. O professor explicador, ao contrário, detém todo o tempo para suas explicações.

O poder da palavra. O poder daquele que fala. Resgatando a dialética do Senhor e o escravo, em Hegel, Blanchot (2005) esmiúça algumas questões intrigantes da relação entre o ouvinte e aquele que fala

É assim que a linguagem nos joga na dialética do mestre e do escravo, que nos obceca. O mestre adquiriu direito à fala porque foi até o extremo do risco de morte; só o mestre fala, uma fala que é comando. O escravo apenas ouve. Falar, eis o que é importante; aquele que só pode ouvir depende da fala, e vem somente em segundo lugar. Mas a escuta, o lado desfavorecido, subordinado e secundário, revela-se finalmente como o lugar do poder e o princípio da verdadeira autoridade. (BLANCHOT, 2005, p. 45)

Dependência. Essa é a relação entre o mestre e seu discípulo quando um deve falar e o outro ouvir. A escuta aqui tem sua raiz epistêmica não no sentido da atenção, mas da submissão, daquele que depende do interpretador para compreender as coisas. O discípulo é aquele que está em segundo lugar na desigualdade de inteligências. Como na retórica, não há busca da compreensão, mas do “aniquilamento da vontade adversa (...) Ela fala para fazer calar” (RANCIÈRE, 2015, p. 122). Ele só pode ouvir, enquanto seu mestre só pode dizer. O embrutecedor exerce sua autoridade enquanto mantém-se acorrentado ao escravo, o subordinado que detém o poder. Como registra Skliar (2017, p. 233) “a explicação não é outra coisa que a invenção da incapacidade do outro”.

O mestre embrutecedor tem inventado o incapaz e se acorrenta a ele. O mestre explicador “aumenta de tamanho na mesma proporção que se faz diminuto o corpo do aluno. E na medida em que o mestre aumenta a extensão de sua explicação, o corpo do aluno vai ficando cada vez menor” (SKLIAR, 2017, p. 233). O que não percebe o mestre da fala é que o lado desfavorecido da escuta é lugar de poder.

A escola, ao retirar a noção de alguns escolhidos para exercer o direito ao conhecimento, torna possível a busca pelo conhecimento de maneira igualitária. Com seus exercícios e formas próprias de estudo, trabalha as informações, confrontando os saberes, duvidando das certezas, criando, refletindo e produzindo novas formas de existência e de conhecimento.

Larrosa (2015, p. 18-20) nos convida a pensar no excesso de informação que sufoca o conhecimento “como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”. Para ele, há um excesso de opinião: “a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo” e essa obsessão anula nossas possibilidades de experiência. O autor escreve que a informação é quase uma antiexperiência.

Nesse sentido, o conhecimento implica informação, mas também dar-se a conhecer, investigar, desconfiar e saber. A escola é lugar de experiência. A escola é espaço no qual se reivindica uma forma de viver e pensar que não foi destinada aos que nela estão, a um deslocamento, uma desocupação. Esse desposicionamento, essa saída do lugar que “lhes pertence” corresponde àquilo que Rancière (2015) denomina emancipação.

Ao falar sobre emancipação, Rancière (2015) nos apresenta um mestre néscio chamado Jacotot, que tendo contato com estudantes holandeses decide iniciar suas aulas sem aprender o idioma local. O professor domina o francês e apresenta uma versão bilíngue (francês-holandês) do *Telêmaco*, com a qual passa a lecionar.

Escrevendo acerca das “lições” de emancipação, Rancière (2015) nos diz que uma vontade (a do aluno) pode estar ligada ou obedecer a outra vontade (a do professor), todavia a inteligência não obedece a outrem

senão a ela mesma (no caso Jacotot, a inteligência seria o próprio Telêmaco). Acerca da emancipação, Rancière (2015, p.34) escreve “pode-se *ensinar o que se ignora*, desde que se emancipe o aluno (...) que se force o aluno a usar sua própria inteligência”. Para tanto, é necessário que seja o próprio mestre emancipado, que ele mesmo se dê conta de sua (in)capacidade.

Como nos ensina Rancière (2015, p. 34) “o ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade”. A isso o autor denomina círculo da *potência*, no qual o ignorante é capaz de aprender por si mesmo sem que haja um explicador. Da mesma forma que o círculo da *impotência* liga o aluno ao explicador, o círculo da *potência* liga o aluno ao mestre ignorante.

O espaço escolar, ao tornar possível essa emancipação, revela o segredo epistemológico do conhecimento pois partilha os saberes entre sujeitos que podem ou não aprender, podem ou não acessar, podem ou não divulgar, distanciando a pessoa de si mesma “A emancipação não é uma mudança em termos de conhecimento, mas em termos de posicionamento dos corpos(...). Esse novo lugar “reconfigura o território do dizível, visível, pensável e possível” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.87-88)

A escola permite a reconfiguração do lugar do sujeito. Como Larrosa (2015, p.25) denomina, o sujeito está ex-posto (o que já não está mais posto), numa “*exposição*”, por isso vulnerável, correndo o risco porque é sujeito da experiência e pode ser derrubado. Nada garante a permanência de sua posição, ao contrário do sujeito da não-experiência pois “nada o ameaça, nada lhe chega, nada lhe ocorre”.

A experiência em Rodríguez nos revela esse território, esse novo lugar. Estando na Jamaica, Rodríguez vive esse “acontecimento” com Thomas, uma criança pobre e analfabeta que apresenta uma solução inusitada para alguém na sua condição. Brincando com as crianças, Rodríguez lança um chapéu na tentativa de encaixá-lo num vaso que está na varanda de uma casa. Quando consegue o feito, resta a dúvida: como resgatar o chapéu? A solução para o problema parte de Thomas: as crianças poderiam subir nos ombros do professor e assim resgatariam o objeto.

Um problema aparentemente simples, mas o que surpreende é a alternativa de Thomas, bem diversa da que pensara o mestre (pegar uma escada ou pedir o chapéu de volta a um dos mordomos). Talvez exatamente por essa condição a criança pode inventar. Por ver aquilo que os outros não enxergam, “Thomas é um irreverente. Ele não faz o que se supõe que deve fazer uma criança de sua condição” (KOHAN, 2015, p. 34).

Para nós, Thomas ensina a emancipação citada por Rancière. Ele sai da sua condição, desterritorializa, surpreende, desposiciona. Para isso deve se direcionar o professor, para “ajudar aos outros a encontrar o que eles são” (KOHAN, 2015, p 84). A isso se dedicava Rodríguez, o viajante educador, o filósofo professor que vivia a experiência da errância. Talvez por isso sua originalidade, sua busca por fazer escola e por ajudar os outros a serem quem são. Aqui, o fazer escola é inventar, é fazer “de verdade” aquilo que ainda não ganhou vida, o que não deu à luz.

Para Jacotot e Rodríguez, o método não é considerado o mais importante “cada professor deve escolher seu caminho, e a verdadeira luta passa por pensar por que

e para quê faz o que faz, a partir de qual princípio e com qual sentido educa do modo que educa” (KOHAN, 2015, p. 118). A esse pensamento, afinamos a ideia de Rancière (2015, p. 50): “Não é, pois, o procedimento, a marcha, a maneira que emancipa ou embrutece, é o princípio”.

Depois de Thomas, Rodríguez vive uma nova vida e já não pode ir à escola como antes (KOHAN, 2015). Pequenos-grandes encontros que atravessam, que ressignificam. Thomas parece ter ensinado “de verdade”, parece ter inventado. Como Kohan (2015), acreditamos que as crianças e os loucos dizem verdades, domados por uma fala irresponsável, quase delirante. As crianças são observadoras: observam umas às outras, observam as coisas que passam despercebidas pelos adultos, observam com sensibilidade, a base do saber e do pensar.

A escola parece ser o espaço do presente (de alguns) e do futuro (de pouquíssimos que sobreviverem a ela). À espera de condições ideais, pessoas aptas, capacitadas... à espera da perfeição! Estamos contra a perfeição. Aos errantes, aos desvalidos... a escola pode ser o lugar desses seres da improdutividade. Como Rodríguez, precisamos aprender a arriscar. Kohan (2015, p.53) nos recorda: “Ele se joga e se compromete, mesmo quando não estão dadas as condições para isso. Fará seu *mea culpa*, mas nunca deixará de fazer algo, mesmo imperfeito, por esperar que estejam dadas as condições ideais para o seu trabalho”.

Esperar do inesperado, a surpresa, de onde não haveria possibilidade, do infértil, do deserto. A solução pode vir de um Estudante com deficiência, daquele que figura, do irreverente... “ele não faz o que se supõe que

deve fazer uma criança na sua condição”, diz Kohan (2015, p.53) acerca de Thomas e da experiência vivida com Rodríguez. Aqui, dizemos o mesmo para mostrar nossa escola e a condição da deficiência dentro dela. O Estudante com deficiência não faz o que se supõe que deve fazer uma Pessoa na sua condição.

Talvez, ao reconhecer que não há nada a dizer, o mestre diga muito mais a seus Estudantes. O trato da informação, a transformação do conhecimento para ser “melhor entendido”, para que esteja acessível ao Estudante, como se ao professor estivesse disponível a fartura e, dentre esse arsenal, o professor elege-se os alimentos menos indigestos, aqueles possíveis de serem absorvidos rapidamente pelo corpo sem maiores prejuízos. Se a obra se faz na ruína, se é em meio aos escombros que podemos encontrar vida, então é na destruição que se revela a presença. O “fora” para Blanchot (2005) é o próprio ‘desobramento’. No lugar de construir, o desconstruir; no lugar de obrar, o desobrar; no lugar da presença, o abandono, lembrando sempre que “Algumas presenças parecem ausências. Algumas ausências ocupam tudo” (KOHAN, 2015, p. 39). No lugar aqui significa não a substituição, a retirada de um elemento e a inclusão do outro. No lugar aqui quer dizer “no mesmo lugar”, uma dupla convivência, uma contradição que sustenta a vida.

Estamos com Levy (2011, p.35) quando diz: “Experimentar o fora é, pois, fazer-se um errante, um exilado que se deixa levar pelo imprevisível de um espaço sem lugar, pelo inesperado de uma palavra que não começou, de um livro que está ainda e sempre por vir”. A errância, um explorador, um visitante, um alguém que vaga, um errante no sentido da mudança

contínua, do nômade que também pode vacilar, que erra, tropeça e cai porque não conhece o espaço sem lugar pelo qual vagueia... um incerto. Nesse andar ao acaso está sempre “por vir”, sempre no “ainda não”. A beleza da não chegada, o desafio da impossibilidade, do reconhecimento de nossa igualdade pela (im) potência. “Arte feliz é, portanto, aquela que se desobra para o fora (...) ao desobrar para fora do mundo, nossos valores e certezas são questionados. Nesse sentido, a experiência do fora nada mais é do que uma experiência revolucionária, contestadora” (LEVY, 2011, p.38).

Procuramos o indizível, para que “cada palavra seja diferente a cada vez, que difira o tempo todo de si mesma (...) para que a palavra não seja, se é que é possível, uma pronúncia já conhecida” (SKLIAR, 2012, p. 28). Procuramos o inesperado, para que nos penetre, para que vivamos com outras palavras, outros significados, para que sejamos nós mesmos emancipados e (não) sabedores. Como Levy (2011) também desejamos que as palavras aqui estejam sempre em suspenso, num tremor que não permitam permanecer no mesmo lugar. Procuramos o professor errante, que habite a morada temporária, que se alimente na errância.

O reconhecimento da escassez não garante a segurança. Ela não pretende tal cilada. Entretanto, o poder da fraqueza nos constrange, ele nos choca, atravessa o peito mostrando que simplesmente não podemos, não sabemos, não damos conta. Há um trecho no caminho que é desconhecido, há um penhasco, há um risco, há um não poder. Se sou incapaz de explicar, se sou incapaz de poder, desisto da tentativa (já fracassada desde a largada) de colocar na cabeça do outro, de ofertar-lhe sua parte, seu

quinhão, seu pedaço de pão para garantir o sustento do dia. Ao contrário, não lhe dou nada, ambos passam fome, ambos sobrevivem na carência, na sede, na necessidade, pois não tenho a dar e ele não tem a receber. Mas essa carência potencializa a ambos, e pode proporcionar (quem sabe?) um banquete.

Considerações finais

Nesse pequeno baú levamos muitas dúvidas. Nele também cabem (não) saberes e presenças que são também ausências. Dentro dele está o desencontro, a incompletude e o risco.

Da capacidade de poder dizer está a potência do nascimento de outras palavras que ainda não foram ditas. Não se cria o que já existe. Não se inventa o que se sabe. Em nosso pressuposto epistemológico do (não) saber, precisamos ultrapassar o posto, o vivido, o sabido, o imitado, o que tudo sabe e, por tudo saber, já não tem forças para dizer algo novo. Conhecer para intervir e inovar. Precisamos inventar!

A escola nos desafia, move, inventa, constrange, mostra aquilo que não sabemos. É no reconhecimento da incompletude, do nosso (não) saber, do desafio que a escola lança diante do vazio que precisa ser campo de inventividade que encontramos caminhos para essa pesquisa.

Quando o professor se vê desafiado pelas circunstâncias do cotidiano escolar, quando as situações novas o indagam e ele não sabe as respostas, esse habitante temporário reconhece sua ignorância e seu (não) saber permite o erro, a descoberta do novo e a possibilidade da inventividade no espaço escolar.

A educação inclusiva sempre foi um desafio. O reconhecimento de que a deficiência traz consigo muitos questionamentos para os quais os professores não encontram as respostas revela que ainda há muito por saber, há muito a duvidar.

É nesse desconhecimento que reside a produtividade. Enquanto sujeitos de possibilidades, e não de certezas, os professores constroem suas práticas e saberes. Nesse contexto, não cabe falar em manuais, fórmulas e exemplos a serem seguidos; não cabe falar em homem padrão, em homogeneidade.

Parece-nos que a presença do Estudante com deficiência desperta no professor sentimentos de inquietação, receio, incerteza, dúvida, sentimento de quem tem medo por não saber, mas, ao mesmo tempo, de quem pode inventar. Há pequenos poros por onde se respira, por onde se recupera o fôlego necessário ao improvisado, à tentativa, à experiência. Nada garante o sucesso, mas ainda temos a chance de tentar. ●

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de. **Imagens do outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Gerladi. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2015.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora:** Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a demoracia e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A língua da escola:** alienante ou emancipadora. In: LARROSA, J. Elogio da escola(org). Trad. Fernando Coelho. 1 ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PLATÃO. Êtufiron. **Apologia de Sócrates. Crítón.** Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad: Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**: notas sobre linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p.229-240, abril 2003. Disponível em: <www.scielo.com> Acesso em 14 ago. 2017.

ENSINO COLABORATIVO COMO UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

SANDY VARELA DE CHRISTO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado¹ que abordou a temática ensino colaborativo/coensino na escola regular. Tal estudo teve o objetivo de analisar uma experiência de prática colaborativa entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala regular. A investigação se deu em uma escola Municipal de Ensino de Florianópolis, na qual professoras do Atendimento Educacional Especializado realizaram um trabalho articulado com os professores da sala regular. Apresentamos nesse capítulo alguns resultados dessa pesquisa, com enfoque nas experiências e concepções sobre o ensino colaborativo.

Inclusão escolar: repensando o serviço da educação especial

No Brasil, na década de 1990, as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares são levadas a efeito por influência de pautas internacionais sobre o tema. Desse modo, a educação especial passa por mudanças e aos poucos é inserida

1 Pesquisa defendida em janeiro de 2019 e vinculada a um projeto maior denominado: "Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem". Essa pesquisa foi desenvolvida em rede, abrangendo pesquisadores de três programas de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, Universidade do Vale do Itajaí – Univali e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

dentro do contexto escolar comum. Assim, o AEE aparece inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um meio para efetivar a educação de estudantes com deficiência. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação especial é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na escola regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Resolução n.º 04, de 2009, Decreto n.º 6.711, de 2011, dentre outros documentos, o serviço da educação especial é direcionado às escolas regulares, dentro das quais o suporte especializado é oferecido pelo AEE. Esse suporte é ofertado no contraturno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, nas salas de recursos multifuncionais, e é compreendido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados de maneira a complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais e a suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Alguns autores problematizam essa política, como Silva, Hostins e Mendes (2017), ao indagar sobre as possibilidades de, na prática, essas orientações das políticas, no lugar de garantirem a transversalidade, ampliarem a divisão entre o serviço regular e o ensino especializado, e de comprometerem a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da política. Já para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse documento parece privilegiar determinados aspectos da legislação em

detrimento de outros, como é o caso do investimento para a atuação dos professores especializados nas salas de recursos multifuncionais.

No entanto, consideramos que o Brasil teve avanços consideráveis no que se refere a políticas de inclusão referentes ao acesso, recursos e organização de serviço de apoio de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Apesar disso, precisamos nos questionar sobre a prática do AEE a partir dessas normativas: esses estudantes estão tendo acesso ao conhecimento? Os professores da sala comum percebem sua responsabilidade sobre a aprendizagem desses estudantes? Os recursos do AEE chegam na sala comum? Nesse ponto de vista, segundo Capellini e Mendes (2008), evoluímos em concepções teóricas, mas pouco avançamos na prática, pois pouco modificamos a escola tradicional e essas novas concepções não foram apropriadas efetivamente nas formações de novos professores. Desse modo, “mudam-se os nomes das propostas, mas não o fazer” (CAPELLINI; MENDES, 2008, p.104)

Em vista desses argumentos e questionamentos, alguns pesquisadores já se mostram contrários a um sistema de apoio baseado exclusivamente no AEE, pesquisas como as de Fontes (2013), Braun e Marin (2016), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), dentre outras, têm apontado para a importância do trabalho articulado da educação especial e da educação geral. Entendemos que um serviço de suporte baseado somente no AEE, dentro da sala multifuncional, só acomoda a diferença e reforça o distanciamento existente entre os professores da educação especial e os professores da sala regular. Logo, a responsabilidade da escolarização do estudante público-alvo da educação especial incide sobre o professor do AEE, enquanto a escola pouco

se modifica para acolher as diferenças de seus alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Consideramos que o AEE extraclasse é, por vezes, relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula.

Em termos de políticas educacionais, a colaboração entre esses professores, da educação especial e educação geral, é orientada, mesmo que timidamente, na resolução nº 4/2009 do CNE/CEB, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicando no art. 13 as atribuições do professor de AEE, sendo uma delas “estabelecer articulação com o professor de sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.” (BRASIL, 2009, p. 3). Ainda nesse documento, em relação ao AEE

[...] é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2)

A resolução diz que o AEE deve ser realizado *prioritariamente* nas salas de recursos e não *exclusivamente*

nas salas de recursos. No entanto, as práticas dos professores de educação especial, geralmente, se concentram nas salas multifuncionais, como se não houvesse alternativas a esse trabalho (BRAUN e MARIN, 2016). Já na Resolução nº 2 do CNE/CEB (BRASIL, 2001), no art. 8, inciso IV, que dispõe sobre os serviços de apoio do professor de educação especial, está prevista a atuação colaborativa do professor especializado em sala comum. Mesmo o documento não especificando como deve ser esse suporte, menciona que a colaboração também pode ser realizada em sala comum. Por fim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), quando essa dispõe sobre a formação dos professores:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008a, p. 17, grifo nosso).

Não iremos aprofundar a discussão sobre a formação dos profissionais de educação especial, mas, a partir desse documento, percebemos que a formação desse profissional também deverá abordar sobre questões da docência, além dos conhecimentos específicos na área. Constatamos que

o documento também dispõe sobre a atuação em salas de aula comum, e, nesse ponto, identificamos mais uma abertura da política para um suporte com ênfase na sala de aula comum, abrindo mais um espaço para que o professor de educação especial possa atuar. Portanto, mesmo os documentos legais priorizando o AEE como serviço de apoio da educação especial, encontramos nas legislações aberturas para realização de ensino colaborativo/coensino/bidocência. Assim, o trabalho do professor de AEE não precisa ser predominante na sala multifuncional, mas pode ser direcionado, também, para a sala comum com um trabalho concatenado com o professor de sala comum.

Em vista disso, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa ao trabalho nas salas multifuncionais ou uma outra possibilidade de suporte aos estudantes público-alvo da educação especial. A colaboração abordada neste capítulo é especificamente entre os professores de sala de aula comum, que variam entre professores de educação geral (anos iniciais) e de área específica (história, geografia, matemática, português, educação física, artes, ciências naturais e sociais) com o professor de educação especial que, na maioria das vezes, é o professor do AEE. O trabalho em conjunto entre esses professores é denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência entre outros. Mesmo com a variação de nomenclaturas, o significado é o mesmo, o trabalho colegiado do professor de educação especial com o professor que atua na sala comum. Esse trabalho colaborativo requer o compartilhamento de responsabilidades, planejamento, instrução e avaliação para qualificar a aprendizagem de todos os estudantes (GATELY; GATELY, 2001).

Além disso, na colaboração, ao trabalharem juntos, os professores se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo uma relação que tende a ignorar a hierarquização, mas valorizar a liderança compartilhada, a confiança mútua e as corresponsabilidades pelas ações (DAMIANI, 2008). Da mesma maneira, o coensino proporciona a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a prática, pois possibilita às/aos docentes trocas de saberes e experiências (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016). Essas interações proporcionam um ambiente rico de aprendizagens acadêmicas e sociais, tanto para os professores como para os alunos.

Esse tipo de suporte não é centrado no estudante público-alvo da educação especial, pois se centra na prática dos professores, tanto o especializado como o da sala comum, fazendo com que mudem sua maneira de ver, planejar, lecionar e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes. Nesse sentido, não é o estudante que tem de se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisará ser modificada para atender às diferenças de seu público. Por esse ângulo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), essa proposta é baseada na abordagem social, a qual pressupõe a qualificação do ensino comum e a modificação da escola, local em que o estudante público-alvo passa a maior parte de sua jornada escolar. Dessa forma,

[...] se o ensino da classe comum não responder às necessidades desse aluno e pouco favorecer a sua participação e aprendizagem, não adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado do aluno

com deficiência, e não da escola. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26)

Sobre o trabalho colaborativo entre professores nas escolas, sabemos que não é uma prática fácil e normal, pois a profissão docente por muito tempo assume um trabalho solitário na escola e na sala de aula. A cultura do isolamento, denominada por Imbernón (2010) de “celularismo” escolar, gerou lutas internas, falta de solidariedade, aparecimento de padrões de trabalho, por vezes egoístas e competitivos, que favorecem um contínuo pensar solitário e a realização de coisas “à minha maneira” (IMBERNÓN, 2010). E mesmo com os momentos coletivos nas escolas, como reuniões, conselhos didáticos e formações, sempre chegará o momento em que o professor se encontrará sozinho na frente dos seus alunos. E é nesse momento que despertam os medos, os preconceitos, as cegueiras e os limites (PERRENOUD, 1996).

Diante disso, o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e fundamental para melhorar o trabalho dos professores, a organização das escolas e a aprendizagem dos estudantes. Todavia, Perrenoud (1996) salienta que o trabalho em equipe não é um remédio milagroso, pois exige um grande esforço de abertura, de questionamento, de paciência e de escuta, ou seja, não é algo que acontece de um dia para o outro. O trabalho em equipe não é fácil para a maioria dos professores, já que a cooperação (terminologia utilizada por Perrenoud)

[...] não é uma tecnologia nem uma metodologia. Ele afeta o que existe de mais profundo em cada um, sua relação consigo mesmo, e com o outro, o medo de ser crucificado ou devorado, a confiança, a dependência,

a autonomia, o gosto pelo poder, o desejo de ser aceito, reconhecido, estimado, a necessidade de solidão e necessidade contrária de fusão em um grupo. (PERRENOUD, 1996, p. 201)

Mesmo sendo um trabalho difícil, é importante que nos esforcemos em realizá-lo, pois a “colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Para realizar esse trabalho cooperativo na escola, Perrenoud (1996) propõem dois mecanismos: criar estruturas que convidem à progressiva cooperação e trabalhar com as identidades e culturas profissionais no contexto de formação (inicial e continuada).

A educação especial em uma proposta de ensino colaborativo: concepções e experiências

Nesta investigação qualitativa utilizamos o instrumento entrevista com professoras da educação especial e professores da sala regular que estavam envolvidos na prática colaborativa na escola investigada. Assim, na presente seção apresentamos um recorte da análise dessas entrevistas apresentando apenas concepções e experiências trazidas pelas professoras de educação especial.

A prática colaborativa realizada pelas professoras² do AEE se deu por meio de inquietações e concepções em comum sobre o suporte da educação especial na escola

2 Para garantir o sigilo nomeamos as professoras EE1 e EE2.

regular. As professoras apontam que o serviço centrado na sala de recursos gera um ensino polarizado na escola, no qual o AEE torna-se um lugar de “ajustes”, reforçando assim a exclusão desses estudantes na escola. Bem como, afirmam não verem sentido em um trabalho isolado na sala de recursos, sem articulações com a sala de aula.

Ao encontro desses argumentos, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reiteram que a oferta do AEE exclusivamente nas salas de recursos, reforça que o problema está no público-alvo da educação especial e não na escola. Assim, a “[...] abordagem do atendimento é funcionalista, porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29). Desse modo, a professora EE1 questiona se realizar uma prática centrada no estudante com deficiência não seria colocar vinho velho em garrafa nova:

De novo, o serviço da educação especial, centrado no modelo único de atendimento que é na sala multimeios, onde as pessoas são encaminhadas para aspas serem ajustadas e devolvidas ao convívio. O que mudou daquela política lá do início dos anos noventa? Nada. Ou muito pouco. Eu costumo dizer que é colocar vinho velho em garrafa nova. Porque se você não assume aquela pessoa com deficiência, se você não entende ela como alguém que tenha capacidades, é uma questão ideológica, então, você simplesmente deixa ela em um ambiente, mas você não promove aprendizagens. Então isso nos inquietou. (Profª EE1)

Contrárias ao atendimento funcionalista, centrado na sala multifuncional, as professoras de educação especial, ao comungarem das mesmas ideias e concepções de

educação especial, propuseram à escola um trabalho no qual o AEE tenha uma maior articulação com a sala de aula e, conseqüentemente, com os professores que lá trabalham. Assim, por pessoalmente acreditarem na colaboração, elas uniram forças para a realização desse trabalho na escola, como podemos observar nos registros a seguir:

Ela estava em outras unidades, anteriormente, mas a gente comungava dos mesmos preceitos, assim como tem outras pessoas que acreditam nisso e que querem fazer isso, mas o universo colaborou a nosso favor e nos colocou juntas e a gente adquiriu forças. (EE1)

Na verdade, aqui na escola ele só ganha formato, particularmente, esse é meu foco de trabalho, minha organização de trabalho enquanto professora de educação especial desde quando eu cheguei na rede, pois eu não vejo sentido trabalhar aqui na sala de recursos isoladamente sem ter uma articulação com o professor de sala de aula [...] (EE2)

Pensando, ou melhor repensando, sobre o modelo de apoio centrado no atendimento nas salas multifuncionais, e sabendo da desarticulação desse serviço com a sala de aula comum, o ensino colaborativo aparece como uma alternativa de articulação entre os professores da educação especial e educação regular. Para Braun e Marin (2016), o AEE também pode ser pensado pelo viés do ensino colaborativo, possibilitando resultados mais imediatos, com uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária. Além disso, Beyer (2013) propõe uma adaptação da experiência

alemã de bidocência, estudada por ele, para a realidade brasileira, ou seja, uma colaboração entre os professores das salas de integração e recurso com o professor da sala comum. Assim, em vez da “[...]ação predominante nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula.” (BEYER, 2013, p. 34).

Outro ponto que fomentou a realização de uma prática colaborativa na escola foi a ausência da itinerância no trabalho das professoras da educação especial. A itinerância é uma das atribuições das professoras do AEE, no município de Florianópolis, já que as salas multifuncionais estão presentes somente nas escolas polos e não em todas as escolas. Para Mendes, Viralonga e Zerbato (2014), o serviço da itinerância é econômico, pois o professor especializado se desloca até as escolas para oferecer o suporte ao público-alvo da educação especial ao invés de ter professores especializados em todas as escolas. Nesse sentido, o trabalho desses profissionais fica fragmentado, pois o foco está somente ao aluno e não na escola como um todo. Os professores de educação especial não conseguem criar vínculo ou realizar um trabalho na escola em si, pois possuem vários estudantes, em diferentes escolas para atender. Nessas condições, o trabalho colaborativo, ou até mesmo qualquer outra prática ou projeto, fica mais difícil de ser realizado.

No caso da escola investigada, a professora EE1 relatou que houve um redimensionamento do polo e as professoras passaram a atender apenas duas unidades educativas. Com isso, tornou-se viável um trabalho direto com a escola e com os professores que ali trabalham, já que as professoras passam mais tempo em um específico ambiente escolar. Professora EE1 relata que com isso:

[...] acaba praticamente com o serviço de itinerância, aquela visitinha nas escolas, porque quando se faz isso você não consegue fazer nada, é uma política barata e que é uma falácia porque ela não faz acontecer, você não tem tempo de sentar com o professor, você não faz planejamento coletivo, você não tem tempo de conhecer... as vezes os professores nem conhecem a gente, isso é um absurdo! (Profª. EE1).

Já a professora EE2 relata que desde que entrou na rede municipal de Florianópolis tenta realizar o trabalho colaborativo com a sala de aula, mas, por vezes, foi inviável pela presença da itinerância “[...] fui para um polo que tinha 8 unidades, 60 alunos da educação especial e eu não conseguia fazer essa articulação, minimamente, eu comecei a conversar com os professores [...]” (Profª EE2).

Em relação às atribuições do professor do AEE, dispostas na Resolução CNE/CEB n. 4/2009, observamos múltiplas atribuições que esse professor precisa exercer na escola. Para Vaz (2014), esse professor tem características de técnico que auxilia no manuseio de técnicas e recursos nas salas multifuncionais e de gestor de uma política de inclusão na escola regular, sendo dele tirada a função de trabalhar com os processos de ensino-aprendizagem, o que, em nosso ponto de vista, acaba distanciando ainda mais esse profissional das salas comuns e do professor que lá trabalha.

[...] verificamos que dentre os objetivos dessa política está o de construir um “professor multifuncional”, que atenda todas suas atribuições de forma “qualificada” e acrítica. Assim, o professor de educação especial, além de sofrer com as mesmas mazelas do professor da sala comum, tais como sobrecarga de trabalho e falta

de condições na escola, incorpora em seu cotidiano as indefinições sobre seu papel nas instituições de ensino, pois, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pela implementação da política de educação especial, também é responsável pelo auxílio no uso dos recursos pelos estudantes da sala de recursos multifuncionais. (VAZ, 2014, p. 6).

Além de disso, esse professor, na maioria das vezes, não trabalha somente em uma escola, uma vez que a rede de salas de recursos no município de Florianópolis, e na maioria das salas de recursos do país, se estrutura na forma de salas polo. Consideramos que, nessas condições, há uma sobrecarga ainda maior nas funções, visto que esse professor (a) terá um grande número de alunos em diferentes unidades escolares e, conseqüentemente, diferentes demandas trazidas pelas escolas. Essas condições de trabalho dificultam ainda mais trabalho colaborativo ou uma aproximação maior com os professores da sala comum, como foi possível perceber no relato das professoras de educação especial.

Em relação à interpretação das políticas e documentos legais sobre a educação especial, a professora EE2 enfatiza que o trabalho organizado e realizado por elas está dentro da legalidade e amparado pelos documentos legais da educação especial. Bem como, o tempo que os professores têm de planejamento, em conjunto com elas, também é contemplado pela legislação municipal, da hora atividade, que é destinada para planejamento e formação³.

3 A hora atividade é destinada por meio Portaria nº 005/15 (FLORIANÓPOLIS, 2015) para atividades de estudo, planejamento e avaliação.

A professora ainda salienta que isso é uma questão de interpretação e organização das questões trazidas pelos documentos legais:

Porque se a gente entende que o atendimento educacional especializado ele vai identificar, ele vai elaborar, ele vai planejar recursos de acessibilidade, acessibilidade ao conhecimento, eu posso fazer tudo isso, mas como eu vou ter a garantia que meu aluno está tendo acessibilidade ao conhecimento? Daí, tá lá minhas atribuições de professora de Educação Especial que eu **posso ir para a sala de aula** acompanhar o desenvolvimento do meu aluno utilizando os recursos e dentro das minhas atribuições ainda diz que eu tenho que **orientar o professor**, agora não diz como eu devo orientar o professor então eu posso fazer do jeito que eu quiser. Eu posso falar com ele no início do ano e dizer que eu orientei, eu posso dar um papelzinho pra ele e dizer que eu orientei, eu posso falar na porta da sala dele e dizer que eu orientei, agora eu acredito que para você qualificar um processo você tem que ter tempo, e tem que sentar junto, planejar junto e fazer junto. (Profª EE2, grifo nosso)

O relato da professora EE2, sobre a interpretação das políticas, entendemos que documentos legais não são implementados nas escolas, mas sim traduzidos, reconstruídos e recriados a partir dos contextos particulares de cada escola (BALL Et. al, 2016). Assim, em relação à interpretação e tradução dos documentos legais nas escolas, o pesquisador Stephen Ball, que estuda sobre políticas educacionais, afirma que os professores e demais profissionais da escola têm um papel ativo, ou

seja, quando as políticas chegam no ambiente escolar, elas são interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, a partir de recursos locais, materiais e humanos. Nesse sentido, Ball rejeita a ideia de que as políticas são implementadas, pois esse verbo sugere um processo linear pelo qual as políticas direcionam-se para a prática, o que não ocorre (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O autor propõe o termo “tradução” e afirma que esse processo de tradução é complexo, visto que é uma alteração de modalidades: a do texto (escrita) para a prática (ação). Ball compara esse processo a uma peça teatral, na qual os autores transformam a peça escrita em ação, ou seja, a peça só terá vida após a representação dos atores. Em uma entrevista para Avelar (2016), Ball afirma que a política precisa ser construída e recriada em relação ao contexto, bem como, também precisa ser traduzida do texto para a prática. Assim,

[...] queremos transformar a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado, colocado em cena e/ou sujeito a diferentes “interpretações” conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e da sala de aula, mas que são limitadas pelas possibilidades do discurso. (BALL *et al*, 2016, p. 13).]

Dessa forma, quando os professores traduzem uma política educacional eles assim o fazem sob influência do contexto em que se encontram, considerando suas características materiais, estruturais e relacionais. Esse aspecto é um fator mediador para o trabalho de atuação

realizado nas escolas, sendo específico e único para cada escola. O quadro a seguir apresenta os diferentes contextos:

Quadro 1: Dimensões contextuais que interferem na interpretação da política

- **Contextos situados:** localidade, histórias escolares e matrículas;
- **Culturas profissionais:** valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão política” nas escolas;
- **Contextos materiais:** funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura;
- **Contextos externos:** graus de qualidade do apoio, das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades.

Fonte: Ball et al (2016).

Nesse sentido, cada escola é única e tem sua história, sua infraestrutura, perfil de profissionais, experiências, desafios de ensino, entre outros, que são específicos de cada contexto. Logo, na perspectiva da singularidade da atuação decorrente da tradução de políticas educacionais, trazida por Ball, cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto ao ser interpretado e transformado em ação não será implementado, mas sim traduzido a partir de um contexto escolar particular, com uma história própria, com perfis profissionais singulares e sob as condições particulares desse contexto. Assim, podemos destacar que o contexto da cultura profissional e o contexto material influenciaram para que essas professoras interpretassem as políticas educacionais na perspectiva do ensino colaborativo. Levando-se em conta o que foi

observado, percebemos que o trabalho colaborativo desenvolvido na escola deveu-se à comunhão de ideias sobre educação especial e sobre suporte de apoio das professoras, as quais, na primeira oportunidade (sem o serviço da itinerância), realizaram um trabalho concatenado com a sala comum, não dispensaram o atendimento individualizado, mas entenderam a importância de trabalhos colaborativos com os professores da sala comum, bem como de levar o suporte especializado para esse espaço. Entretanto, isso só foi possível em virtude do contexto material e da cultura profissional, uma vez que o trabalho só pode ser desenvolvido a partir da convergência de ideias dos professores da sala comum e das condições de trabalho, reconfiguradas com a ausência da itinerância.

Desse modo, com base conceitos analisados nessa seção, observamos as professoras da educação especial que ao proporem um trabalho colaborativo, a partir de suas bagagens (concepções de educação especial, de deficiência, entre outras), colocaram em cena as políticas, decretos e portarias de maneira ‘criativa’, dentro dos contextos e possibilidades encontradas na escola investigada e dentro das salas de aulas.

Nesse sentido, cada escola é única e tem sua história, sua infraestrutura, perfil de profissionais, experiências, desafios de ensino, entre outros, que são específicos de cada contexto. Logo, na perspectiva da singularidade da atuação decorrente da tradução de políticas educacionais, trazida por Ball, cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais.

Nessa perspectiva, compreendemos que o texto ao ser interpretado e transformado em ação não será implementado, mas sim traduzido a partir de um contexto escolar particular, com uma história própria, com perfis profissionais singulares e sob as condições particulares desse contexto. Assim, podemos destacar que o contexto da cultura profissional e o contexto material influenciaram para que essas professoras interpretassem as políticas educacionais na perspectiva do ensino colaborativo. Levando-se em conta o que foi observado, percebemos que o trabalho colaborativo desenvolvido na escola deveu-se à comunhão de ideias sobre educação especial e sobre suporte de apoio das professoras, as quais, na primeira oportunidade (sem o serviço da itinerância), realizaram um trabalho concatenado com a sala comum, não dispensaram o atendimento individualizado, mas entenderam a importância de trabalhos colaborativos com os professores da sala comum, bem como de levar o suporte especializado para esse espaço. Entretanto, isso só foi possível em virtude do contexto material e da cultura profissional, uma vez que o trabalho só pode ser desenvolvido a partir da convergência de ideias dos professores da sala comum e das condições de trabalho, reconfiguradas com a ausência da itinerância.

Desse modo, com base conceitos analisados nessa seção, observamos as professoras da educação especial que ao proporem um trabalho colaborativo, a partir de suas bagagens (concepções de educação especial, de deficiência, entre outras), colocaram em cena as políticas, decretos e portarias de maneira ‘criativa’, dentro dos contextos e possibilidades encontradas na escola investigada e dentro das salas de aulas.

Argumentos finais

Neste capítulo apresentamos concepções e experiência de professoras da educação especial em uma prática colaborativa. Por meio do que foi exposto, percebemos que as professoras da educação especial têm uma concepção de educação especial e de suporte especializado que vai além e se posiciona contra o funcionalismo centrado somente no Atendimento Individualizado e centrado na deficiência; o que acaba por afirmar que o problema está no estudante público-alvo e não na escola como um todo. Entendendo que elas estão na escola regular com o objetivo de dar condições para que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento, no contexto de sala de aula, então não há razão de este serviço estar centrado em outro lugar.

Outro ponto discutido foram as condições de trabalho que as professoras encontraram na escola, como a ausência da itinerância, que facilitou a realização da prática colaborativa, permitindo às professoras de educação especial dedicar mais tempo para os professores e para a escola em si. Da mesma maneira, identificamos que houve uma interpretação/tradução do texto (documentos legais sobre educação especial), a partir do contexto material encontrado nessa escola específica, bem como do contexto profissional dos professores. Nesse caso específico, a escola teve influência do contexto material e cultural na medida em que a tradução das políticas de educação especial em ensino colaborativo só foi possível devido às concepções das professoras, em parceria com os professores da sala regular, bem como a ausência da itinerância.

Assim, importa que mais pesquisadores investiguem sobre o ensino colaborativo no Brasil, adaptando os conceitos de colaboração para os contextos brasileiros,

adaptando para a nossa realidade política e cultural. Desse modo, é essencial que mais pesquisas sejam realizadas para que tenhamos condições de construir conceitos próprios sobre a colaboração e que incidam, de algum modo, nas políticas de educação especial e na prática dos professores nas escolas.

Por fim, consideramos que o ensino colaborativo pode ser mais um suporte especializado realizado na escola regular, não desconsiderando o suporte individualizado, mas sim é preciso saber quando utilizar as práticas colaborativas e individualizadas na escola, sempre visando o que é melhor para os estudantes. ●

Referências

AVELAR, Marina. **Entrevista com Stephen J. Ball**: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, n. 24, fev. 2016.

BALL, Stephen J. et al. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: Editora Uepg, 2016. 230 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 4/2009**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília 02 out. 2009. Seção 1. p. 17.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB/ nº 09/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 09 de abril de 2010.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino Colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set/dez. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>>

BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola flaming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/0>>

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Meditação, 2013, p.128.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias; MENDES, Enicéia Gonsalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare Et Educare**: revista de educação, Cascavel, v. 2 n. 4, jul/dez, p.113-128, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretária Municipal de Educação. Portaria nº 005/15, Normatiza a Jornada de Trabalho dos Servidores do Magistério Público Municipal de Florianópolis, Define Diretrizes Para Organização da Hora Atividade nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC, 26 de janeiro de 2015. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis**. Florianópolis.

GATELY, Susan. E.; GATELY, Frank. J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children** (TEC), Arlington, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf> >

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010. 120 p. Tradução: Juliana dos Santos Padilha.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês.. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em < <http://submission.scielo.br/index.php/es/article/view/7648>>

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação regular e especial. São Carlos, SP: Ufscar, 2014. 160 f.

PERRENOUND, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 192 p. Tradução Patrícia Chittoni Ramos.

PERRENOUND, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 230 p. Tradução Cláudia Schilling.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares, MENDES, Regina da Silva. O lugar do atendimento educacional especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v.17, n. 35, set/dez. 2016. Disponível em < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>>

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/74-0.pdf >

O TRABALHO COLABORATIVO NA ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROSÂNGELA KITTEL
RUTH MARY PEREIRA DOS SANTOS

As inquietações

Uma escola inclusiva, onde o exercício de uma pedagogia que acolhe e ensina os estudantes em suas singularidades é também a aspiração da Educação Especial, enquanto área de conhecimento e modalidade de ensino. Mas, se em algum momento histórico essa pareceu ser uma bandeira exclusiva da Educação Especial precisamos voltar aos fatos, reconhecer o equívoco e fazer a crítica.

Incluir é tarefa de toda comunidade escolar. Incluir significa identificar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e buscar múltiplas estratégias para sua remoção. Uma ação que preconiza o estabelecimento de redes de apoio à docência inclusiva. Mas, o que temos visto em muitas unidades de ensino são estudantes com deficiência expostos a práticas escolares polarizadas e tuteladas. De um lado eles e de outro os ditos 'normais' muitas vezes designados a professores auxiliares, de apoio e/ou estagiários. Ademais, os serviços da Educação Especial ficam reduzidos ao atendimento do estudante em Sala de Recursos Multifuncional/SRM, e continuam reforçando a ideia de que o problema está centrado no estudante com deficiência.

Problematizar a organização dos serviços significa reafirmar nossa crença na Educação Especial na perspectiva

da educação inclusiva, sendo oferecida nos sistemas regulares de ensino. Mas, se ficar ancorada apenas nos serviços especializados e individualizados se torna frágil e excludente enquanto política educacional. Com baixos investimentos no que a torna grande e desafiador, que é a promoção da aprendizagem, como direito universal. A transformação exige que o trabalho seja colaborativo entre as áreas do conhecimento e segmentos escolares, na construção de uma rede de apoio à docência inclusiva que ancore a aprendizagem de todos estudantes, nas mais variadas especificidades.

Dos textos legais às suas traduções

O referencial teórico que sustenta a organização e oferta dos serviços da Educação Especial, como modalidade de ensino, é vasto e por vez conflitante. A dualidade das terminologias utilizadas nos documentos norteadores da política é histórica, e enseja diferentes interpretações. Acompanhe o texto do parecer do Conselho Nacional de Educação, que ainda reflete nossas práticas:

não parece clara a definição de atendimento educacional especializado, que, por vezes engloba todas as atividades desenvolvidas na Educação Especial e, por outras, o classifica como atividades específicas desenvolvidas em determinados locais, tal como o que ocorre nas salas de recursos. (PARECER CNE/CEB Nº: 6/2007).

A falta de alinhamento conceitual nas redações conduz a subversão dos textos legais por parte dos seus atores, na hora da tradução da política nos cenários locais

(BALL, 2011). Nota-se que apesar da Política Nacional da Educação Especial indicar a importância do apoio de diferentes serviços e profissionais para a escolarização e inclusão dos estudantes público da Educação Especial, “o investimento no país privilegiou a criação de SRMs, como principal local de atuação do professor de Educação Especial” (MENDES, 2014, p. 33).

Falar de inclusão remete ao movimento de todos, em todos os espaços de aprendizagem e, portanto, não há como imaginar essa ação circunscrita a um único lugar. Isso reforça a concepção biomédica que enfatiza a necessidade de pessoas especiais, lugares especiais e técnicas especiais àqueles estudantes com deficiência, dando a impressão de que são incapazes de aprender nos ambientes do ensino regular.

Ao partir do pressuposto que o Atendimento Educacional Especializado/AEE é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2008) ao conhecimento, faz-se necessária a transposição da tecnologia educacional usada na SRM para as ações pedagógicas do ensino regular. Esse formato de trabalho, articulado entre os diferentes espaços e profissionais da escola, cria ambientes e práticas inclusivas, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes, mas notadamente aqueles da Educação Especial.

Para tanto, o AEE precisa ser realizado em todas as dimensões que o caracterizam e não ficar restrito ao atendimento em uma sala, como modelo padrão de intervenção da Educação Especial. É importante refletir sobre as mensagens subliminares deixadas pela organização de serviços que privilegiam o atendimento exclusivo do estudante em espaços segregados, pois:

o Atendimento Educacional Especializado quando ofertado exclusivamente em salas de recurso, ou seja, extra sala de aula comum, reforça o pressuposto que o problema está no aluno, e não na escola. O que há de especial neste sistema de apoio, incluindo o aluno, seu professor e seu ensino, fica restrito ao ambiente especializado e segregado na sala de recurso enquanto a classe comum permanece inalterada. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 29).

A Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Tem como objetivo “garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes” público da Educação Especial (Art. 2º Decreto nº 7611/2011). Esse texto, em seu parágrafo segundo destaca que os serviços da Educação Especial devem:

integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Decreto nº 7611/2011).

O conjunto dessas atividades da Educação Especial é que devem formar a rede de apoio à inclusão do estudante com deficiência nos sistemas de ensino regular, com a finalidade de promover “condições de acesso, participação e aprendizagem” (Art. 3º Decreto nº 7611/2011). Para dar movimento a essa tessitura é necessário que haja um trabalho colaborativo entre os atores envolvidos no processo ou seja:

dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais [...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Art. 9º, Resolução 04/2009).

O professor da sala de aula regular e o professor de Educação Especial “definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e o aprendizado de todos os alunos, com deficiência ou não” conforme indica French. (2002, apud MENDES, 2014, p.37).

Quando submetemos um estudante a uma ação pedagógica em sala de aula do ensino regular que não contempla sua necessidade, e este não alcança sucesso na aprendizagem, reforçamos a ideia de que a incapacidade reside no fato da sua deficiência. Isso acontece porque os apoios necessários para o acesso ao conhecimento não foram articulados entre os professores da Educação Especial e do ensino regular.

É necessário promover o trabalho colaborativo entre os professores dos estudantes público da Educação Especial, uma que vez que ele se caracteriza também como um importante processo formativo onde a troca de experiências e conhecimentos enriquecem a ação pedagógica.

Outra legislação que dá ênfase a necessidade de sistemas educacionais inclusivos é a Lei Brasileira da Inclusão/LBI também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015). Apresenta um texto ajustado às demandas dos movimentos sociais e aos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (Decreto Legislativo 186/2008), que recomenda a eliminação de qualquer dispositivo que associe a deficiência com incapacidade.

A principal inovação desta legislação reside na conceituação de deficiência, não mais compreendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. Nessa abordagem, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser entendida como o resultado da falta de acessibilidade ao conhecimento, bens e serviços historicamente organizados pelos homens. Ou seja, a deficiência também está no meio, no processo, nas estruturas e não exclusivamente nas pessoas (Lei 13.146/2015).

É o conceito de deficiência na perspectiva do modelo social que instiga esta reflexão. Surge a partir dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, em oposição ao reducionismo e determinismo do modelo biomédico. O grande contributo desse modelo é a demarcação da distinção entre lesão/biológico e deficiência/social (DINIZ, 2007). Não nega o corpo com lesão, mas entende que a falta dos apoios adequados é que dificulta ou impede o livre exercício da cidadania, então a pauta pode ser entendida como sendo de justiça social.

São as barreiras que podem levar à experiência da segregação e opressão. Ou seja, uma pessoa pode ter um corpo com lesão e não experimentar a deficiência, que passa a ser compreendida como relacional com os contextos que apresentam barreiras de acesso, participação e aprendizagem. Nas palavras de Diniz, “é deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade” (DINIZ, 2003 p. 01).

Essa concepção quando transposta para o cenário educacional alerta para a necessidade de estender o foco para a aprendizagem de todos os estudantes a partir das suas especificidades. Apesar de óbvia essa não é uma prática corrente nas escolas. Temos mais processos que privilegiam o ensino, enaltece a ação docente e não contemplam reflexões acerca dos seus efeitos para a aprendizagem.

Segundo Lunardi-Mendes:

encontramos uma prática de organização da aula extremamente homogeneizada entre os professores, pautada em uma forma padronizada de organização de ensino. Um modelo que privilegia o ensino em detrimento da aprendizagem, a forma em relação ao conteúdo, centralizando-se na figura do professor ao invés do aluno (LUNARDI-MENDES, 2008, p. 159).

Portanto quando o foco do trabalho pedagógico no contexto de sala de aula fica centrado no ensino é comum termos práticas polarizadas, ou seja, de um lado atividades para os alunos com deficiência, desvinculadas do currículo, e no outro para os demais alunos (LUNARDI-MENDES, 2008, p.109). Por vezes, o professor planeja atividades fora do contexto e necessidades dos estudantes e até terceiriza sua função ao auxiliar da Educação Especial.

Esse mecanismo exclui, na medida que ignora as diferenças na aprendizagem e reforça a ideia do capacitismo, ou seja, vincula um corpo com lesão a falta de condições para realização dos processos de aprendizagem. Para que esse cenário mude é necessário estabelecer uma rede de apoio à docência inclusiva, onde o professor da educação especial divide com o professor do ensino

regular, a responsabilidade de planejar, organizar, ensinar e avaliar.

O trabalho colaborativo

Em 2016 o Polo de Educação Especial EBIAS, localizado na Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva, foi redimensionado e passou a atender duas unidades educativas do mesmo bairro. Por esse motivo foi possível:

- 1) organizar os serviços da Educação Especial com base no número de professores que possuem estudantes público da Educação Especial em suas turmas;
- 2) abandonar a prática organizacional que privilegia o número de estudantes com deficiência e seus diagnósticos;
- 3) realizar a transposição didática dos conhecimentos da Educação Especial para a sala de aula do ensino regular;
- 4) oferecer formação continuada no exercício da profissão;
- 5) planejar em conjunto com os professores da sala de aula regular;
- 6) alinhar planejamentos pedagógicos entre Educação Especial e ensino regular;
- 7) estabelecer redes de apoio à docência inclusiva com inserções em sala de aula e assim contribuir para promoção da aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência.

Essa organização foi denominada de trabalho colaborativo, com ênfase entre a parceria dos professores da Educação Especial e comunidade escolar. O foco reside em criar condições para a realização do planejamento conjunto, elaboração e organização dos recursos pedagógicos para uso em sala de aula regular e suporte na ação docente em sistema colaborativo. Essa forma de trabalho converge para o conceito de ensino colaborativo, que na visão de Ferreira:

consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA, 2007, p.1).

O objetivo é articular os saberes entre ensino especial e comum. O professor regente contribui com o conhecimento da sua disciplina e conteúdo específico da área, e o professor da Educação Especial colabora com as estratégias e recursos adequados a promoção da aprendizagem do estudante com deficiência (MARIN; BRAUN, 2013).

Assim são prospectadas estratégias pedagógicas com a finalidade de promover o acesso ao conhecimento, a participação nas atividades escolares e a aprendizagem também dos estudantes público da Educação Especial. Dessa forma são maiores as possibilidades de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula, pois os demais estudantes ancoraram suas aprendizagens na oferta de diferentes técnicas e métodos de ensino (BEYER, 2013). Um trabalho alinhado com o conceito do Desenho

Universal aplicado para Aprendizagem/DUA, que orienta a remoção de barreiras ao antecipar a necessidade de um maior número de estudantes, ciente da existência das diferenças (CAST, 2011).

Esse sistema de trabalho, na organização e oferta dos serviços da Educação Especial na EBM Intendente Aricomedes da Silva, envolve quatro momentos. Descritos a seguir e ilustrado com os dados do ano letivo de 2017, ano da implantação desta metodologia:

Encontros Coletivos: nas palavras de Nóvoa traduz “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p.28). Isso implica em realizar o movimento de reflexão da ação pedagógica a luz de teorias educacionais. O encontro pode ser orientado a partir do estudo de caso ao enlaçar subsídios teóricos que ancoram o fazer pedagógico de estudantes com deficiência.

Outra maneira é a realização da formação para todos os professores da Unidade Educativa, com abordagem de temáticas relevantes ao exercício da docência inclusiva. É oferecida nos tempos de hora atividade, prioritariamente para os profissionais que possuem estudantes com deficiência. Busca a parceria de consultores externos, que são professores de outras unidades educativas e profissionais de instituições especializadas. Também valoriza os docentes da Unidade Educativa que possuem estudos aprofundado em alguma temática relevante a formação da comunidade escolar. Por exemplo, no ano em questão, aos professores, colegas de aula, e demais profissionais envolvidos diretamente com o estudante cego (Orientação e Supervisão Escolar), foi oferecido a formação em grafia Braille, orientação/mobilidade e soroban.

Encontros Individuais: todo professor tem garantido um horário semanal para realizar o planejamento, as adaptações curriculares e a confecção de materiais. O horário é oferecido na sua hora atividade e ou entre aulas, as conhecidas ‘janelas’. Mas, a periodicidade pode ser definida a partir das suas necessidades e/ou interesses. No ano que estamos usando para ilustrar essa forma de organização e oferta dos serviços da Educação Especial, haviam 23 professores com estudantes com deficiência em suas turmas. Destes, 52% realizam planejamento semanal, 29% optaram por encontros quinzenais ou mensais, 8% não aderiram a proposta, comparecendo apenas ao primeiro encontro que era obrigatório, e 11% abandonaram os encontros de trabalho colaborativo. Ou seja, trabalhamos com o envolvimento de 81% dos professores. As horas de formação dos “Encontros Coletivos” e “Encontros Individuais” foram computadas para certificação, conforme projeto previamente aprovado junto a Secretaria Municipal de Educação.

Práticas Colaborativas: definido como o momento em que as professoras da Educação Especial participam efetivamente do trabalho docente em sala de aula regular, com o professor regente. Compartilham as decisões e são responsáveis pela ação docente. Importa destacar que nessa ação a professora da Educação Especial não se concentra sobre o estudante com deficiência. Trabalha sempre no contexto do grupo, procurando atender necessidades eventuais que os demais estudantes possam apresentar (BEYER, p.33, 2013). São práticas pensadas a partir das habilidades a serem apoiadas e não na lógica do diagnóstico de deficiência (CAST, 2011). Esse aspecto do trabalho colaborativo foi desenvolvido com 16% dos professores, no primeiro semestre do ano letivo de 2017. Em virtude dessa parceria foi possível elaborar atividades que o professor regente não conseguiria desenvolver sozinho, pois envolvia saídas da sala de aula, confecção de estruturas, pesquisas em pequenos grupos, uso de materiais diversificados, etc.

Diante da riqueza das produções os trabalhos passaram a ser socializados com a comunidade escolar, com exposições no espaço denominado Corredor Cultural EBIAS, de forma a dar visibilidade e materialidade ao processo de ensino aprendizagem a partir do protagonismo estudantil.

Atendimento Educacional Especializado: é realizado, prioritariamente, na SRMs e sua organização e oferta reúne elementos dos momentos acima mencionados. Assim, objetiva uma intervenção mais assertiva e significativa para a aprendizagem do estudante no contexto escolar. A individualização do atendimento se dá no sentido de atender a uma especificidade do estudante, que não pode ser ensinada em sala de aula regular, como por exemplo: uso de recursos ópticos e não ópticos, estimulação visual, ensino de Braille e Soroban.

Importa destacar que esta ação não tem efeito exclusivo sobre o estudante público da Educação Especial e pode ser uma estratégia desenhada para responder a uma necessidade individual, mas desenvolvida em grupo, favorecendo a aprendizagem de outros estudantes e até de uma turma inteira. Por exemplo, ao introduzir uma adaptação curricular, um recurso e mesmo uma estratégia possibilitamos que outros estudantes, “ao se apoiarem nos suportes oferecidos, passem a entender melhor o que está sendo ensinado” (MARIN; BRAUN, 2013, p.55).

O esquema a seguir, ilustra os momentos do trabalho colaborativo como organização dos serviços da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:



Elaborado pelas autoras, KITTEL e SANTOS.

Considerações

A Educação Especial no seu campo educacional de atuação, cunhou políticas de acesso à bens e serviços, projetou condições de permanência e participação nos espaços. Agora se desafia à promoção da aprendizagem do seu público. Ao realizar este trabalho, percebemos o descompasso que existe entre a intenção de incluir e as práticas pedagógicas que compõem a cultura escolar. Os professores ainda atuam sozinhos, em suas salas de aula, com dificuldades para concretizar processos significativos de aprendizagem.

Como vimos, há na legislação brasileira suporte legal para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores da Educação Especial e ensino regular, bem como o estabelecimento da rede de apoio ao professor no

exercício da docência inclusiva. Entretanto a organização dos serviços ainda apresenta vieses clínicos e alinhados ao modelo biomédico de deficiência. Isso se traduz por gestões que usam como critério, para a abertura de uma Sala de Recursos Multifuncional, o número de estudantes com deficiência e desconsideram o número de professores envolvidos no processo de inclusão. Pela oferta de serviços de itinerância que impedem o envolvimento com o projeto político pedagógico da Unidade Educativa, dificulta o planejamento em conjunto com professores do ensino regular, o diálogo com gestores e equipe pedagógica. E ainda, por práticas que privilegiam o atendimento educacional especializado circunscrito às Salas de Recursos Multifuncional, sem interlocução com o ensino regular.

Thousand & Villa indicam que “para as escolas se tornarem inclusivas é necessário gastar tempo e energia formando a equipe escolar para tomar decisões de forma colaborativa” (1989, apud MENDES, 2014, p.17). Nesse sentido a EBIAS demonstra compromisso com a inclusão. Consta em seu Projeto Político Pedagógico 3 princípios orientadores do movimento de organização curricular, a saber: inclusão, modelo social de deficiência e trabalho colaborativo. Ademais, possui gestão compartilhada e reúne representação dos segmentos escolares daqueles docentes que não possuem regência fixa. O Fórum de Articulação e Coordenação Escolar - FACE, foi instalado em caráter permanente, seus membros reúnem-se semanalmente para deliberar sobre assuntos referentes à gestão escolar, aos processos de ensino e aprendizagem. A Educação Especial tem acento neste fórum.

Investimos em ações que criam e fortalecem as redes de apoio ao trabalho docente a partir do enfoque colaborativo entre os profissionais dos diferentes segmentos escolares.

Podemos afirmar que essa é estratégia pedagógica que promove a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial por meio de processos que consideram as especificidades e necessidades de alunos e professores, mas sobretudo apoia a docência inclusiva e beneficia todos os estudantes..

A experiência do ambiente escolar evidencia que ainda é presente a ideia da deficiência associada à incapacidade, o que cerceia as pessoas deste grupo ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades e destaca a importância de estudos que façam emergir estas questões. Por conseguinte, faz-se necessária a constante atualização das políticas públicas rumo à conscientização de que esta crença é equivocada, pois decorre de uma construção social. Na mesma medida, é preciso a promoção de práticas educacionais e sociais que rompam com o ciclo de invisibilidade na qual estão imersas.

As pessoas com deficiência só poderão cogitar uma vida independente ou interdependente, autônoma e com participação social, a partir de ambientes onde elas possam entender e viver suas identidades como sujeito de direitos, na defesa das suas necessidades. E, os serviços da Educação Especial, sob a égide dos textos legais que a orientam, podem contribuir de forma decisiva para isso. ●

Referências

Agência Senado. Senado aprova Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 10/06/2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/06/10/senado-vota-lei-de-inclusao-dapessoa-com-deficiencia>>. Acesso em: março de 2019.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortex, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Grupo de Trabalho. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2008.

_____. Decreto 7.611, de 27 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil. Brasília,

_____. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1996.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0. Desenho Universal para Aprendizagem. 2011. Disponível em: <<http://www.cast.org>> Acesso em: 15 março 2019.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Brasília: Série Anis, 28(1), p. 1-10, 2003.

_____. O que é deficiência: São Paulo: Coleção Primeiros Passos, Brasiliense, 2007

FERREIRA, Bárbara Carvalho et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. Revista Educação Especial, 2007, n.29. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em agosto de 2017.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudos. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES LUNARDI, Geovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino (organizadores). Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NÓVOA, António. Professores. Imagens do futuro presente. EDUCA: Lisboa, 2009.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (organizadoras). Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013



A ESCOLARIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA
MÁRCIA DENISE PLETSCH

O capítulo discute dados de uma pesquisa¹ que teve como objeto o processo de escolarização de sujeitos com deficiência múltipla e o seu desenvolvimento. O estudo qualitativo, realizado entre 2015 e 2018, adotando uma abordagem etnográfica, foi desenvolvido acompanhando três alunos com múltiplas deficiências matriculados na Educação Básica em duas escolas públicas de um Município, localizado na região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Esta investigação integra as ações do grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a pesquisa de doutorado da primeira autora, defendida sob a orientação da segunda. Importante dizer que desde 2012, temos realizado pesquisas sobre a deficiência múltipla, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, contando atualmente com a parceria de sete redes municipais de ensino dessa região da Baixada Fluminense.

Detalhando um pouco a pesquisa...

Na investigação em questão, dois desses estudantes com deficiência múltipla estavam matriculados em classes

1 Pesquisa contou com apoio financeiro CAPES, FAPERJ e CNPq.

especiais e o terceiro, em turma de ensino comum e matrícula no atendimento educacional especializado (AEE), modalidade sala de recursos. Utilizando nomes fictícios, seguem algumas das características apresentadas pelos alunos em questão:

Paulo - Tem laudo de baixa visão, atraso psicomotor, sequelas de anoxia perinatal e comportamento sugestivo do espectro autista. Não oraliza, emitindo alguns ruídos. Não costuma interagir, ficando agitado em determinados momentos. Faz terapia ocupacional uma vez na semana. Tem dez anos e está matriculado em classe especial (escola 1).

Flávia - Com laudo de atraso neuropsicomotor, apresenta tetraplegia espástica, atraso cognitivo e ausência de oralidade. Quadro ocasionado por possível erro inato do metabolismo devido a aumento dos níveis de amônia (diagnóstico em investigação). Tem acompanhamento com neurologista, nutrólogo e nutricionista de hospital federal em Município vizinho. Buscando auxílio em diferentes instituições, a família recebe orientação da área da terapia ocupacional, fisioterapia e fonoaudiologia. Semanalmente a menina faz fisioterapia. Tem doze anos e está matriculada em classe especial (escola 2).

Rodrigo - Tem laudo de paralisia cerebral, encefalopatia crônica e seqüela psicomotora indicando a necessidade de reabilitação motora e cognitiva. Faz acompanhamentos médicos em estabelecimento de saúde do Município, realizando também fisioterapia semanalmente. Tem sete anos e está matriculado em turma de ensino comum de primeiro ano e em sala de recursos (escola 2).

As duas modalidades de escolarização ofertadas na rede de ensino (classes especiais e ensino comum) foram acompanhadas ao longo de dez meses por meio de

pesquisa de campo. Como procedimentos para a coleta dos dados, optamos por realizar observação participante (com registros em diário de campo e filmagem) e entrevistas semiestruturadas com as professoras e as equipes gestoras das escolas. Como referencial teórico, buscamos na perspectiva histórico-cultural, em especial nos pressupostos de Vigotski, elementos para o embasamento do trabalho de pesquisa, bem como para a análise dos dados obtidos.

Dentre os principais resultados do estudo, destacaremos aqui os que se relacionam com as práticas pedagógicas voltadas para estes alunos: ações pouco sistematizadas e planejadas; ausência de investimento em estratégias diferenciadas de ensino, tanto no ensino comum, quanto nas classes especiais (uso de tecnologias assistivas e comunicação alternativa, por exemplo); falta de conhecimentos dos professores em relação a estas ações e estratégias pedagógicas que poderiam ser bem sucedidas com estes alunos; o não atendimento das especificidades de desenvolvimento dos alunos no processo de escolarização.

Mediante a isso, esta questão das práticas pedagógicas emergiu dos dados analisados com enorme potencial para a discussão da relação “escolarização-desenvolvimento”. É nesta direção que consideramos pertinente também apresentar considerações, mesmo que breves, sobre a deficiência múltipla e sua escolarização. Em seguida, apresentamos os principais achados da pesquisa.

Sobre a deficiência múltipla

Compreendemos a deficiência múltipla como a associação entre duas ou mais deficiências primárias (intelectual, física/motora ou sensorial) em que a combinação entre

estas pode acarretar impactos significativos na vida de uma pessoa (BRASIL, 2000; 2006; 2016; ROCHA, 2014; ROCHA; PLETSCHE, 2015; PLETSCHE, 2015; ARÁOZ; COSTA, 2015). Ainda não há pleno consenso sobre a definição de deficiência múltipla. Há os que consideram que não seja a combinação de diferentes deficiências primárias, mas um quadro em que uma deficiência inicial foi geradora de outras (ROCHA, 2014). Existem também os que só consideram deficiência múltipla se houver necessariamente a ocorrência da deficiência intelectual entre as deficiências apresentadas (BERNARDO, 2010). Além disso, somam-se diferentes discussões e defesas sobre novas classificações e combinações específicas às deficiências de natureza sensorial e em relação ao autismo, por exemplo.

A escolarização de sujeitos com deficiência múltipla

Mesmo considerando muito pertinente a discussão da conceituação e caracterização da deficiência múltipla para que haja minimamente a previsão do público ao qual abarca, entendemos que no contexto educacional, precisamos também avançar no debate sobre a escolarização desses sujeitos pois é recente na realidade educacional brasileira (BRASIL, 2002; ROCHA; PLETSCHE, 2015; NUNES, 2016).

Ainda pouco se conhece sobre esse público e as especificidades educacionais que precisam ser contempladas neste processo de escolarização. Há escassez de pesquisas sobre a deficiência múltipla e, em relação à escolarização de alunos que a apresentem, a situação piora, havendo bem poucos estudos empíricos (ROCHA, 2018; ROCHA; PLETSCHE, 2018).

Ao nosso ver, a escolarização contribui para a ação educacional – ainda que esta não se restrinja à escola - concretizando-se no acesso a práticas formais de ensino que viabilizem a aquisição de novos conhecimentos. O ponto de partida para a escolarização é a chegada à escola, mas a efetivação deste processo, assim como o seu maior sentido, está nas oportunidades de desenvolvimento que são proporcionadas aos sujeitos. Isso nos remete ao principal eixo de análise proposto em nossa investigação: a escolarização e a sua influência no desenvolvimento dos alunos com múltiplas deficiências.

As práticas pedagógicas para uma escolarização propulsora de desenvolvimento

Durante a realização da pesquisa, observamos que apesar de as práticas pedagógicas não serem o único fator determinante para o acesso e efetivação da escolarização destes alunos, estas são fundamentais para que esse processo tenha sucesso e venha a contribuir para o desenvolvimento. Diversos autores têm postulado a esse respeito, nos confirmando a importância desse aspecto ainda mais quando as práticas estão voltadas para alunos com deficiências (BUENO, 2001; GLAT; BLANCO, 2007; BRAUN; VIANNA, 2011). Isso constatamos nas duas diferentes modalidades de escolarização presentes na rede de ensino. Notamos que os maiores suportes se encontram nas ações realizadas pelos recursos humanos, bem como nas articulações entre os mesmos.

É oportuno ressaltar que não estamos defendendo que as práticas por si só garantem aprendizagem e desenvolvimento. Materiais adequados, condições de

infraestrutura, um coerente quantitativo de alunos, dentre outros aspectos não devem ser negligenciados. No entanto, mesmo que se garantam as condições mais ideais, se as práticas pedagógicas estiverem dissonantes das condições apresentadas pelos alunos ou não visualizarem suas potencialidades, estas acabam por prejudicar as perspectivas de uma escolarização que de fato contribua para o desenvolvimento.

Necessidade de sistematização e planejamento das ações

No acompanhamento das classes especiais, houve momentos em que as aulas pareciam estar sendo realizadas sem um planejamento prévio.

Em uma das classes, isso se evidenciou de modo ainda maior e preocupante, tendo sido pouquíssimas as oportunidades em que vimos o desenvolvimento de atividades com foco na aprendizagem da aluna acompanhada. Normalmente, a professora priorizava a “socialização” da menina em outros ambientes da escola.

Em outros momentos, notava-se que a professora ficava preparando recursos e organizando materiais, enquanto os alunos assistiam vídeos ou ouviam música, sendo este o “trabalho pedagógico” realizado em grande parte do tempo. O trecho a seguir, exemplifica:

Quando a aluna Flávia chegou, fui para a sala. Duas alunas também estavam. A professora ficou organizando computador e internet para iniciar atividade. Colocou vídeo da Galinha Pintadinha para as alunas assistirem... A agente de apoio que estava com Rodrigo veio buscar uma das alunas para almoçar. A professora parou o vídeo

e acabou levando todas as meninas para o refeitório também. No refeitório, Flavia ficou apenas observando o movimento (Registro em Diário de Campo – Escola - 26/05/17).

A atividade que estava sendo preparada só foi acontecer após a ida ao refeitório e a permanência lá por mais de vinte minutos – tempo valioso para alunos que ficariam apenas duas horas na escola e que nem faziam suas refeições na unidade. Ao nosso ver, faltou investimento no planejamento da atividade o que teria indicado a necessidade de adaptá-la já que a rede de internet da escola raramente funcionava.

Para alunos com deficiências como a múltipla, faz-se necessário um notável investimento bem como um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado no cotidiano do estudante, possibilitando a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística, entre outros aspectos conforme ressaltado por Souza e Pletsch (2015).

Concordamos com as autoras sobre a importância desse modo de ação pedagógica, sublinhando a necessidade de um trabalho bem estruturado, incluindo um cotidiano de reiteração e re colocação constante dos conceitos apreendidos ou em processo de aprendizagem. É urgente superar concepções sobre as não possibilidades/potencialidades desses sujeitos

Nunes (2016), ao discutir as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência múltipla, revela as tensões desse processo de escolarização muitas das vezes influenciadas pelas concepções sobre seus potenciais de aprendizagem. Em relação a essas questões, concordamos com Mori (2016) que indica a necessidade de:

[...] enfrentar a baixa expectativa de educadores e pais na capacidade de aprender dos alunos com características atípicas mais acentuadas e para os quais as práticas pedagógicas nem sempre são pautadas por um currículo com vistas ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades. Há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre a aprendizagem e o desenvolvimento e como o ensino pode concorrer para a aprendizagem (MORI, 2016, p. 54).

O exposto na citação é imprescindível pois abrange as pessoas que interagem diretamente com estes sujeitos e que influenciam nos seus processos de aprendizagem. No caso dos professores, as baixas expectativas em relação às potencialidades dos alunos, é prejudicial pois se desdobra em práticas pedagógicas que não beneficiam o desencadeamento das mesmas.

No ensino comum, ficava evidente a dificuldade de sistematizar as aulas e adaptar atividades para que o aluno com múltiplas deficiências participasse da atividade que estava sendo proposta à sua turma.

A realização de atividades com Rodrigo sem ter relação com as dos demais alunos, evidenciava que mesmo num contexto de ensino comum, o aluno estava segregado dos demais. Apesar da preocupação que havia nos momentos de história, roda de conversa ou até mesmo de recreação no pátio, que Rodrigo ficasse junto aos demais alunos, na hora de desenvolver atividades trabalhando conteúdos mais formais, até mesmo a disposição das cadeiras na sala acabava por mostrar que não era para Rodrigo participar daquele momento:

Data: 05//10/2017 - Horário: 8:35h - Local: Sala de aula do ensino comum Duração do vídeo: 18s
Descrição
De volta para a sala de aula, a turma está sentada com as cadeiras dispostas em círculo. Rodrigo está nesta posição circular, mas sua cadeira está de costas para o grupo e de frente para uma mesa maior, adaptada. A professora está falando com os demais alunos, orientando a escrita do cabeçalho no caderno para iniciar uma atividade. [...] Rodrigo está tentando observar, esticando a cabeça. Enquanto isso, a AAI Sandra está segurando a sua mão, fazendo-a massagear uma massinha de modelar.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

Neste episódio, Rodrigo está apenas mexendo em uma massinha de modelar com a ajuda da Agente de Apoio à Inclusão (AAI)². Enquanto, isso, as demais crianças eram estimuladas a responder as perguntas da professora: “Ela iniciou conversa sobre o Município, sua localidade e governantes e ele estava de costas tentando se esticar para vê-la” (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 05/10/17).

Ressalta-se que Rodrigo ainda tenta se esticar para observar o que a professora e a turma estavam fazendo e não há nenhuma ação por parte das profissionais para a viabilização disso e investimento no interesse que o menino estava demonstrando. Lembramos que para Vigotski é função da escola mediar o conhecimento científico, por isso, precisa oferecer situações formais de ensino e aprendizagem para todos os alunos independentemente de que tenham peculiaridades em seu desenvolvimento (PINO, 2001; 2010; SMOLKA, 2006; NERES; KASSAR, 2016).

Nas observações realizadas na sala de recursos/AEE, notamos a atenção e o carinho da docente com o aluno, a preocupação em cuidar dele, no entanto, as práticas pedagógicas pareciam se fundamentar mais nesse aspecto

2 Nome da função exercida por professor que, no Município em questão, atua especificamente com alunos com deficiência matriculados no ensino comum, dando suporte tanto para o trabalho pedagógico quanto para as dificuldades de autonomia que possa haver para o acompanhamento da rotina escolar.

afetivo do que num trabalho que objetivasse avanços em relação ao seu processo de aprendizagem:

Data: 06/10/2017 - Horário: 8:42h - Local: Sala de recursos Duração do vídeo: 32s (Recorte de vídeo com total de 1min 50s)
Descrição
Professora bate com potes tipo casca de coco, segurando a mão de Rodrigo, acariciando-a e cantando: “Hoje é sexta-feira dia de alegria! [Rodrigo olha para ela] você sabe! Vamos cantar! Hoje é sexta-feira dia de... alegria!”. Começa com outra música, ainda batendo com o coco: “Bom dia tia Maira como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo não para de olhar para Daiana] Bom dia tia Maira como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes] vai... toca... Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri] Bom dia Rodrigo como vai? Pam, pam, pam! [bate com os potes e Rodrigo sorri novamente] vai canta! Bom dia tia Sandra como vai? [Rodrigo abaixa a cabeça, a professora para e faz carinho em seus cabelos]”.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

É importante ressaltar que reconhecemos a importância da música e desse tipo de interação para o desenvolvimento; o mesmo defendemos em relação à afetividade. Todavia, as práticas pedagógicas deveriam avançar para além disso.

O mesmo verificamos em exercícios que a professora do AEE denominava de estimulação, mas que pareciam não ter um propósito específico e ocupavam boa parte do tempo do atendimento. Rodrigo gostava do tom de brincadeira que a professora dava nesses momentos e de fato era notório que eram situações de interação com ele correspondendo. A questão é que esse tipo de prática acabava por não ter encaminhamentos para que se explorasse a apropriação de novos conceitos, aproveitando melhor a interação e resposta do aluno. Para nós, isso é incoerente com a proposta de ensino que o AEE deva ter.

Falta de estratégias diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem

A ausência de investimento em estratégias diferenciadas de ensino, tanto no nas classes especiais quanto no ensino

comum e, inclusive no AEE, foi algo que chamou atenção durante a análise dos dados. O episódio registrado a seguir, ilustra essa questão:

Data: 12/05/2017 - Horário: 8:27 h - Local: Sala de aula do ensino comum Duração do vídeo: 36s (Recorte de vídeo com total de 2min 47s)
Descrição
Rodrigo está sentado na cadeira de rodas posicionado junto a uma mesa. A AAI está dando atenção a ele e ao outro aluno incluído. A AAI entrega folha e encaixa giz de cera grosso na cor azul na mão de Rodrigo para que ele possa riscá-la. Ela guia a sua mão para a produção de registro do nome próprio do aluno. Estão na segunda letra. A professora regente está falando com os demais alunos, realizando outro tipo de atividade.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições dos vídeos.

Não era uma atividade adaptada ou diferenciada para estar de acordo com as peculiaridades e necessidades educacionais de Rodrigo. Era apenas uma atividade para que Rodrigo não ficasse parado enquanto a professora estava trabalhando com os demais alunos. A utilização de um giz de espessura mais grossa poderia até evidenciar um ensaio de um trabalho pautado na área das tecnologias assistivas (TA's), porém mesmo sendo muito utilizada como fonte de recursos ou estratégias para a prática pedagógica com alunos com severos comprometimentos motores (BERSCH; PELOSI, 2007; ROCHA, 2014) em nenhum momento da pesquisa de campo se observou a sua utilização ou a realização de práticas inspiradas neste campo.

Tanto na sala do ensino comum quanto no AEE, as ações das professoras, muito pautadas para o ensino de letras do alfabeto e identificação de cores, poderiam ser propostas por meio de atividades que de fato pudessem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, pensamento e de outras estruturas psicológicas que não necessariamente se constituiriam com a repetição mecânica de traços que Rodrigo nem condição motora de realizar com autonomia, tinha.

As ações pedagógicas não propunham atividades de forma contextualizada ou significativa. Muitas das vezes, faria maior sentido investir em exercícios para o desenvolvimento de uma comunicação alternativa (CA), por exemplo. Em determinados momentos, ficou evidente que também faltava conhecimentos das professoras (ensino comum, AEE e classes especiais) em relação a ações e estratégias pedagógicas que poderiam ser melhor sucedidas com estes alunos como as relacionadas a estes campos da CA e TA's.

A justificativa que comumente se utiliza para a manutenção do trabalho em classes especiais, de que realizam um trabalho diferenciado e com condições que ainda não seriam possíveis no contexto de ensino comum, mesmo com o suporte do AEE, não nos pareceu plausível nas realidades que acompanhamos. Não observamos ações, estratégias ou propostas de atividades que indicassem um diferencial qualitativo de trabalho pedagógico e que fosse de acordo com as especificidades e demandas do desenvolvimento dos alunos matriculados nas classes especiais.

Além disso, o entendimento de que era importante utilizar meios diferenciados, mas lembrando que o conteúdo a ser apresentado para o aluno com deficiência deveria ser o mesmo, não parecia estar claro para a professora regente no ensino comum. A prática pedagógica não se reportava para Rodrigo visando a construção de conceitos científicos numa proposta em que as estratégias podem ser diferenciadas sem empobrecer o currículo. Algo condizente como quando falamos em diferenciação curricular ou construção de planos educacionais individualizados (BRAUN; VIANNA, 2011; AVILA, 2015; CAMPOS, 2016). No entanto, mesmo com Rodrigo tendo um plano educacional individualizado

(PEI) este não representava a efetivação destas questões na prática pedagógica.

A articulação entre as docentes envolvidas com o aluno do ensino comum

Ao longo da nossa observação na turma do ensino comum, notamos que a articulação entre a professora regente e AAI precisaria ser refinada, devendo ser melhor aproveitada nesse espaço. Mesmo com o bom relacionamento entre a professora regente e a AAI, ainda era comum, que a docente regente ficasse envolvida com os demais alunos, enquanto a AAI estava “cuidando” de Rodrigo ou realizando atividade diferente:

Fui direto para a sala de Rodrigo. Professora fazendo a rotina de calendário e seus envelopes com a turma. Rodrigo no fundo com AAI Sandra. Ela me pediu dicas para melhor atender Rodrigo e o tempo todo deu atenção a ele (o outro aluno especial não estava). Ficou estimulando suas mãos com massinha e massagens. Pediu novamente sugestões minhas. Sugeri a ela que ele também utilizasse os livros usados pelas demais crianças. A professora imediatamente pegou um livro para ele. A AAI foi mostrando as imagens dos temas que a professora ia trabalhando com a turma enquanto usava o material (Registro em Diário de Campo – Escola 2 – 26/05/17).

Nos pareceu que nem professora regente nem a AAI tinham recebido alguma orientação de como poderiam realizar um trabalho colaborativo uma vez que as duas eram professoras e estavam ali partilhando da mesma sala se aula e deveriam desenvolver práticas pedagógicas

articuladas com as necessidades educacionais de Rodrigo.

A dificuldade em se realizar um trabalho colaborativo também foi observada na relação entre as docentes atuantes no ensino comum (professora regente e AAI) e a sala de recursos. Em entrevista à professora do ensino comum, nota-se essa questão:

PROFESSORA REGENTE: [...] No caso, o que eu observei muitas das vezes é que eu que fui ‘cutucar’: “Olha está acontecendo isso... eu e AAI vamos trabalhar isso”. E aí o AEE passou a trabalhar também. Eu achava que tinha que ser o contrário. Eu achava que o AEE que tinha que vir ‘cutucar’... e eu senti que eu é que ‘cutuquei’ (Transcrição de entrevista realizada com a professora do ensino comum - Escola 2).

Além da atuação da AAI, acompanhando o aluno na sala de recursos apenas para atender suas necessidades de higiene e locomoção, ficou claro que não havia uma articulação da professora do AEE com a regente para maior qualidade e coerência das práticas pedagógicas.

Algumas considerações

O desenvolvimento de alunos com severos comprometimentos passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Mas isso só é possível com práticas que reconheçam a individualidade humana e a complexidade do processo de ensino e aprendizagem (PLETSCH, 2014).

No caso da deficiência múltipla, impactando nas demandas relacionadas ao processo de aprendizagem,

também sobrevém especificidades como dificuldades posturais ou visuais, limitações na comunicação, questões comportamentais ou básicas como de alimentação e saúde. Particularidades dos sujeitos que se constituem como complexidades presentes na escolarização dos alunos com múltiplas deficiências. Estas não podem ser desconsideradas, porém, não podem limitar o desvelar de potencialidades desses sujeitos no processo de escolarização. Infelizmente, na prática pedagógica das docentes havia traços de um ensino que se pautava na simplificação dos conteúdos, acabando por não ampliar possibilidades de ação por conta do foco nas limitações dos alunos com múltiplas deficiências.

Lembramos que as atividades precisam ter objetivos e as docentes precisam intervir e atuar para que estejam de acordo com as especificidades de desenvolvimento dos alunos. As práticas precisam ser construídas levando-se em consideração o que os alunos conseguem realizar e tendo em vista as estratégias e recursos que os oportunizem avançar.

Por fim, também considerando a atenção que se deve ter às especificidades destes alunos, emergiram dos dados, situações que, em nossa análise deveriam ser evitadas para que as práticas pedagógicas não sejam prejudicadas, tais como: 1) Funcionários ou outros professores, interrompendo as aulas para conversar com as docentes assuntos que poderiam ser tratados em outro momento; 2) Propostas de atividades sem serem significativas para os sujeitos; 3) Alunos mostrarem resistência para a realização de determinada atividade e professoras, sem tentar outras estratégias, insistirem ao ponto destes se desestabilizarem; 4) Tendência das docentes em infantilizar atividades, e, conseqüentemente,

os alunos; 5) Inadequações tais como em propostas de exercícios utilizando alimentos que não seriam possíveis dos alunos comerem; 6) Momentos em que não foi dada atenção a tentativas de comunicação e interação por parte dos educandos.

Lembramos que as especificidades dos alunos com múltiplas deficiências, demandam suportes diversos que muitas vezes não correspondem a ações apenas dentro da realidade escolar - assistência de saúde, ações de âmbito social, adaptações para acessibilidade tanto no domicílio quanto em locais públicos, dentre outros (ROCHA, 2018; ROCHA; PLETSCHE, 2018), no entanto, podemos afirmar que os suportes como o AEE, a presença da AAI e da professora regente só se efetivam por meio das práticas pedagógicas que considerem qualitativamente as particularidades de desenvolvimento desses estudantes.

Em síntese, nossos dados revelaram que nos estudantes com múltiplas deficiências acompanhados na pesquisa, os processos de aprendizagem e desenvolvimento estariam totalmente comprometidos se levássemos em consideração apenas os processos biológicos. Tal questão nos remete para a responsabilidade que temos diante das possibilidades que passam a ser vislumbradas a partir do viés cultural. Assim, se muitas das práticas pedagógicas observadas na pesquisa poderiam estar mais comprometidas com isso, acreditamos que o estudo pode oportunizar reflexão e transformação das mesmas.

Nesta direção, ampliar as pesquisas sobre a relação dos eixos “escolarização-desenvolvimento” é um importante aspecto para avançarmos no estado da arte sobre as possibilidades destes alunos. ●

Referências

ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. da P. R. da. *Deficiência múltipla: as técnicas Mapa e Caminho no apoio à inclusão*. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

AVILA, L. L. de. Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 - 2012). 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BERNARDO, A. I. J. *A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares*. 111f. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação - Especialidade Educação Especial. Lisboa, 2010.

BERSCH, R.; PELOSI, M. B. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (Série Atualidades Pedagógicas). Brasília, 2000.

_____. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais-Dificuldades acentuadas de aprendizagem. Deficiência múltipla*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla*. [4. ed.] / elaboração prof^a Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios, Brasília, 2016.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

BUENO, J. G. S. *A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular*. In: Temas sobre Desenvolvimento. São Paulo, v.9 nº 54, p. 21-27, 2001.

CAMPOS, E. C. V. Z. Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Acta Scientiarum. Education* [online]. 2016, vol.38, n.1, pp. 51-59. ISSN 2178-5201, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>. Acessado em março de 2018.

NERES, C. C.; KASSAR, M. de C. M. *Inclusão escolar de crianças com deficiência: do direito à matrícula ao acesso ao conhecimento em trajetórias escolares*. *International Studies on Law and Education* 22 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, jan-abr 2016.

NUNES, I. M. Política de educação especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla: contornos e tensões. 240f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (orgs). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. In: *Psicologia USP*. 21 (4), pgs. 741-756, São Paulo, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2014). In: PLETSCH, M. D.; MENDES, G. L. M. (Org.) *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. *Revista 14 Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volume 22. Número 81. ISSN 1068-2341. Agosto, 2014.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. v.45 nº. 155. SP, jan./mar. 2015.

ROCHA, M. G. de S. da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

_____. Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla. 291p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc/UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. v. 22, n. 1, São Luís, MA, jan./abr. 2015.

_____. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. In: *Revista Horizontes – USF*. v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. *Pro-Posições*, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. In: *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.137-148, maio/ago. 2015.



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: A COLABORAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO, A APRENDIZAGEM E A INCLUSÃO ESCOLAR COMO PROPÓSITO

ALESSANDRA DE FÁTIMA GIACOMET MELLO
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

INTRODUÇÃO

Como professoras de educação especial e pesquisadoras das práticas pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência, um dos aspectos que mais nos inquietam é a cisão entre o trabalho pedagógico realizado no ensino comum e o realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais especificamente, as questões referentes ao planejamento das atividades pedagógicas para o aluno com deficiência.

Fatos vivenciados por anos como professora de educação especial e como coordenadora pedagógica pela primeira autora, levaram-na a realização da presente pesquisa de doutoramento sob a orientação da segunda autora.

O contexto de elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), sempre foi marcado como uma atividade solitária para o professor de AEE, sem que os professores do ensino comum colaborassem ou compartilhassem dessa prática. Tais vivências revelavam também que os professores do ensino comum, aflitos por não saberem como trabalhar ou atender às necessidades educacionais desses estudantes, acabam

por relegá-los a um espaço nem sempre pleno de aprendizagem (BATISTA; TACCA, 2011) na sala de aula.

E, apesar das políticas de educação inclusiva vigentes preverem o atendimento das especificidades educacionais do público alvo da educação especial no ensino comum, complementado ou suplementado pelo Atendimento Educacional Especial (AEE) e institucionalizado no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2009), não fica explícito em nenhum documento legal quais *diretrizes operacionais* a escola ou o professor devem seguir para realizar uma prática pedagógica efetivamente inclusiva. Além disso, tais políticas propõem o atendimento das especificidades do aluno em ambiente apartado, resultando, com isso, em propostas pedagógicas elaboradas separadamente entre ensino comum e especializado.

Como proposta ao enfrentamento desta cisão entre as práticas pedagógicas do ensino comum e da educação especial cujo alvo é um mesmo aluno, entendemos que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) se destaca como uma das estratégias – não a única - de materialização do trabalho conjunto entre os professores do ensino comum e especializado. Embora o PEI não seja previsto na legislação normatizadora das práticas pedagógicas com alunos público alvo da educação especial (TANNÚS-VALADÃO, 2010, 2013), várias pesquisas apontam para sua importância na aprendizagem e no acompanhamento da escolarização desses estudantes (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2013; PLETSCH; GLAT, 2013; MAGALHÃES; CUNHA; SILVA, L. C. da, 2013; CAMPOS, 2016).

Na mesma direção, aparecem na escrita dessas referidas leis quanto ao trabalho colaborativo entre ensino comum e especial. Destacamos o fato do trabalho colaborativo

estar contemplado de forma muito e apenas em alguns desses documentos, sobressaindo-se a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais do AEE e, em seu artigo 9º, expõe a elaboração e a execução do PAEE como tarefa do professor do AEE em articulação com os demais professores do ensino comum (BRASIL, 2009, p.17). E, com base nisso e na falta de *diretrizes operacionais* que auxiliem o trabalho do professor do ensino comum que situamos o objeto da pesquisa realizada: o Plano Educacional Individualizado construído colaborativamente.

A partir disso, iniciamos o percurso desta pesquisa pelo estudo do PAEE, para então encaminhar os estudos para a temática do PEI, que, de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), consiste em um

[...] registro avaliativo escrito, formulado em equipe, que busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem. (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Esses percursos indicaram-nos caminhos que acreditamos poderem ser trilhados se ensino comum e AEE atuarem colaborativamente na escolarização desses estudantes e que sejam desenvolvidos a partir de um planejamento que respeite os diferentes ritmos e modos de aprender de cada um dos estudantes, favorecendo, conseqüentemente, sua aprendizagem.

O encaminhamento e as correções de percursos e caminhos foram sendo reforçados com base no estudo e na análise dos documentos oficiais, leituras, discussões e

estudos realizados no Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, o qual participamos e temos acompanhado as pesquisas cujos objetivos consistem em analisar as práticas culturais de escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI). Isto nos permitiu constatar a complexidade que é o processo de aprendizagem e de inclusão de estudantes com deficiência, pois, apesar da inclusão desses estudantes já vir acontecendo desde a década de 1990 em nosso país, como afirmam Pletsch e Glat (2012), os professores continuam seguindo a proposta didática tradicional que desconsidera a diversidade da turma e as especificidades de cada estudante.

Para fins da realização da pesquisa ora apresentada, realizamos o estudo e análise de pesquisas análogas a nossa área de interesse, notadamente aquelas dissertações e teses que tomassem como objeto de investigação o PEI para estudantes com deficiência matriculados nas classes comuns, nos permitindo conhecer outros olhares sobre a problemática.

Após o estudo das pesquisas selecionadas observamos que nenhum dos trabalhos abordou diretamente a construção coletiva de um protocolo de PEI entre professores de disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, equipe pedagógica e professores do AEE. Cabe ressaltarmos, que estamos cientes de que possam existir outras pesquisas que envolvam a temática em discussão, pois selecionamos os estudos que abarcam a prática pedagógica no AEE e as relações existentes entre ensino comum e Educação Especial no contexto da inclusão escolar para estudantes com deficiência matriculados no ensino comum, sob a perspectiva do PEI e do ensino colaborativo como instrumentos para efetivação

da aprendizagem desses estudantes. As pesquisas selecionadas permitiram compreender as diferentes percepções e os percursos adotados pelos pesquisadores, revelando carências e possibilidades para a escolarização de estudantes com deficiência no que concerne à prática pedagógica de seus professores.

O cenário posto por tais carências e possibilidades suscitaram novas inquietações que permitiram definir e aprofundar o percurso de nossa pesquisa, levando-nos ao objeto principal de nossa investigação: **O desenvolvimento de um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular.**

Isto posto, seguimos para a estruturação da pesquisa com o olhar mais refinado sobre o que pretendíamos e o caminho a ser trilhado: a pesquisa-formação como meio de coleta de dados pela possibilidade de reciprocidade entre pesquisadoras e participantes e por criar condições propícias a coprodução de conhecimentos.

A pesquisa-formação: fundamentação teórica e redimensionamento da prática como caminhos para despertar o olhar docente para a colaboração

A pesquisa-formação, de cunho qualitativo, foi escolhida para a realização da investigação pela possibilidade da inter-relação entre pesquisadoras e participantes, fazendo com que os conhecimentos produzidos de forma coparticipativa e as discussões advindas dessa formação dessem sustentação e material para a análise dos dados obtidos. Uma vez que se pretendia a análise

do processo e não do produto, optamos pelo referencial epistemológico ancorado na abordagem histórico cultural, mais precisamente nos estudos de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos, assim como ao realizar seus estudos, procurava entender os processos de desenvolvimento e as transformações que ocorriam no decorrer das investigações (OLIVEIRA, 1997).

O palco em que se desenvolveu a presente pesquisa foi uma escola pública de educação básica do estado do Paraná. Mais notadamente, junto a nove professores de disciplinas dos anos finais do ensino fundamental, duas coordenadoras pedagógicas e três professores educação especial. Todos professores e pedagogas de uma mesma estudante com deficiência, matriculada no ensino comum (e este foi o critério de seleção dos sujeitos para participarem da pesquisa). Tal estudante não foi o foco da investigação, serviu apenas como referencial para a escolha dos sujeitos da pesquisa, para o encaminhamento das atividades da formação e para a estruturação do instrumento elaborado.

A escolha dos fundamentos da teoria de Vigotski para o estudo foi crucial para atingirmos o intento de despertar nos professores participantes o olhar para o trabalho colaborativo com seus pares como um dos caminhos viáveis e favoráveis a realização de práticas pedagógicas eficientes no tocante ao processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência. Para tal, fundamos o aporte teórico epistemológico da pesquisa nos ensinamentos, conceitos e princípios sobre elaboração de conceitos, mediação, colaboração ou trabalho colaborativo entre professores e a avaliação da aprendizagem, desenvolvidos por Vygotsky (2003), Vigotski (1993, 1997, 2004, 2007, 2011), Vigotski (1998, 2001, 2003) e seus colaboradores.

Este psicólogo bielorusso, por meio da perspectiva histórico-cultural, permite um olhar diferenciado não somente sobre o método de pesquisa na perspectiva qualitativa como também sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, valendo esse olhar igualmente para a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A sua preocupação com as formas de agir diante do funcionamento do desenvolvimento da criança com deficiência já estava expressa na obra *Fundamentos da Defectologia* (VYGOTSKI, 1997), deixando clara a necessidade de estudos nessa área e reafirmando uma clara postura e defesa da não segregação da criança com deficiência.

O autor esclarece, em seus estudos sobre a defectologia, o papel e a importância da interação dos sujeitos para a formação do pensamento, entre outros conceitos de extrema relevância para o entendimento do desenvolvimento humano. Vigotski defende e enfatiza a construção histórica e cultural dos processos psicológicos superiores como memória, percepção, atenção e pensamento, os quais se desenvolvem nas relações estabelecidas com o meio, com o outro e mediadas por elementos internos (signos) e externos (instrumentos) (VYGOTSKI, 1997). Para Vygotski (2007), é tarefa da escola exceder o defeito apresentado pela criança sendo preciso ter em conta o que ela sabe, mas, principalmente, até que ponto ela é capaz de compreender.

Reportando-se aos estudos de Vigotski, Martins (2010) explica que

[...] a tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções

psicointelectuais superiores. Para tanto, defenderá um planejamento de ensino que articule rigorosamente forma e conteúdo [...]. (MARTINS, 2010, p. 58).

São os estudos e pensamento de Vigotski de que a educação é a influência premeditada, organizada e prolongada do desenvolvimento do indivíduo (VIGOTSKI, 2003) e, portanto, exige, como afirma Martins (2010), “[...] conhecimentos sobre quem é o indivíduo que se educa e a que fins atende a educação” (MARTINS, 2010, p. 49) que respaldam a escolha da abordagem vigotskiana para fundamentação da pesquisa em tela.

Isto posto, nos voltamos a principal etapa da pesquisa e que envolveu a maior parcela de coleta de dados: a Formação Continuada para os participantes da pesquisa. Nessa etapa, os dados coletados caracterizaram-se pelo conteúdo dos diálogos, pelas discussões e pelas reflexões advindas dos encontros e também pelas atividades realizadas pelos professores participantes durante esse período. Para tal, foram usados como recursos de registro dessa coleta: gravação em áudio e vídeo, *Padlet*, registros escritos e a Escala Leuven de Avaliação do Nível de Envolvimento da Criança na Atividade (LAEVERS, 2014) - que doravante, será sempre mencionada como Escala de Envolvimento adaptada.

No caso da pesquisa-formação, como esta ora empreendida, a quantidade de dados coletados mostra-se sempre no volume e na proporção da duração da formação e do tamanho do grupo participante, visto que é dele que emergirá a maior parte do teor dos dados a serem analisados. Esses dados chegam em estado bruto, precisando ser processados para facilitar sua compreensão e se conseguir chegar a níveis mais aprofundados

dos fenômenos, como se pretende em uma pesquisa qualitativa.

Lüdke e André (1986, p. 45) consideram que “[...] analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e demais informações possíveis”. Dessarte, optamos pela Análise de Conteúdo proposta por Franco (2008) e Bardin (1977) como procedimento de análise e tratamento dos dados coletados.

Com duração de 30 horas, a formação foi planejada sob três eixos norteadores: **diagnóstico, análise crítica da situação e ação/decisão** (BOTERF, 1999). Estes eixos articulados entre si permitiram a estruturação crescente dos tópicos e conhecimentos trabalhados.

O estudo dos referenciais teóricos citados anteriormente, a utilização de instrumentos de observação da aprendizagem, entre eles a Escala de Envolvimento e o desenvolvimento de atividades práticas nas salas de aula definiram o processo de produção do PEI.

Para melhor entendimento do percurso construído até o momento dessa produção e que foi essencial para que os professores “despertassem” o olhar para a importância do trabalho colaborativo, detalhamos os três momentos norteadores de toda a formação.

EIXO 1 – DIAGNÓSTICO

Com o propósito de resgatar o pressuposto de que é preciso conhecer aquele a quem se planeja a ação pedagógica, este primeiro eixo objetivou levar os professores a conhecerem a estudante com quem trabalhavam e que foi tomada como referência e parâmetro para os estudos.

Uma vez que, ao considerar a afirmação de Freitas (2013, p.81) que “[...] muitas crianças e adolescentes são recebidos [na escola] como se estivessem desprovidos completamente de algo que é essência da pessoa, ou seja, sua condição de sujeito aprendente”, tomamos como base para a organização desta primeira etapa da formação o questionamento: *O que conhecemos sobre nossa estudante com deficiência?* a fim de descobrir que histórias esses sujeitos têm.

Dessa forma, centramos as discussões no modo como a estudante tomada como referência para os estudos

“[...] se colocava nos grupos escolares a que pertencia, como interagia com professores e colegas, como os professores e colegas interagiam com ela, como lidava com o conhecimento, o que demonstrava conhecer e qual seu nível de envolvimento nas atividades. Essas discussões buscavam ainda mapear as principais necessidades da estudante e conhecer o nível de interação entre os professores do ensino comum e da Educação Especial” (MELLO; HOSTINS, 2018, pp 1031-1032).

Com a aplicação de uma atividade de observação guiada da estudante referência para ensinar “o olhar” dos professores participantes e com o uso de um instrumento adaptado da Escala de Envolvimento para seu registro, foi possível perceberem os níveis de envolvimento da estudante em diferentes atividades. As discussões sobre o diagnóstico “possibilitaram aos professores uma reflexão sobre as diferentes manifestações [da estudante] na sala de aula comum e na sala do AEE” (MELLO; HOSTINS, 2018, p.1032).

A partir dos resultados das observações, a formação foi direcionada, ao pensar e ao agir dos professores em relação à estudante com deficiência. Nesse momento, como afirmado por Mello e Hostins (2018, p.1033) “[...] todos os professores, juntos, do ensino comum e da Educação Especial, passaram a olhar [...] [esta estudante] e também seus demais estudantes sob outra perspectiva”. Eles refletiram sobre suas práticas e seus posicionamentos em diferentes contextos, sobre o processo de ensino e aprendizagem nesses espaços e sobre possibilidades outras de avaliação de seus estudantes. Tais reflexões e os estudos teóricos realizados na etapa, permitiram aos professores aproximarem-se juntos do conhecimento sobre a estudante e dos percursos que fazia para aprender.

EIXO 2 – ANÁLISE CRÍTICA

Nesse momento da formação o foco estava no redimensionamento do olhar sobre a aprendizagem a partir do planejamento da prática pedagógica dos envolvidos. Para tanto, buscou-se a organização da formação com base na questão: *Quais as possibilidades de redimensionar o olhar sobre a aprendizagem?* E em três linhas principais de reflexão: a) a crítica ao modelo instituído de PAEE; b) as pesquisas sobre outras possibilidades de Plano de Atendimento Educacional; c) as experiências que movimentam o olhar sobre a aprendizagem.

A análise do Plano de Atendimento Educacional Especializado utilizado no AEE em que a aluna referência estava matriculada serviu como referência para que os participantes observassem o modelo instituído, seus elementos e sua constituição. Nessa atividade,

os professores participantes observaram, analisaram, criticaram e discutiram sobre o PAEE disponibilizado.

Para aprofundar o exercício de análise do modelo instituído, os professores realizaram uma análise comparativa entre o PAEE vigente na escola e outros três modelos de PEI frutos de pesquisas publicadas, a fim de identificar elementos comuns e elementos diferenciados que poderiam vir a fazer parte do modelo a ser construído, com o intuito de melhorar sua funcionalidade e sua constituição.

Logo após a realização da crítica foi proposto aos professores que realizassem com a estudante tomada como referência para a investigação juntamente a um grupo de alunos da mesma turma, uma atividade de dramatização simulando alguma situação cotidiana. Essa atividade teve como propósito levar o grupo de professores a perceber a necessidade de movimentar e redefinir seus olhares sobre a aprendizagem. Com o mesmo intuito, foi realizada uma segunda atividade: algumas rodas do jogo denominado “Base 3”, “[...] que exigia a elaboração de conceitos matemáticos de potenciação. Por meio dessa experiência, os professores puderam perceber que uma mesma atividade gera modos diferenciados de pensar, de elaborar conceitualmente e de demonstrar o que aprendeu” (MELLO; HOSTINS, 2018, p.1033). A esse respeito, Sforni (2004) afirma que:

Cada sujeito em particular, ao apropriar-se dos instrumentos e signos criados socialmente, reproduz, em nível individual, as formas histórico-sociais da atividade. A apropriação inicial está vinculada à participação do indivíduo na coletividade onde aquele instrumento ou signo é socialmente significativo. Por

meio do processo de interiorização a realização da atividade que era coletiva e externa, converte-se em individual, e os meios de sua organização, em internos. (SFORNI, 2004, p. 88).

As experiências de mesclar a análise crítica do PAEE instituído correlacionada ao estudo e à discussão de pesquisas sobre os temas da formação, a aplicação de atividades colaborativas de dramatização com os estudantes e a vivência pessoal de experiências coletivas de elaboração de conceitos por meio de um jogo foram profícuas no sentido de movimentar e redirecionar o olhar dos professores sobre as aprendizagens de seus estudantes, notadamente da estudante com deficiência que se moldou como referência para os estudos e atividades da pesquisa (MELLO; HOSTINS, 2018). O principal objetivo, nessa etapa, era estudar, refletir, observar e viver experiências coletivas de colaboração e de análise crítica do ensino e aprendizagem.

EIXO 3 – PROPOSIÇÃO

A terceira e última etapa da pesquisa-formação consistiu na estruturação coletiva e colaborativa do protocolo de PEI que se deu após estudos e reflexões a partir da questão: *Que conceitos, critérios e práticas devem ser levados em conta na construção mediada e colaborativa de um instrumento comum de avaliação?*

Mais do que ser elaborado coletivamente, o protocolo de PEI concerne a um instrumento “[...] colaborativo em que professores observam, registram, descrevem, planejam e avaliam a aprendizagem do [estudante] como um todo, sem compartimentar seus avanços e

suas aprendizagens por disciplinas ou áreas” (MELLO; HOSTINS, 2018, p. 1034). Sua elaboração teve como ponto de partida, a estrutura e a apresentação do PAEE da Sala de Recursos Multifuncionais, como referência e diretriz. A partir desse modelo, os professores foram fazendo as inferências que julgavam necessárias, colocando, retirando e modificando cada item e elemento que consideravam necessário. As discussões sobre cada item ou elemento foram mediadas pela pesquisadora e por reflexões contundentes sobre se construir um instrumento exequível e que se resultasse acessível a todos.

Durante as discussões, as reflexões e a elaboração, surgiu uma preocupação que foi de consenso do grupo: como os professores novos e que não receberam a formação saberiam como preencher e usar o PEI a seu favor? Desse questionamento surgiu, então, a sugestão acatada pelo grupo de que houvesse uma espécie de guia com instruções, com orientações do que deveria ser observado pelos professores no preenchimento do protocolo.

Com o protocolo elaborado, os professores municiaram as pesquisadoras com material e referências do que poderia constar no guia a ser elaborado, ficando essa tarefa a encargo das pesquisadoras.

Após essa etapa de formação, ou seja, a elaboração conjunta do protocolo, este instrumento foi experimentado em situação real de sala de aula pelos professores participantes da pesquisa, com o objetivo de testá-lo e avaliá-lo, assim como avaliar a sua efetividade e a sua contribuição na aprendizagem da estudante.

Para viabilizar tal experimentação, o instrumento/ protocolo e o guia de orientações docente elaborado

foram disponibilizados em um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na internet de forma que todos os participantes da pesquisa pudessem acessá-los a qualquer tempo e lugar.

Uma vez que essa etapa ocorreu em período letivo seguinte ao da formação continuada, novos professores passaram a ser docentes da estudante. A esses professores foi feito o convite para participação desta etapa da pesquisa, cabendo-lhes experimentá-lo como documento institucional e, após o período de um trimestre letivo – que foi o período da experimentação – puderam avaliá-lo juntamente aos demais.

Para a confirmação da validade do instrumento após o período de experimentação (o primeiro trimestre letivo de 2018), foi realizado um encontro com os participantes da pesquisa. Neste encontro foram revisitados cada um dos itens do protocolo estruturado durante a formação e testado pelos envolvidos a fim de se confirmar, ou não, seus enunciados, a disposição de itens e possíveis alterações que o grupo julgasse necessárias para sua otimização. Ao final das adequações, o grupo pronunciou-se sobre a validade do instrumento e do papel que ele poderia representar para a prática pedagógica com os alunos com deficiência em turmas de ensino comum. O encontro foi encerrado com a expectativa de que o protocolo viesse a se tornar um instrumento de apoio a todos ao final da pesquisa.

As especificidades da elaboração do protocolo bem como o aprofundamento sobre a experiência de uso do protocolo pelos participantes da pesquisa consistiram em capítulos específicos do relato da pesquisa e são apresentados com maiores detalhes a seguir.

O protocolo de PEI elaborado: materialização da colaboração e pressupostos de sua potencialidade

Já na segunda etapa da pesquisa-formação, nas análises do PAEE vigente na escola e nos modelos de PEI também analisados surgiram os primeiros indícios, as primeiras “pistas” do que deveria ser considerado para desenvolver um Protocolo que transitasse entre ensino comum e especial e que tivesse as marcas de um instrumento/protocolo impulsionador, potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência. E no decorrer da formação com a construção dos conhecimentos a respeito do tema em estudo, surgiu um inventário de pistas sobre os atributos do PEI que, ao mesmo tempo que sinalizavam as características necessárias a um instrumento efetivo de trabalho colaborativo entre os professores de ensino comum e especializado, criavam o *design* do instrumento pretendido.

Tais pistas surgiram no contexto da pesquisa, portanto, ressaltamos que as locuções designativas das referidas pistas a seguir apresentadas expressam definições e significados atribuídos *na* e *para a* pesquisa em tela, a partir do contexto de construção de conhecimentos pelos sujeitos partícipes da pesquisa formação empreendida.

Articulação - atuação planejada e preparada em conjunto entre equipe pedagógica, professores do ensino comum e da Educação Especial;

Colaboração - atuação conjunta na programação da escolarização do aluno com deficiência garantindo a

articulação de saberes e combinando habilidades dos professores do ensino comum e do especializado, de forma que todos possam contribuir com propostas e estratégias de ensino, avaliação e recursos adequados à promoção da aprendizagem do aluno a quem o PEI se destina;

Individualização – neste estudo o entendimento deste termo coaduna com o sentido a que Glat, Vianna e Redig (2012, p. 81) referem como “[...] uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem”.

Estratégia – alternativa, opção de prática pedagógica; sendo o ensino colaborativo uma das estratégias emergida nas discussões.

Família – importante elemento para o PEI sob o aspecto da necessidade da família participar da escolaridade do estudante e sob a ótica da necessidade de se contextualizar o momento do estudante, confirmando-o como sujeito histórico e social e contribuindo para a materialização da pista a seguir.

Conhecer o aluno – conhecer as experiências já vividas pelo aluno, as oportunidades que ele já teve e a maneira como a escola está respondendo às suas necessidades (POKER *et al*, 2013, p.23), possibilita que a escola se reorganize para atender as demandas do estudante.

Expectativa - as expectativas que se estabelecem para o estudante influenciam no processo e nos resultados de sua aprendizagem, pois estão relacionadas diretamente aos objetivos que para ele foram estabelecidos.

Habilidades - o enfoque nas habilidades expressas pelo estudante é crucial para a elaboração de um PEI que privilegie o atendimento das suas singularidades educacionais.

Ação pedagógica/atividades - é necessário que a **ação pedagógica** a ser proposta no PEI considere a ressignificação das **atividades** que se propõem para o estudante com deficiência. E que a sistematização destas atividades seja uma das ações do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e do especializado.

Avaliação – a avaliação aponta habilidades que o estudante tem e que adquire no decorrer do processo de aprendizagem, o que por sua vez revela sua evolução e desenvolvimento, além de simultaneamente permitir o planejamento de estratégias pedagógicas individualizadas necessárias ao atendimento das especificidades.

Potencial de aprendizagem - o potencial de aprendizagem do estudante deve ser considerado como elemento indispensável a sua proposição. Deve ser considerado no momento da estruturação do PEI e dos seus objetivos, da escolha dos recursos, estratégias, conteúdos e avaliação.

Adaptações - dizem respeito aos ajustes necessários nos elementos constitutivos do processo de ensino aprendizagem traduzidos nos componentes do PEI para atendimento das necessidades da escola e do professor para construírem um ambiente propício à aprendizagem real dos estudantes com deficiência, bem como ao atendimento das necessidades educacionais reais de cada estudante.

Mediação - surgiu após as reflexões da formação sob duas perspectivas: a **mediação da aprendizagem** realizada por instrumentos de interação como o próprio PEI e, a perspectiva do professor como **mediador** da aprendizagem do estudante.

Envolvimento - surgiu a partir da percepção de que ele se trata de um potente indicativo da aprendizagem do estudante de uma forma de monitorização dos processos de aprendizagens e só ocorre se haver um ambiente desafiador para a aprendizagem, com maiores possibilidades de envolvimento nas atividades.

Cooperação - manifestou-se como pista que ressalta a importância das interações do estudante com deficiência em cooperação com seus colegas, professores e demais pessoas do contexto escolar pois permite a operação dos processos internos de desenvolvimento.

Ressalta-se que na pesquisa empreendida o **ensino colaborativo** se assenta como proposta alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre professores do ensino comum e da Educação Especial, atuando

juntos na programação da escolarização do aluno com deficiência, garantindo a articulação de saberes e combinando habilidades destes professores, de forma que todos possam contribuir com propostas e estratégias de ensino, avaliação e recursos adequados a promoção da aprendizagem do aluno a quem o PEI se destina e na(s) turma(s) em que está matriculado.

Do entrelaçamento das pistas anteriores com o entendimento de ensino colaborativo e os insights e referenciais advindos das reflexões da formação despontaram características necessárias ao PEI, segundo os participantes da pesquisa:

- Ser um plano individualizado.
- Não se tratar apenas de um instrumento de planejamento do que viria a ser ou seria trabalhado. Trata-se de um plano em que devem constar o que se planeja, mas também um plano que registre o que já se fez e deu resultados para que assim sirva a outro professor como parâmetro, sugestão, apoio ou recurso de ensino em sua disciplina.
- Acompanhar o percurso de escolarização do estudante sem tempo limite para fechamento ou conclusão.
- Identificar o que pode ser trabalhado com o estudante a partir de suas habilidades e potencialidades.
- Registrar quais as expectativas de aprendizagem os professores têm para o estudante.
- Ter registrado o que o estudante já sabe, a fim de

permitir que todos saibam seu nível de aprendizagem como recurso para as avaliações.

- Deixar claro que o parâmetro para avaliação da evolução do estudante é unicamente a sua própria evolução.
- Trazer as melhores maneiras de se trabalhar com o estudante; os tipos e a natureza de atividades a que ele responde melhor.
- Ter um formato em que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e do especializado possam estar em coparticipação em seu preenchimento, a qualquer tempo e lugar.
- Constar o registro do envolvimento do estudante em atividades e na aprendizagem.
- Constar o registro das expectativas da família para aprendizagem do estudante.

Para além dessas características de instrumento colaborativo, o PEI elaborado se desenhou como um instrumento em que professores observam, registram, descrevem, planejam e avaliam a aprendizagem do estudante como um todo, sem compartimentar seus avanços e aprendizagens por disciplinas ou áreas. Dessa forma, sendo um documento a ser preenchido por muitas mãos, o professor do AEE tem relevante participação nesse processo de observação e registros das informações. Uma vez que ele tem maior contato e relação com o estudante, cabe-lhe coordenar o trabalho de preenchimento do Protocolo, prestando informações,

estabelecendo contato com os professores do ensino comum e também auxiliando tais professores com os registros e anotações.

Para a estruturação dos componentes do protocolo, buscamos no modelo de PAEE instituído as referências e as diretrizes para seu desenvolvimento, porém voltado aos propósitos da pesquisa: o desenvolvimento de Protocolo que transitasse entre ensino comum e especial, e que atuasse como instrumento potencializador da aprendizagem no ensino comum e especializado.

Isto posto, entendemos necessário ressaltar que o instrumento desenvolvido é resultado do trabalho colaborativo realizado entre os sujeitos participantes e as pesquisadoras, com base nos conhecimentos construídos a partir da formação e nas suas experiências vividas como professores de estudantes com deficiência na escola de ensino comum e em programas de AEE. Dessa forma, os professores participantes, decidiram iniciar pela revisitação dos modelos analisados e a partir disso organizaram o protocolo por seções que subdividem o instrumento em campos de informações específicos.

Apresentamos a seguir a estrutura elaborada do Protocolo, de forma sumária, para uma visualização abrangente de seu ordenamento:

- Seção I – Identificação

- Seção II – Expectativas/contribuições da família

- Seção III – Caracterização da aprendizagem
 - 3.1 Aspectos cognitivos
 - 3.2 Aspectos sociais e psicoafetivos
 - 3.3 Aspectos psicomotores

- Seção IV – Plano de trabalho colaborativo
 - 4.1 Flexibilização curricular
 - 4.2 Objetivos
 - 4.2.1. Objetivo geral
 - 4.2.2 Objetivos específicos
 - 4.3 Plano de ação
 - 4.4 Avanços observados

- Seção V – Envolvimento do aluno no processo de aprendizagem

- Seção VI – Parecer do ano letivo

- Campos finais: Observações; Aquiescência

Cada seção e campo a ser preenchido foi discutido, avaliado e pensado de maneira semântica pelo conjunto dos professores participantes da pesquisa que buscaram em todo o processo de elaboração do instrumento, considerar os conhecimentos produzidos durante a formação e a formatação de um instrumento com aplicabilidade real para sua prática.

Com essa preocupação, o instrumento elaborado foi levado a experimentação em uma situação real de planejamento e uso junto a estudante com deficiência tomada como referência para as investigações, a fim de passar por uma avaliação de sua aplicabilidade e efetividade como potencializador da aprendizagem da estudante.

Para a disponibilização do protocolo para a experimentação pelos sujeitos, empreendemos os seguintes passos:

Organização do material disponibilizado pelos participantes, das contribuições e sugestões do grupo

durante a elaboração do Protocolo e registradas em áudio e vídeo, moldando-os no formato do *Guia de Orientações para o Preenchimento do Plano*.

Armazenamento e disponibilização virtual dos arquivos do Protocolo e do Guia de Orientações para o preenchimento do plano no *Google Drive* (disco virtual – nuvem – do Google) com compartilhamento e edição colaborativa entre os participantes.

Criação de contas de e-mails para todos os participantes, como chave de acesso a nuvem e aos documentos disponibilizados.

A dinâmica da experimentação e testagem do instrumento consistiu em:

Disponibilização e compartilhamento virtual do Guia de orientação para preenchimento e do Protocolo do PEI da estudante tomada como referência para todos os participantes da pesquisa e as pesquisadoras no *Google Drive* até 19 de maio de 2018, com acesso pelo e-mail criado pela pesquisadora.

A professora de Sala de Recursos Multifuncionais, em específico, preencheria o cabeçalho. Todos os demais campos estariam disponíveis para receber contribuições de todos os professores.

O preenchimento do Protocolo, nessa etapa da pesquisa compreendia dois objetivos: a) a avaliação do protocolo como instrumento de apoio a prática pedagógica do professor; b) a avaliação do PEI como instrumento

potencializador da aprendizagem da estudante com deficiência.

Após o período de experimentação seria marcado novo encontro para discussões e reflexões a respeito da experiência e dos resultados obtidos.

Transcorrido o tempo da experimentação em situação real de ensino, realizamos novo encontro com o grupo para a avaliação da aplicabilidade, funcionalidade e efetividade protocolo como instrumento de apoio a aprendizagem da estudante. Nesse momento cada um dos participantes realizou a descrição das suas vivências individuais com a experiência do preenchimento do protocolo e com a estudante, a partir de cada um dos itens. Todas as seções do protocolo foram revisitadas afim de se confirmar seus enunciados, a disposição de itens e possíveis alterações que o grupo julgasse necessárias para sua otimização.

A avaliação do instrumento foi realizada pelos participantes com contribuições significativas. Seu resultado positivo se deve, em grande parte ao processo colaborativo empreendido, aos estudos teóricos realizados, os quais ofereceram um olhar diferenciado sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência e a estratégia elaborada a partir da realidade vivida por professores em suas turmas de ensino comum e de AEE. O protocolo construído colaborativamente comprovou sua validade junto aos professores participantes da pesquisa, tanto como instrumento de apoio a aprendizagem, quanto elemento de apoio ao trabalho colaborativo entre esses professores.

Contudo, para essa proposta ter êxito, o professor ainda precisa quebrar as barreiras que impedem o

trabalho colaborativo, passando a atuar em cooperação, usando melhor suas habilidades profissionais e também aprendendo com o outro. Como resultado ele verá, além da melhoria de suas intervenções pedagógicas junto ao estudante com deficiência, a melhoria da aprendizagem e a consequente inclusão dessas crianças no espaço escolar, propósito de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos estudos e da pesquisa em si, pudemos constatar que apesar do Plano Educacional Individualizado como instrumento de apoio ao processo de ensino aprendizagem do estudante com deficiência ainda não estar contemplado nas políticas educacionais, estudos e pesquisas nessa direção têm contribuído para a disseminação do tema, contudo ainda há áreas da educação desses sujeitos carentes de estudos. E nossa pesquisa se insere numa dessas áreas com poucas pesquisas, que é a aprendizagem, escolarização e inclusão escolar de alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

Também por isso buscamos como sujeitos os professores das disciplinas da matriz curricular de um sexto ano do ensino fundamental, professores de Educação Especial e da coordenação pedagógica de uma turma cuja estudante com deficiência tomada como parâmetro para os estudos estava ali matriculada.

Retomando o objetivo da nossa pesquisa que era *desenvolver um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado como instrumento potencializador de aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular* -, é possível considerar

que foi alcançado graças ao compromisso e empenho dos professores com a proposta da pesquisa, porém sem deixar de considerar que o fato da formação continuada estar alicerçada numa concepção teórica alinhada com as demandas atuais desse público e ter possibilitado o protagonismo de seus participantes foram também determinantes desse êxito.

Para além do PEI para estudantes do ensino fundamental com deficiência, o protocolo elaborado resultou - e este é um diferencial do nosso estudo - em um instrumento que pode servir a outros estudantes que requeiram a diferenciação curricular, e em outros níveis de ensino, como forma de possibilitar a esses estudantes o acesso ao currículo e à aprendizagem de qualidade. O *design* final do PEI elaborado permite que ele possa ser adaptado a diferentes realidades e níveis educacionais, servindo também o *Guia de orientação docente* criado na pesquisa como baliza¹ para adequações relevantes ao nível de ensino e especificidades do aluno a quem se planeja.

Entre os pontos positivos dos resultados da pesquisa, apontamos como mais relevantes que o protocolo elaborado se trata de recurso acessível para que professores e equipe pedagógica possam realizar o trabalho colaborativo, tão necessário a real aprendizagem de estudantes da Educação Especial; permite que o professor, ao reposicionar-se diante dos caminhos que o aluno com deficiência faz para aprender, reveja também toda a sua forma de atuar com a turma em que o aluno está matriculado.

1 O Guia surgiu como recurso de balizamento de como pode ser preenchido o PEI e não como roteiro com o que deve ser preenchido.

Alguns limites da pesquisa também se interpuseram como dificultadores dos resultados obtidos, como:

- A escolha de ferramentas tecnológicas que nem sempre funcionaram como o esperado devido a dificuldades de conectividade;
- A inércia de alguns participantes frente ao trabalho colaborativo, barreira quebrada, mas não transposta durante a formação, que demonstrou as dificuldades que permaneceriam após a conclusão;
- As condições de trabalho dos professores impostas por questões alheias a suas possibilidades como a poucas oportunidades de reflexão sobre as necessidades dos alunos nos conselhos de classe, as quase inexistentes horas-atividade dos professores de educação especial no mesmo turno dos professores do ensino comum, e outras que impedem que estes interajam e realizem práticas colaborativas.

Não obstante, é preciso ressaltar que apesar das limitações os resultados deste estudo também poderão contribuir para a prática pedagógica dos professores do ensino comum que, sem formação específica para o trabalho com alunos com deficiência matriculados em suas turmas, mas preceptores de uma parcela cada vez maior desses alunos, encontrem, no Protocolo de PEI um instrumento de apoio que permita otimizar o tempo de planejamento e a escolha de estratégias de ensino e avaliação. E, com isso, possam também sentir-se aptos a um trabalho pedagógico que traga avanços reais na aprendizagem e na escolarização desses alunos. ●

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C.V. R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 139-152.

BOTERF, G. L. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livros, 2008.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica – avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M. & REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Revista Universidade Rural**, Seropédica, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

LAEVERS, F. Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. Tradução Tina Marie Stutzman. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M. da. & SILVA, S. E. da. Plano educacional individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. *In*: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. [p. 33-48](#).

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. *In*: MENDONÇA, S. G. de L. & MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. rev. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010. p. 49-61.

MELLO, A.F.G. HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.31, n. 63, p.1025-1038, out./dez. 2018.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise de aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan/abr. 2012.

_____; _____. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. *In*: GLAT, R; PLETSCH, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 17-32.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM, 2004.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. *São Paulo: Martins Fontes*, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. (Texto integral, traduzido do russo *Pensamento e linguagem*). Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-119.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Problemas de Psicologia Geral. Madrid: Visor, 1993.

_____. **Obras escogidas**. Tomo V. Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/21517846/Lev_Semi%C3%B3novich_Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_III_HISTORIA_DEL_DESARROLLO_DE_LAS_FUNCIONES_PS%C3%8DQUICAS_SUPERIORES_Lev_Semi%C3%B3novich_Vygotsky. Acesso em: 28 nov. 2018.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. & LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1998.

A ESCOLARIZAÇÃO E A AVALIAÇÃO MEDIADA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA
MÁRCIA DENISE PLETSCH

Este capítulo, fruto da dissertação da primeira autora com a orientação da segunda desenvolvida no âmbito do Programa Observatório da Educação na área de deficiência intelectual (OBEDUC/CAPES), propõe-se a discutir a escolarização de alunos com deficiência intelectual frente ao processo de educação inclusiva. Assim, debruçamo-nos sobre a avaliação da aprendizagem desses sujeitos, a fim de compreender essa dinâmica e contribuir com a produção do conhecimento sobre o tema. Cabe mencionar que, a avaliação vem sendo considerada como uma grande vulnerabilidade do processo inclusivo. É o que Jesus e Aguiar (2012) chamam de “calcanhar de Aquiles” da educação.

Durante nossos estudos constatamos que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, contraditoriamente, tem sido pautada na crença da impossibilidade de aprendizagem desses alunos, sobretudo na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Assim, ficou evidente que no que se refere à escolarização de alunos com deficiência intelectual, para além da análise dos processos avaliativos, deveríamos direcionar o nosso olhar para a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

1 Pesquisa contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ou seja, o processo de elaboração e apropriação conceitual também passou a entrelaçar esta pesquisa.

Para refletir sobre tal temática, utilizamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski, pois esta representa muitas dimensões interpretativas, não se constituindo em uma teoria fechada. Trata-se de uma abordagem que respalda as possibilidades de diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as dimensões da vida social e da cultura em que o sujeito está inserido e é a partir destas que buscaremos descrever o nosso estudo, em especial no que diz respeito a apropriação de conteúdos científicos e na relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento. Acreditamos que as formulações de Vigotski (2009; 2012) nos auxiliam a compreender o professor em seu fazer pedagógico, como um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa, principalmente para a criança com deficiência intelectual.

Em termos metodológicos adotamos os referenciais qualitativos e como procedimento e instrumento de coleta de dados a observação e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem. Neste capítulo analisamos os dados sobre o processo de apropriação conceitual de Rafael – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada em um município da Baixada Fluminense – RJ e seus respectivos professores (sala regular - SR e atendimento educacional especializado - AEE) para pensarmos caminhos para o processo avaliativo. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2015, duas vezes por semana.

No que se refere as provas de avaliação da aprendizagem, o instrumento foi elaborado a partir das provas de investigação de conceitos de Luria (1987), organizadas a partir de três métodos propostos pelo autor – definição,

comparação e diferenciação e classificação de conceitos. Os métodos são organizados em uma sequência que exige a evolução do raciocínio, avançando de um nível mais simples para o mais complexo. A prova foi adaptada para fins dessa pesquisa. Nessa dinâmica, em síntese, a prova consistiu em pedir que o aluno observasse figuras de animais (peixe, sapo, jacaré, tartaruga, galo, pássaro, gato, cachorro, girafa, vaca, porco, macaco, coelho, elefante, leão e tigre) e determinasse o significado de cada uma delas (método de definição de conceitos).

Em um segundo momento a proposta era que o aluno destacasse as semelhanças e diferenças entre algumas figuras (método de comparação e diferenciação), para posteriormente classificar um grupo de imagens em um determinado conceito (método de classificação livre). Ressaltamos que a prova foi conduzida a partir de perguntas mediadoras que auxiliaram no processo de elaboração e apropriação conceitual do aluno. Essa atividade, foi filmada com a autorização dos familiares e da instituição escolar e, em seguida, transcrita e transformada em episódios analíticos.

Para a análise dos dados optamos por utilizar a *análise microgenética*, proposta por Góes (2000) em concordância com o estudo do método utilizado por Vigotski. De acordo com a autora, de um modo geral, a análise microgenética é uma forma de construção de dados capaz de evidenciar as subjetividades presentes no processo de ensino e aprendizagem, a partir de um relato minucioso dos acontecimentos, atento aos detalhes e ao recorte de episódios analíticos. Essa análise geralmente é associada ao uso de filmagem devido a capacidade de captar de forma mais rigorosa e pormenorizada as ações e os gestos dos sujeitos, nesse caso alunos com deficiência intelectual.

Considerações com os achados da pesquisa²

Frente a estes aspectos, neste trabalho iremos apresentar a relação entre os conceitos cotidianos e científicos em alunos com deficiência intelectual, a partir das provas de Luria (1987) e das observações realizadas em uma escola localizada na Baixada Fluminense, as quais ilustram a dinâmica de apropriação conceitual de um aluno com deficiência intelectual e a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento desse processo.

Na perspectiva de Vigotski (2009), podemos afirmar que o processo de elaboração conceitual está apoiado nas relações entre pensamento e linguagem e o processo de internalização dos conhecimentos e significados elaborados socialmente em um movimento que combina análise e síntese, pois “a decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito” (p.220). O autor também afirma que o processo de formação de conceitos encontra-se no limiar da infância e adolescência e que depende da “provocação” do meio. Esse processo possui diferentes estágios que, em suma, vão desde os vínculos sincréticos, passando pelo pensamento por complexos, até chegar ao conceito propriamente dito (decomposição, análise e síntese), com base no uso da palavra e suas mediações.

Para sintetizar, compartilhamos as considerações de Fontana (1993):

2 Parte desses dados foram apresentados no livro *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos* (2015).

[...] a elaboração conceitual é considerada como um modo culturalmente desenvolvido de os indivíduos refletirem cognitivamente suas experiências, resultante de um processo de análise (abstração) e de síntese (generalização) dos dados sensoriais, que é mediado pela palavra e nela materializado (p.122).

Tomando como base essas indicações, com a aplicação das provas de avaliação da aprendizagem³, apresentam-se reflexões sobre o processo de elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual por meio de episódios analisados com base nos estágios de formação de conceitos definidos por Vigotski (2009) e suas fases, a partir da aplicação das provas de Luria (1987) no que diz respeito à determinação, comparação, diferenciação, classificação e formação de conceitos, adaptada para fins dessa pesquisa, em diálogo com os aportes teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

No que se refere às adaptações estas ocorreram de um modo geral a partir das respostas do aluno, ao invés de mantermos o critério inicialmente proposto de pedir que o aluno agrupasse algumas imagens e depois excluísse a imagem que não deveria fazer parte daquele grupo (método do 4º excluído), optamos por deixá-lo livre para descrever as características dos animais, uma vez que essa mesma prova já tinha sido realizada em outros municípios e na aplicação percebemos que não há um modelo único de mediação/intervenção do pesquisador, pois cada aluno

3 As provas de avaliação da aprendizagem realizadas com os alunos constituem-se a nosso ver como modelos de avaliação mediada. Neste trabalho não iremos descrevê-las em sua totalidade devido a extensão do material. Apresentaremos um recorte dos registros e episódios analíticos.

conduz a prova de uma maneira diferente. São as respostas de Rafael que aproximam a dinâmica da prova para um ou outro método de investigação de conceitos. Por isso, apesar das indicações de Luria (1987) serem a base do processo investigativo, foram as respostas do aluno que nortearam a aplicação da prova.

Cabe sinalizar que a aplicação das provas de Luria dá-se de forma propositiva e não classificatória. Em outros termos, nossa proposta é, a partir das respostas dos sujeitos, contribuir com o planejamento de intervenções pedagógicas que ampliem as possibilidades de elaboração dos conceitos em processo de apropriação pelos alunos e não classificá-los nesse ou naquele nível de elaboração conceitual.

A escola em que ocorreu a pesquisa está localizada em um bairro com alto índice de violência da Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro com profundas desigualdades socioeconômicas. Esse é um dado importante uma vez que acreditamos que a trajetória de Rafael, sujeito da pesquisa, é impactada pelo contexto social em que ele está inserido. No entanto, apesar dos diferentes motivos que dificultam o acesso a escola, o aluno possui alto índice de frequência escolar. Outro aspecto que merece nota é que frente a grande quantidade de material coletado durante o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário selecionar, para fins de análise, alguns episódios que nos permitissem atender aos objetivos desse estudo. Assim, norteamos nossas reflexões a partir dos episódios analíticos presentes na aplicação da prova de Luria (1987) adaptada e dos registros em diário de campo de atividades de ensino realizadas na sala de aula regular.

Para exemplificar, na fase inicial o aluno teve que identificar os nomes dos animais representados nas figuras

e, posteriormente, deveria ocorrer uma classificação por agrupamento ou separação, de acordo com características semelhantes ou diferentes dos animais representados pelas imagens. Iniciamos apresentando as imagens dos animais para o aluno e fazendo a seguinte pergunta “O que é isso?”, de imediato Rafael afirmou que são animais e diz o nome de cada um deles com muita agilidade. A única dificuldade encontrada no reconhecimento das figuras foi em relação a distinção entre o leão e o tigre. Nesse momento, o aluno apresentou dúvidas, demonstrando claramente o medo de errar a resposta, o que nos levou a fazer a primeira intervenção conforme o registro abaixo:

(A pesquisadora mostra a foto do leão ao aluno)

Aluno: É leoa (após reconhecer o leão, o aluno diz que o tigre é a leoa).

Pesquisadora: Esse é leão e esse é leoa? - Por quê?

Pesquisadora: Qual a diferença do leão para a leoa?

(O aluno demora a responder, pensa e gagueja, está confuso, demonstra um pouco de nervosismo nessa hora)

Pesquisadora: - Eles são iguais? - Olha dá mais uma olhadinha...

Aluno: - Eles não são iguais não (o aluno responde sem olhar para as figuras).

Pesquisadora: - E esse (imagem do tigre)?

Aluno: - Uma leoa.

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

Baseados em Vygotsky (2009), compreendemos que nesse episódio o educando encontra-se no estágio inicial do processo de formação de conceitos – imagem sincrética, mais precisamente na fase de escolha ao acaso, uma vez que o aluno responde que os animais são iguais e ao ser questionado novamente ele diz que eles não são iguais (ideia de tentativa e erro). Nessa fase o significado das palavras é uma representação sincrética, relacionado às impressões e percepções do sujeito, embora por vezes essas possam coincidir com o significado utilizado por adultos, apesar de não ser um conceito propriamente dito ainda. Fica evidente também que o aluno compreende o conceito que aquele animal representa (leão), mas não consegue ir além do pensamento concreto, tanto que ele só apresenta duas possibilidades quando é questionado pela pesquisadora, se não for um leão é uma leoa.

Indo mais adiante, optamos por conduzir as questões buscando o que ele poderia nos dizer em relação a diferenciação de gênero anteriormente mencionada (leão-leoa). Trata-se do mesmo episódio, apenas o dividimos em duas partes para facilitar a compreensão do leitor. Vejamos o diálogo:

(A pesquisadora acalma o aluno, pois ele demonstra preocupação em errar). Pesquisadora: O quê que a leoa faz que o leão não faz?

Aluno: Caça.

Pesquisadora: Ela caça? - E o leão?

Aluno: Caça.

Pesquisadora: Então, como você sabe quando é leão e quando é leoa?

Aluno: Ela tem outro. Tem outro.

Pesquisadora: - A leoa tem o quê?

Aluno: - Outro. O leão não tem. Não tem filhotes, filhotinhos.

Pesquisadora: Ah filhotes. - Ah, então a diferença é que a leoa tem filhotinhos?

Aluno: - Sim. O leão não tem.

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

A partir desse registro, podemos inferir que Rafael não ficou limitado apenas às características perceptíveis das figuras, pelo contrário explicou a diferença de gênero entre os animais a partir de suas experiências. Essa mesma relação ocorreu com a figura da galinha e da vaca, nas quais o aluno também mencionou a presença de filhotes. Para chegar até a resposta ele precisou passar por operações psicológicas que não são simples e que de acordo com Vigotski exigem “[...] uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam” (VIGOTSKI, 2009, p.168). Assim, ao colocar esses animais apesar de suas diferentes

características (leoa e galinha, por exemplo) no mesmo grupo, o aluno demonstra que para ele todos esses itens poderiam estar em um mesmo conjunto: animais que tem filhotes. Ou seja, ao caracterizar que a diferenciação entre leão e leoa é a capacidade da fêmea ter filhotes, Rafael estabelece essa imagem como núcleo e a partir disso vai associando outros animais que “exercem a mesma função”.

Esse episódio também nos mostra um ponto crucial do processo de elaboração conceitual: o estímulo por meio da mediação. Ao perguntar sobre as diferenças entre os animais a pesquisadora estimula o pensamento do aluno. Portanto, ao invés de aceitar a resposta errada como definitiva e dizer “ele não sabe”, o professor pode intervir, fazendo com que o aluno comece a expor o rascunho do conceito, saindo da escolha ao acaso que permeava suas respostas no início da prova. De acordo com Vigotski (2009), o meio deve “provocar” o desenvolvimento do intelecto.

Dessa maneira, na tentativa de mediar o processo de formação de conceitos de Rafael, estimulando seu desenvolvimento conceitual, seguimos com os questionamentos com base em novas exigências. Para isso utilizamos a imagem de três animais diferentes – o passarinho, o coelho e o leão e pedimos a descrição de semelhanças e diferenças:

Pesquisadora: - É um passarinho né? - Ele vive aonde?

Aluno: - No ninho.

Pesquisadora: No ninho. E depois? Ele faz o quê? Onde ele vive?

Aluno: - Na terra.

Pesquisadora: - Na terra? Ele vive na terra, assim no mato igual o coelho?

Aluno: - Na terra, nas árvores.

Pesquisadora: - Então ele faz o quê?

O quê que ele faz de diferente do coelho e do leão?

Aluno: - Fica andando.

Pesquisadora: Ele fica andando e mais o quê? Como é que ele se locomove?

Ele anda?

Aluno: Ele voa.

Pesquisadora: Ele voa. Muito bem!

Então o quê que tem de diferente entre o coelho, o leão e o passarinho?

Aluno: Eles não voam e o passarinho voa.

Pesquisadora: Muito bem! O coelho e o leão não voam, mas o que eles têm de igual? Aluno: Nada!

(Episódio registrado em videogravação, 02/07/2015)

A última resposta de Rafael nos remete aos estudos de Vigotski sobre semelhanças e diferenças entre conceitos, nos quais ele afirma que o sujeito se apropria das

diferenças com mais facilidade do que das semelhanças, pois as últimas exigem uma maior capacidade de generalização e uma estrutura de conceitualização para todos os objetos semelhantes, o que dificulta a tomada de consciência da semelhança – os dois animais destacados são mamíferos (VIGOTSKI, 2009). Ainda no recorte apresentado, podemos observar mais uma vez a intervenção mediadora da pesquisadora, uma vez que ao notar a dificuldade do aluno em apresentar as características dos animais, lhe dá pistas que facilitam a compreensão do conceito de locomoção e o conduz a outras respostas. De igual modo, as pistas também ajudam o pesquisador a compreender como o aluno vem estruturando seu raciocínio conceitual, ao ponto de direcionar as questões e conduzir a dinâmica investigativa por outro caminho. Em outro episódio a pesquisadora pergunta ao aluno como os animais (selecionados por ele no método de classificação livre) fazem para se alimentar e Rafael informa que “o bebezinho mama igual ao gato que mama na gata”. Depois disso passa a citar diferentes animais que são mamíferos.

Como podemos depreender, no decorrer dos episódios, Rafael começa a nos dar mais informações sobre o que ele já apreendeu dos conceitos, além de selecionar as imagens em um grande grupo de objetos (iniciamos com a figura individual, depois 3 figuras de animais e agora o aluno opera com todas as 16 imagens dispostas). Igualmente identifica a semelhança conceitual das figuras generalizando-as. No decorrer da prova, o aluno também demonstra se apropriar dos conceitos mamífero, aquático e terrestre. Em um determinado momento Rafael seleciona a imagem do sapo conceituando como um animal aquático e terrestre e depois relaciona a figura

com a de outro animal que também possui essas duas definições conceituais (jacaré). Assim, com a aplicação da prova, observamos o processo de apropriação conceitual do aluno. Em alguns episódios, mesmo não dando a “resposta esperada” o aluno apresenta um possível esquema conceitual. Consideramos todo esse processo muito mais avaliativo, em uma proposta de construção de conhecimento com o aluno, do que a resposta final.

Ao analisarmos os processos avaliativos dirigidos para alunos com deficiência intelectual nos deparamos com concepções avaliativas que se distanciam de práticas que promovam a aprendizagem, uma vez que estão centradas apenas no produto e não no processo. Assim, a escola segue promovendo a ideia de avaliar apenas para classificar os alunos (os que aprendem e os que não aprendem), operando com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2016). Essa é uma visão comum, porém distorcida do que acreditamos ser a função dessa prática pedagógica.

Em outras palavras, acreditamos que a avaliação deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, de maneira que possibilite ao professor conhecer as estratégias de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento atual do sujeito, subsidiando assim reflexões sobre as suas estratégias pedagógicas e a relação entre ensino e aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Ao tornar a prática mais significativa podemos também revelar o “vir a ser” do desenvolvimento.

A partir dessas observações, pensando no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, constatamos que a prática avaliativa deve revelar novas

possibilidades e suscitar o desenvolvimento potencial dos alunos. Nesse sentido, a concepção avaliativa que se aproxima da dinâmica inclusiva que temos defendido ao longo desse estudo é a avaliação mediada. Trata-se então, de compreender a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só o que ele já aprendeu; o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode fazer por meio da intervenção do outro (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014). Esse processo auxilia o professor de maneira a orientá-lo em suas decisões no decorrer da prática pedagógica.

A avaliação mediada pode demonstrar como o aluno com deficiência intelectual se apropria conceitualmente, ao passo que contribui para o desenvolvimento de suas possibilidades. No processo de coleta de dados, ficou evidente que ao elaborarmos uma avaliação que contemple as especificidades do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual esta passa a ser também um instrumento mediador do ensino e da aprendizagem. Isto é, à medida que a intervenção mediada do professor revela caminhos para o aluno se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também é mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades.

A este respeito, é pertinente mencionar que nas participações dos alunos nas provas encontramos indícios de efetivas possibilidades de apropriação conceitual e desenvolvimento. Nessa perspectiva, consideramos que observar Rafael nas realizações das provas nos indicaram pistas sobre estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual. Assim, podemos dizer que a mediação ao longo das provas estimulou a memória, concentração, imaginação

e linguagem - processos psicológicos superiores – do aluno, contribuindo para que ele se apropriasse do sentido e do significado dos conceitos trabalhados nas atividades. Isso só foi possível a partir do diálogo e da intervenção sistematizada durante a aplicação das provas.

Dessa maneira, a análise dos dados revelou a importância de compreender as práticas pedagógicas como práticas mediadas e dialógicas. Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que o professor deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja outro nível no desenvolvimento. De igual modo possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser utilizada através da mediação pelos professores, para que o aluno possa assimilar a estrutura conceitual dos conteúdos curriculares difundidos pela escola (PLETSCH, 2014). Sob esta perspectiva, a avaliação mediada pode suscitar novos caminhos para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Diante o exposto, concluímos que a avaliação mediada, por meio de sua intrínseca mediação pedagógica, torna-se um instrumento capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência intelectual e assim contribuir com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ao passo que promove mecanismos de apropriação conceitual e compensa o “defeito”. Sendo assim, conforme revelam os resultados dessa pesquisa, promover práticas

avaliativas que contemplem as especificidades de todos os alunos, reconhecendo as dinâmicas da aprendizagem de cada um é o grande desafio da escola.

Sobre estes aspectos, apresentamos reflexões que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de Rafael e de tantos outros alunos que aprendem apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar. Em outras palavras, a partir de intervenções mediadas é possível oferecer novas possibilidades de apropriação conceitual aos alunos sejam eles com ou sem deficiência. A este respeito esperamos que nossa pesquisa possibilite novas reflexões para a produção científica na área. ●

Referências bibliográficas

FONTANA, R. A. C. *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, A. L.; GOÉS, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.121-151.

GÓES, M. C. R. de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. *Caderno Cedes*, v.20, n.50, 2000.

JESUS, D. M. de; Aguiar, A. M. B. de. *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *et al. Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2ª edição. Rio de Janeiro: NAU EDUR, 2014.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. *Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

_____; OLIVEIRA, M. C. P. de. *Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual*. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. BEZERRA, P. (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia* (1997). Madrid: Machado, 2012.



AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO MÉDIO

CLÁUDIO ADÃO DA ROSA
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

INTRODUÇÃO

As práticas sociais relacionadas às pessoas com deficiência sempre estiveram entrelaçadas com as transformações sociais, com as descobertas científicas e com as mudanças culturais e econômicas ocorridas ao longo da história da humanidade. Sendo assim, ao falar do entendimento da aceitação e da participação dessas pessoas na sociedade, não é possível traçar um caminho reto e contínuo, pois os diferentes contextos sob os quais essas práticas foram sendo fundadas, criaram cenários que nortearam e continuam influenciando avanços e retrocessos em relação à essa população.

Tannús-Valadão e Mendes (2018), ao analisarem a história das pessoas com deficiência no campo educacional, reconheceram que a evolução não ocorreu de forma linear, porém, também dizem que é possível identificar algumas fases, que, para elas, foram três: a da exclusão, onde não existia qualquer tipo de escolarização; a da segregação escolar, em que esse público frequentava instituições de ensino comuns, mas num sistema paralelo em relação à educação geral; e a atual, da inclusão escolar, que entende que a colocação desses alunos em classe comum das escolas regulares seja a melhor opção para seu desenvolvimento.

Mesmo os registros históricos apontando estarmos vivendo a era da inclusão, Mazzotta (2011) alerta que,

no Brasil, a educação das pessoas com deficiência ainda tem sido interpretada como um apêndice indesejável. Atualmente, as diretrizes orientadoras das práticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência no país estão contidas na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, que tem o objetivo de garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008, p.10).

Decorridos dez anos desde sua implantação, embora essa política venha sendo a orientadora dos processos de inclusão nesse período, “a letra da Lei e a cultura escolar ainda bailam em desarmonia, com passos desajustados e em ritmos diferentes” (MELLO; HOSTINS, 2018, p. 1027). Pesquisas sobre a operacionalização das diretrizes da PNEE-EI no campo da prática têm revelado que, neste período, houve uma importante conquista no que tange ao aumento do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. No entanto, a realidade escolar deixa evidente a realização de ações educacionais carregadas de contradições, tanto em relação à compreensão dos processos de aprendizagem desses estudantes quanto em relação às práticas dos docentes voltadas a esse público (BUCCIO; GISI, 2014; OLIVEIRA, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018).

Dadas as diferenças do tempo e do modo de aprender de cada estudante, com deficiência ou não, e considerando as particularidades na forma de elaborar os conceitos, é

justificável o fato de nem todos atingirem os mesmos resultados, no mesmo tempo e espaço que a escola exige. Nesta concepção, não parece justo aplicar avaliações de forma padronizada para todos os estudantes e retê-los pela não aprendizagem no mesmo ritmo dos demais, do mesmo modo que não seria justo fazer uma aprovação automática, sem que os seus potenciais tenham sido explorados ao máximo.

Tomando por base que a avaliação pode ser uma prática investigativa e um instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas num movimento permanente de reflexão e ação e que, a operacionalização das diretrizes da PNEE-EI ainda necessitam de avanços, o objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções e os procedimentos adotados pelos professores na avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. Para chegar ao objetivo geral, buscamos nos pressupostos de Vigotski (1991; 1997; 2008; 2010a, 2010b), os principais referenciais teóricos para discutir os processos de aprendizagem e os princípios norteadores da avaliação da aprendizagem de jovens em geral e, em especial, de jovens com DI. Assim, selecionamos oito professores de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Catarina, atuantes em uma turma de ensino médio com uma estudante com DI e empregamos um questionário com perguntas sobre os perfis pessoais e profissionais dos professores e uma entrevista em formato de grupo focal sobre suas concepções e práticas avaliativas. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica análise de conteúdo de Franco (2008) e as discussões foram distribuídas em eixos e categorias analíticas.

O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO E INCLUSÃO E DEMANDAS EDUCACIONAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina, seguindo os aportes teórico-epistemológicos da abordagem Histórico-Cultural e considerando as regulamentações legais, definiu que a avaliação da aprendizagem se constituía, então, num “processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 46). Esse entendimento fazia com que a avaliação fosse entendida como uma prática investigativa e um instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino, de forma contínua, sistemática, expressa num movimento permanente de reflexão e ação (SANTA CATARINA, 2014).

Assim, a avaliação não deveria ser apenas um indicador do desenvolvimento dos estudantes, mas, também, um indicador de estratégias e práticas pedagógicas e escolhas metodológicas do professor. O processo de aprendizagem deveria ser visto em todas as suas dimensões, servindo como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão, de modo que auxiliasse na garantia da aprendizagem de todos. Nesse sentido, a avaliação constituía-se num processo de caráter formativo e contínuo, desenvolvida durante todo o percurso formativo voltada à integralidade da formação. Desse modo, as estratégias de avaliação precisariam dar conta de diagnosticar se as escolhas metodológicas estavam em consonância com tal formação, bem como fornecer os subsídios para eventuais mudanças que precisem ser feitas no percurso.

Ao tratar da questão da educação inclusiva, no ano de 2006, a Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Fundação

Catarinense de Educação Especial (FCEE) implantaram a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e, por meio da Resolução nº 112/CEE/2006 do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), foram fixadas as normas para a educação especial no sistema estadual de educação do estado. A partir de então, essa política e a referida Resolução orientaram a rede estadual de ensino quanto aos serviços disponibilizados aos alunos da educação especial e sustentaram todos os posicionamentos da secretaria de estado da educação em relação às demandas que se relacionavam ao sistema educacional inclusivo (SANTA CATARINA, 2009).

Em 2009, três anos após a sua publicação, houve a necessidade de fazer uma atualização conceitual da Política Estadual de Educação Especial (PEEE/SC), tendo em vista que, neste período, documentos elaborados em âmbito nacional e internacional traçaram novas diretrizes à Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009). No Brasil, em âmbito nacional, o documento que materializou as diretrizes da educação especial que vinham sendo discutidas neste período foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI-EI), publicada em 2008. Nela, a educação especial foi vista como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Posteriormente, tendo como panorama as mudanças no cenário educacional, materializadas, principalmente, no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), no Plano Estadual de Educação 2015-2024 (PEE/SC), a Secretaria

de Educação de Santa Catarina (SED/SC) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) solicitaram ao Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), em 2016, a atualização da Resolução nº 112/CEE/2006 que implantou a PEEE/SC em 2006. Então, no referido ano, foi publicado pelo CEE/SC, o Parecer CEE/SC nº 254 apresentando a Resolução nº 100/2016/CEE, que estabeleceu normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016). É importante ressaltar que, embora a referida Resolução tenha sido atualizada, até o momento da realização deste estudo, nenhuma atualização da PEEE/SC havia sido publicada, estando ainda em vigor a Política publicada em 2006 e atualizada em 2009. Portanto, existiam diferenças conceituais e de legislação entre a política em vigor e a Resolução nº 100/2016/CEE que atualizou a Resolução nº 112/CEE/2006.

A nova Resolução entendeu a Educação Especial como

A modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (SANTA CATARINA, 2016, Art. 1 da Resolução CEE/SC nº 100).

Em relação aos alunos com DI, a resolução estabeleceu que eram “aqueles que apresentam déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, com início no período do desenvolvimento” (SANTA CATARINA, 2016, Inciso VI do § 2º da Resolução CEE/SC nº 100).

A Resolução CEE/SC nº 100 estabeleceu, também, que as escolas de educação básica do sistema estadual de ensino deveriam prever em seu Projeto Político Pedagógico os recursos de acessibilidade ao currículo escolar, cabendo aos professores do AEE a responsabilidade pela orientação técnica e pedagógica necessárias à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, sendo que para os estudantes frequentarem o AEE, precisariam de prévia autorização da Fundação Catarinense de Educação Especial. O público atendido nesse serviço seriam os alunos matriculados na rede regular de ensino com diagnóstico de DI e ou transtorno do espectro autista, ambos com baixa funcionalidade (SANTA CATARINA, 2016).

A PLURALIDADE DA CONSTITUIÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E NOVOS CAMINHOS PARA ENSINAR A TODOS

Vivemos em um contexto social permeado por diferenças e desigualdades em relação ao acesso à educação, ao local de moradia, às condições financeiras, ao gênero, às condições de trabalho e de tempo livre. É por meio das vivências e ações nesse contexto diverso, que os indivíduos se apropriam dos signos e códigos que organizam a vida social e forjam sua juventude. Portanto, para falar sobre os jovens é importante considerar que não existe uma juventude única, mas sim uma juventude plural, com subcategorias de indivíduos jovens com características, símbolos, comportamentos e sentimentos próprios, que mudam de acordo com a classe social, etnia, nacionalidade, gênero, contexto histórico, entre outros fatores (GROPPO, 2000).

Ao tratar das juventudes no contexto escolar, Spósito (1996) aponta ser necessário admitir a diversidade, as diferentes representações, os ritmos, tempos e espaços que regem os indivíduos jovens que ali estão. A autora considera também a escola como um local de práticas polissêmicas de produção cultural, o que torna fundamental a realização de projetos de ensino capazes de atender toda essa pluralidade de jovens que frequentam esse espaço. Baseando-se no pressuposto de que nenhum indivíduo deve ser segregado em detrimento de suas diferenças orgânicas, sociais ou culturais e que a aceitação das diferenças são requisitos mínimos de uma sociedade plural, algumas proposições, no tocante a responder às necessidades de alunos público alvo da Educação Especial que são escolarizados na classe comum, vêm surgindo para tentar responder essa demanda. Entre elas estão o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a Pedagogia Diferenciada (PD).

Na concepção do DUA, os princípios de acesso ao conhecimento e de flexibilidade do currículo norteiam a organização do ensino e visam promover a aprendizagem do maior número de alunos possíveis. Assim, a proposta é ir além de pensar uma adaptação específica para alunos com deficiência, mas em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (RICARDO, SAÇO, FERREIRA, 2017).

Orsati (2013) aponta que, efetivar realmente as práticas inclusivas nas salas de aula comum, implica em avaliar as necessidades educacionais de cada aluno e, a partir dessa avaliação, é interessante estruturar um Plano Educacional Individualizado (PEI). Para a autora, é importante que um PEI seja elaborado por toda a equipe escolar, pensando nas

possíveis acomodações, nos objetivos de ensino para os alunos e nos suportes que darão acesso a esse programa, incluindo materiais, adaptações e suportes individualizados. Glat et al (2012, p. 84) conceituam esta estratégia com um “planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos”.

Outra possibilidade desenvolvida com o intuito de atender a pluralidade dos sujeitos da escola está relacionada com o conceito de Pedagogia Diferenciada (PD), que consiste em reconhecer que toda turma tem alunos diferentes e que é preciso orientar a ação pedagógica levando isso em conta. Conforme Perrenoud (2001, p. 26), “toda situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles”. O autor quer dizer que nem sempre todos os alunos atingem a mesma aprendizagem esperada pelo corpo docente. Nesta perspectiva, diferenciar é adaptar o ensino para que cada aluno esteja sempre diante de situações didáticas desafiadoras e propícias para a aprendizagem, adequadas ao seu potencial.

O princípio da inclusão escolar visualiza o como um todo, tendo como objetivo principal desenvolver ao máximo seus potenciais e, para que este objetivo possa ser alcançado, faz-se necessário propiciar estruturas e metodologias adequadas para que qualquer aluno, independente da sua condição. Diante disso, as proposições apresentadas acima, revelam-se como estratégias pedagógicas que vão ao encontro das necessidades que a escola inclusiva requer, como: reconhecimento dos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, adaptações das práticas

pedagógicas aos perfis dos estudantes, reformulação da formação docente e reorganização dos sistemas de apoio.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta foi uma pesquisa de caráter qualitativo, que privilegiou, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A matriz epistemológica se alicerçou na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1991), localizada à luz do materialismo histórico e dialético de Marx (2002) onde a forma de pensar e a tomada de consciência é resultante da realidade que se vive. Buscamos, portanto, nos pressupostos de Vigotski (1997, 1991, 2008, 2010a, 2010b), os referenciais teóricos para compreender os processos de aprendizagem e consequentemente os princípios norteadores da avaliação de jovens em geral e, em especial, de jovens com DI.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada no município de Balneário Camboriú, que fica no litoral norte de Santa Catarina. Como fonte de coleta dados, utilizamos um questionário e uma entrevista de grupo focal. Foram convidados 12 professores atuantes em uma turma de 2º ano do ensino médio que tinha uma estudante com DI. O número de 12 sujeitos foi definido com o intuito de abranger todos os docentes titulares dos doze componentes curriculares que faziam parte da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) para o ensino médio: Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física e Matemática (SANTA CATARINA, 2014). Porém, no dia da realização do grupo focal, apenas oito desses professores participaram: Artes, Língua

Estrangeira, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física e Matemática. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica análise de conteúdo de Franco (2008)

Os nomes dos professores apresentados nesta pesquisa são fictícios para preservar as identidades dos participantes, porém, para ser possível identificar, ao longo das análises, referente à qual disciplina é a fala em questão, as 2 primeiras letras dos nomes fictícios são as mesmas das disciplinas que lecionam, por exemplo: professora de **MA**temática = **MA**riana e professora de **HI**stória = **HI**lda.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOCENTES: DILEMAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores implica em compreender que as mesmas estão inseridas em contexto de diferentes entendimentos da sociedade, dos sujeitos e da própria educação, que possuem valores e ideais que dimensionam o tipo de prática educativa a ser seguido para expressá-los. Sendo assim, não é possível considerar o campo da avaliação escolar como um campo neutro, pois ele faz parte de um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

O autor destaca ainda a influência que a “pedagogia do exame” exerce sobre as práticas educativas escolares. Nela, todas as atenções dos professores e dos alunos estão voltadas para um treinamento de resolver provas. Para os pais, o importante é que seus filhos consigam atingir as notas mínimas para avançarem à próxima etapa de escolaridade e, para os sistemas de ensino, o interesse está nos percentuais de aprovação ou reprovação, no

desempenho que os estudantes obtêm nas avaliações externas e, quando se trata das turmas do 3º ano do ensino médio, nas aprovações em processos seletivos de ingresso em universidades, como Enem e vestibulares.

Entendemos, nesta pesquisa, que a avaliação escolar não deve possuir uma finalidade em si e só adquire sentido se estiver articulada com um projeto de ensino que vise contribuir no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e hábitos que possibilitem a assimilação ativa do legado cultural da sociedade. Nesse sentido, Teixeira (2008) aponta que repensar concepções e práticas avaliativas

É criar possibilidade de serem questionadas práticas autoritárias no interior da escola e um conjunto de valores que sutilmente aparecem camuflados debaixo de um discurso ideológico dominante, que serve para reforçar e garantir uma avaliação a serviço da “hierarquia da excelência”, que seleciona e acolhe os “melhores alunos” e exclui aqueles que erram e fogem do padrão aceito e imposto na e pela sociedade (TEIXEIRA, 2008, p. 20).

Partindo desses pressupostos, perguntamos aos professores participantes do grupo focal qual concepção possuíam sobre a avaliação.

PESQUISADOR: *Qual a concepção que vocês têm sobre avaliação?*

PROF FIRMINO: *[...] Avaliar é tu sentar, tu conversar, ver o que ele tá progredindo e realmente com uma prova, um trabalho você não consegue avaliar.*

PROF MARIANA: [...] O ideal seria você realmente sentar com o aluno e dizer pra ele assim: “eu tô percebendo que aqui tá acontecendo alguma coisa que você não conseguiu desenvolver pra poder ir pra frente”. Dentro de um conteúdo matemático, ele foi até um limite, os outros foram mais, uns dez não conseguiram. Tá! Mas, dentro desses dez, eu vou ter várias dificuldades diferenciadas, onde eu deveria colocar uma atividade direcionada pra cada um. Coisa que, por exemplo, eu tenho seiscentos e poucos alunos.

PROF HILDA: [...] existem coisas que não podem ser mensuradas, então quando eu começo pensar nessas questões eu penso assim “eu não posso dar pra um aluno o mesmo objetivo que dou pra outro”. Então eu teria que ter objetivos diferentes, eu teria que ter metodologias diferentes e uma avaliação diferenciada. E é aí que pega! Que essa parte eu não sei fazer! (risos)

Essas falas mostram que, em geral, os professores possuem uma concepção de que o aluno deve ser acompanhado dentro de suas possibilidades, inclusive adaptando objetivos e instrumentos à capacidade de cada um. Porém, ao mesmo tempo, as falas demonstram uma frustração pelo fato do processo avaliativo que precisam utilizar na escola, principalmente por meio de aplicação de provas objetivas, ser engessado e, muitas vezes, não possibilitar que o aluno realmente demonstre sua aprendizagem. Esse tipo de avaliação está intrinsecamente relacionado à busca por resultados quantitativos, de modo que, as possibilidades qualitativas da avaliação perdem espaço.

Mesmo os professores reconhecendo que, muitas vezes seu processo avaliativo e aplicam provas com o intuito

de preparar os estudantes para exames classificatórios, perguntados se consideram isso como um processo positivo ou negativo no contexto da avaliação escolar, revelaram considerarem uma prática negativa, caso não exista a possibilidade de aplicar outros instrumentos de avaliação, como provas descritivas e relatórios.

Evidencia-se, portanto, que os professores vivem dilemas entre as orientações das diretrizes educacionais destinadas à avaliação da aprendizagem no estado, entre as orientações da escola e entre a sua própria percepção da avaliação. Muitos dos relatos mostram que, operacionalizadas na prática, as diretrizes estaduais se transformam em um mero texto sem sentido, pois o sistema educacional imprime um contexto que direciona suas práticas para o sentido de avaliações de caráter classificatório e seletivo.

Esses dilemas e frustrações vividos pelos professores em seu cotidiano na escola, podem ser explicados, também, pelos exames externos, em larga escala, que são aplicados, teoricamente, para medir a qualidade do ensino desenvolvido no Brasil. Souza (2018) aponta que o governo federal difunde e legitima a ideia de monitoramento e avaliação externa como forma de imprimir qualidade à educação, induzindo estados e municípios a criarem seus próprios sistemas de avaliação, baseados nos procedimentos das avaliações externas com o intuito de mobilizarem as escolas, seus professores e alunos para buscarem melhores resultados nas avaliações nacionais. Cabe destacar que, entre as críticas que se fazem ao uso dessas avaliações, são relacionadas à expectativa de que a avaliação externa gere competição e a competição gere qualidade (SOUZA, 2018).

Diante disso, considerando a necessidade de superar os aspectos meramente seletivos e classificatórios para andar

em direção à uma avaliação que promova a aprendizagem e que as práticas educativas escolares representam uma construção humana que tem a intenção de transformação do aluno em membro da cultura a qual está vinculada, a utilização da avaliação da aprendizagem sob a perspectiva histórico-cultural, apresenta-se como uma alternativa plausível para alcançar tais objetivos. Essa perspectiva centraliza seus esforços em criar métodos que valorizem o processo de ensino aprendizagem como um todo e, sobretudo, reconhece todos os atores envolvidos no processo como sujeitos históricos e culturais que interagem entre si e com o meio, construindo e reconstruindo suas realidades constantemente.

A APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

As falas realizadas no grupo focal evidenciaram que os professores tinham poucas oportunidades de discutir suas práticas pedagógicas com seus colegas na escola, até mesmo com o segundo professor, que, no caso da turma em que os professores participantes dessa pesquisa lecionavam, ficava em sala de aula junto com a aluna com DI em todas as aulas. Eles acreditavam que o trabalho desenvolvido entre esses dois profissionais deveria ser pautado na parceria, porém, a falta de tempo para articular e direcionar o trabalho pedagógico fazia com que o segundo professor ficasse em sala de aula somente para “cuidar” da aluna, enquanto o professor titular lecionava para os demais alunos. Dado este contexto, buscamos analisar as falas em relação às percepções deles sobre a aprendizagem dos estudantes com DI.

PESQUISADOR: *A ideia aqui é compreender como vocês entendem o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Como vocês conseguem perceber isto?*

PROF FIRMINO: *Eu não consigo! Não consigo porque a interação é pouca.*

PROF SOARES: *Eu também não.*

PROF MARIANA: *É muito difícil porque tu não consegue ter o tempo na sala de sentar no lado dele e ver como é que funciona o processo.*

Os professores afirmaram que não conseguiam perceber a aprendizagem dos estudantes com DI, destacando a falta de interação como um dos motivos. Sobre esse assunto, Vigotski (2010b) afirma que

O meio desempenha, com relação ao desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e das formas de ação, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, a interação com o meio é justamente a fonte a partir da qual essas propriedades surgem na criança. E se essa interação com o meio for rompida, só por força das inclinações encerradas na criança as propriedades correspondentes nunca surgirão por conta própria (VIGOTSKI, 2010b, p. 697).

Conforme Vigotski (1991) é ao longo da interação entre os menos experientes e os mais experientes que o aprendizado socialmente elaborado emerge. O autor afirmava ainda que, muitos educadores, por não

reconhecerem o potencial dessa interação social, acabam limitando o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A aprendizagem se estabelece por meio de um processo profundamente social e “por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VIGOTSKI, 1991, p. 59).

Quando os professores não interagem com os estudantes com DI ou não promovem interação entre eles e os demais estudantes da sala, estão limitando a possibilidade desses estudantes terem contato com o conhecimento socialmente produzido já adquirido pelos mais experientes. Desse modo, a falta de interação apontada como motivo para não perceber a aprendizagem dos estudantes com deficiência, mostra-se como uma prática que compromete o desenvolvimento desses alunos

Al proceder asi, no solo vamos contra la tendencia natural en el desarrollo de los ninos, sino que -que es mucho mas importante- al privar al nino mentalmente retrasado de la colaboracion colectiva y de la comunicacion con otros ninos que esran por encima de el, no atenuamos sino que acrecentamos la causa inmediata que determina el desarrollo incompleto de sus funciones superiores (VIGOTSKI, 1997, p. 225)

Não criar oportunidades na escola para que os estudantes com DI interajam com o meio favorece o desenvolvimento incompleto de suas funções psicológicas superiores, fazendo surgir uma superestrutura secundária sobre a deficiência (VIGOTSKI, 1997). Embora os professores não

consigam alterar a condição da deficiência dos estudantes, teriam a condição de mudar a atividade coletiva na escola em uma direção de inclusão. Quando não o fazem, criam dificuldades no ambiente coletivo da escola, o que entendemos ser uma das causas do desenvolvimento incompleto dessas funções.

A teoria histórico-cultural acredita que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive. Portanto, a aprendizagem dos estudantes com deficiência pode ser igual ao de qualquer outro estudante, desde que as práticas pedagógicas não deem toda a ênfase na deficiência, mas sim na potencialidade que o estudante apresenta diante das atividades propostas.

Desse modo, é interessante que, no planejamento dos processos avaliativos, os atores envolvidos, considerem que, cada pessoa tem um ritmo diferente de aprendizagem e possui formas diferentes de expressar seus conhecimentos e, para isso, faz-se necessário, além da adaptação dos instrumentos avaliativos conforme a necessidade de cada estudante, a adaptação do ensino como um todo, pautando-se em valores éticos e democráticos que possibilitem a efetiva participação desses estudantes no processo educacional, sempre visando o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

PRÁTICAS AVALIATIVAS APLICADAS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E RESULTADOS

A Proposta Curricular de SC diz que a avaliação da aprendizagem se constitui como um processo de

acompanhamento dos sujeitos que fornece indicadores para a melhoria do processo educativo e está vinculada a todo o desafio de promover a aprendizagem, portanto, não deve ficar exclusivamente focada no desempenho individual dos estudantes. Deve, sim, ganhar destaque no projeto educacional de cada rede de ensino e escola, garantindo que

todos aprendam e servindo de elemento central no processo de reflexão crítica e contínua sobre o processo de aprendizagem em todas as suas dimensões. **A avaliação deve servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão.** Deve ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor (SANTA CATARINA, 2014, p. 46, grifo nosso).

Ao planejarem as estratégias que utilizarão nos processos avaliativos, é interessante que os professores, primeiramente, compreendam que “a avaliação da aprendizagem consubstancia-se no contexto próprio da diversidade” (HOFFMANN, 2010, p. 80), ou seja, é importante reconhecer e valorizar as diferenças entre os estudantes, no sentido de provocar a diversidade do agir, do pensar, de formas de se expressar, por meio da variabilidade didática e uma ação pedagógica diferenciada, como, por exemplo: propor tarefas com a intenção de obter respostas dos alunos em tempos diferentes, elaborar tarefas com graus de dificuldades diferenciados, conforme as necessidades individuais e valorizar formas de expressão como a música, a fotografia, a poesia, etc.

Discutimos no grupo focal a sobre a questão do planejamento, da execução e dos resultados das avaliações aplicadas aos estudantes com DI e os relatos mostram que, embora tenham demonstrado dúvidas e inseguranças em relação às práticas avaliativas desses estudantes, alguns professores têm buscado adaptar seus instrumentos de avaliação para que, de alguma maneira, possam dar uma resposta real a esse processo.

PESQUISADOR: *Vocês falaram sobre as práticas avaliativas. São 2 ou 3 avaliações, sendo uma, a que a escola pede (aquela padronizada). Vocês incluem os alunos com deficiência intelectual nessas avaliações? Como?*

PROF MARIANA: *As provas que são objetivas eu faço adaptada. Quando tem 2º professor, eu converso com ele pra verificar a melhor maneira de colocar essas questões. Quando não tem, faço da maneira que eu acho que deveria ser da compreensão do aluno. Nem sempre eu consigo fazer porque [...] às vezes parece que vai além do que ele consegue, às vezes, vem em branco. Dentro das outras atividades, se precisar adaptar eu adapto e tem algumas atividades que, dependendo do contexto, que às vezes pode ser trabalhado em grupo e tudo mais, eles se inserem juntos e desenvolvem da maneira que eles conseguem contribuir.*

PROF HILDA: *No caso de história a prova é adaptada. Os testes são diferenciados pra eles e na hora dos exercícios em sala, eles contam com o auxílio da 2ª professora pra pesquisar no livro e no trabalho. [...]*

Tem a 2ª professora ali intermediando isso porque ela que faz o meio de campo pra eu saber como que faz com esses alunos.

PROF INGRID: *A mesma coisa comigo. A participação da 2ª professora foi muito importante nas avaliações porque eu mostro pra ela e ela juntamente com eles faz a pesquisa. Ela sai da sala porque eles se sentem mais confortáveis em outra sala.*

Em grande parte dos relatos de adaptações de atividades avaliativas realizadas pelos professores, eles citaram a importância do trabalho do segundo professor no entendimento de como proceder com estudantes com DI no contexto da inclusão escolar. As falas abaixo reforçam esse fato:

PESQUISADOR: *Então vocês colocam como fundamental o papel da 2ª professora na inclusão do aluno na avaliação?*

PROF INGRID: *Na minha disciplina é fundamental.*

PROF GEOVANE: *Essa nossa 2ª professora é ótima.*

PROF MARIANA: *Mas a gente já teve outros segundos professores que não rendia isso aí. Eles não conseguiam puxar isso pra que haja o desenvolvimento. Então o 2º professor pode auxiliar positivamente como negativamente.*

PROF SOARES: *Se é difícil a relação do 2º professor com esses alunos imagina a gente!*

PROF ARIANE: *Para um aluno especial a questão afetiva é muito importante. Tem que existir esse vínculo afetivo com o 2º professor porque ele está ali do lado o tempo todo. Nós somos transitórios. Quando não tem essa questão afetiva [...] não flui! É terrível para o professor e pior ainda para os alunos. Imagina para um aluno especial.*

No ensino médio, cabe ao segundo professor a tarefa de trabalhar em conjunto com o professor regente da disciplina, propondo atividades pedagógicas e sugerindo ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos. Embora, os professores titulares reconheçam a importância deste profissional no contexto escolar, poucas foram as falas que mostraram existir uma relação de reciprocidades, de planejamento conjunto e de discussão do que deve ser realizado para alcançar os propósitos da aprendizagem dos estudantes.

Ao final do grupo focal, discutimos o que os resultados das avaliações desses estudantes poderiam mostrar aos professores, visto que estão diretamente relacionados com o processo de ensino e com as práticas pedagógicas mediadas pelos professores. A maioria dos professores admitiu ter a prática de dar uma nota considerando somente o fato de o aluno ter a DI. Porém, foi possível perceber que existe uma frustração ao executar esse tipo de prática avaliativa.

PROF ARIANE: *Eu fico muito frustrada como professora, como educadora com ele (com alunos com deficiência intelectual) porque com os outros tu sabe que tem outras maneiras. Pode fazer uma recuperação, pode fazer uma recuperação da recuperação. Pode usar*

outra metodologia. Só que com aquele aluno especial tu não tem nem o preparo para ficar bolando muitas estratégias diferenciadas.

A frustração acompanha suas responsabilidades, pois, no fundo, a impotência de conseguir desenvolver uma prática que consideram adequada os incomoda. No entanto, essa frustração de não conseguirem aplicar formas variadas de avaliações não se justifica, tomando por base a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e a Resolução 183/2013 (SANTA CATARINA, 2013), por exemplo. Esses documentos direcionam para uma prática multidimensional que utilize instrumentos de acordo com os objetivos propostos no planejamento e de acordo com as necessidades de cada estudante.

O uso homogeneizado dos instrumentos de avaliação para todos e a impossibilidade de organizar, na escola, formas diferenciadas e produtivas de avaliação dos percursos de todos os alunos, independente de terem deficiência ou não, pode trazer consequências que não condizem com os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Não é interessante que a avaliação priorize apenas o resultado ou apenas o processo, é interessante que haja a construção do conhecimento de forma dialógica.

Sendo assim, da forma que os professores relataram executar algumas de suas práticas avaliativas, atribuindo uma nota somente pelo fato do aluno ter DI, não seria possível utilizar os resultados da avaliação para analisar o processo de ensino aprendizagem, visto que, nesse caso, a nota é um processo isolado do todo. Uma análise possível que pode ser feita é que não existe

um trabalho de ensino com esses estudantes que seja permita avaliá-los dentro de suas possibilidades.

Entendemos que essas considerações dos professores sobre as dificuldades em perceber a aprendizagem dos estudantes com DI e em organizar as práticas pedagógicas com esse público, poderiam ser minimizadas caso conseguissem colocar em prática os conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem, do Plano de Ensino Individualizado e da Pedagogia Diferenciada, discutidos anteriormente. Essas propostas indicam que, embora exista um cenário educacional complexo a ser considerado, existem alternativas que favorecem a elaboração e a sistematização de tarefas que podem aplicadas para que todos os estudantes, com deficiência ou não, possam ter sucesso na aprendizagem. Também apontam que é possível estabelecer objetivos a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais de ensino de uma turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a Proposta Curricular de SC, a avaliação constitui-se num processo de caráter formativo e contínuo, desenvolvido voltado à integralidade da formação. Consideramos que, com isso, as diretrizes do estado norteiam a avaliação para um caminho inclusivo, onde todos os estudantes teriam a oportunidade de participar e demonstrar seu potencial. No entanto, temos plena consciência que, entre as diretrizes e a capacidade estrutural do estado em pôr isso em prática, existe uma grande distância.

Verificamos que, em geral, os professores possuem concepções de que os estudantes deveriam ser avaliados

dentro de suas possibilidades, adaptando objetivos e instrumentos às potencialidades de cada um. Ao mesmo tempo, demonstram frustrações pelo fato de considerarem ter a obrigação de aplicar provas objetiva e engessadas que não davam a possibilidade do aluno demonstrar sua aprendizagem. Ficou evidente que os professores vivenciavam dilemas entre as orientações das políticas educacionais destinadas à avaliação da aprendizagem no estado, entre a organização da escola sobre as avaliações e entre a sua própria percepção da avaliação.

A falta de interação com esses estudantes e as dúvidas e dificuldades em organizar suas práticas pedagógicas, fez com que os professores relatassem não conseguirem perceber a aprendizagem dos estudantes com DI, pois, sem conhecerem as particularidades dos estudantes, além de não praticarem o ensino propriamente dito, não conseguiam construir instrumentos de avaliação capazes de detectar a qualidade da aprendizagem desenvolvida. Porém, cabe destacar que, com o auxílio do segundo professor de turma, alguns relataram ter tentado adaptar seus instrumentos de avaliação para que esses estudantes conseguissem dar uma resposta real a esse processo, resultando em algumas experiências positivas que consideraram positivas.

No momento de fechar as notas bimestrais, a maioria dos professores admitiu a prática de considerar somente o fato do aluno ter DI para avaliá-los, porém, como sabem de suas responsabilidades, admitem, também, o quanto isso os frustra. Assim, consideramos que não é possível utilizar os resultados da avaliação para analisar todo o processo de ensino aprendizagem, visto que, a nota dada dessa forma, é um processo isolado do todo. Ou seja, não existe um trabalho contínuo com esses

estudantes para que pudessem ser realmente avaliados dentro de suas potencialidades.

Por fim, consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, visto que, conseguimos analisar as concepções e as práticas avaliativas dos professores. Nossa proposta, ao longo deste estudo, não era prescrever receitas sobre como os professores deveriam trabalhar, mas sim, analisar o que realmente acontecia na prática diária escola. Consideramos que os dados que emergiram no grupo focal e suas interpretações forneceram elementos capazes de dar respostas aos objetivos da pesquisa e que possuem potencial para estimular novas pesquisas que consigam promover transformações na construção de uma educação realmente inclusiva. ●

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Cidades**. (2018). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/balneario-camboriu/panorama>. Acesso em: 20/05/2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05/Ago/2018.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 03/06/2018.

BUCCIO, M, L.; GISI, M, L. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: **X Anped Sul**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1009-0.pdf. Acesso em: 27/10/2018.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001b.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília. Liber Livro, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 26/01/2019.

GROPPA, L. A. **Juventude**: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar**: respeitar primeiro, educar depois. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C.; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escola e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**. Rio de Janeiro. v. 17. n. 46. p. 159-176. jul/set. 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101>. Acesso em: 27/10/2018.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, p. 13-29, 2012.

OLIVEIRA, A. S. O. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 27/10/2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

ORSATI, F.T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**. v. 19, n. 107, p. 213-22. 2013. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/crian%c3%87as-com-necessidades-especiais-na-escola-.pdf>. Acesso em: 26/01/2019.

PERRENOUD, P. A **Pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1524-1538, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 26/01/2019.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 183, de 19 de novembro de 2013**. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/962-962>. Acesso em: 03/09/2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Busca de Escolas**. (2018) Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em: 20/05/2018

SANTA CATARINA. **Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2017/017143-011-0-2017-001.htm>. Acesso em: 03/08/2018

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 02/Abr/2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria P/189 de 09/02/2017**. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/137025511/doesc-10-02-2017-pg-7>. Acesso em: 03/08/2018

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

SPÓSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Org: Juarez Dayrell. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 863-878, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32781>. Acesso em: 27/10/2018.

TANNÚS-VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.** v. 23, Rio de Janeiro, Epub **25-Out-2018**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100261&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26/01/2019.

TEIXEIRA, J. **Avaliação escolar**: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2008.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Eds.). **Vygotsky**: uma síntese. Trad.: Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Organização de Michael Cole et. al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Obras escogidas - V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones. 1997.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad.: Mariana Pileggi Vinha. Revisão Max Welcman. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 681-701, 2010b. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 29/09/2018

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 26/01/2019.

DO MERCADO DO SUCESSO AO SUCESSO DE UM MERCADO: SERVIÇOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA E INCLUSÃO ESCOLAR

MARÍLIA SEGABINAZZI REINIG

Primeiros Argumentos

Esse texto, fruto de tese de doutoramento com título homônimo¹, apresenta parte dos resultados de nossas investigações² as quais buscam relacionar as narrativas que envolvem serviços privados de avaliação externa em larga escala - AELEs e suas implicações para a perspectiva da Educação Inclusiva - EI.

Com uma pesquisa documental, buscamos em diferentes fontes encontrar pistas dessas narrativas e discuti-las a partir dos argumentos da educação escolar na perspectiva inclusiva. A análise que trazemos neste capítulo diz respeito a um dos conjuntos de dados que utilizamos na tese. Especificamente, trazemos a atuação da mídia local dos municípios na construção de narrativas em torno das aquisições de pacotes de serviços que envolvem AELEs e a relação disso com a EI.

1 Com defesa agendada para o ano de 2019.

2 A opção pela escrita do texto em primeira pessoa do plural relaciona-se ao fato de que a construção deste trabalho, ainda que de escrita individual, inseriu-se na trajetória e no conjunto de pesquisas do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem, que, embora tenha findado os trabalhos no ano de 2017, proporcionou-me as reflexões iniciais para a construção do objeto e objetivos de minha tese. Desse modo, trata-se de um processo coletivo e de nós.

No que diz respeito ao setor público, as avaliações externas em larga escala, como possibilidade de mercado, contam com o endosso de diferentes agentes. Pode-se citar, sobre isso, as recomendações e acordos com organismos internacionais (FREITAS , 2005), os acordos e trocas de experiências entre países e o discurso dos *mass media* em torno da eficácia do modelo de avaliação (AFONSO, 2009; ESQUISANE, 2010; BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

A análise de políticas, especialmente de como essas se materializam nos contextos locais, fundamenta teórico-metodologicamente o estudo, tendo a teoria da Atuação Política como ferramenta de análise de políticas. Ball, Maguire e Braun (2016) dizem que os efeitos cumulativos das políticas e seus processos de interação geram efeitos que não foram considerados no momento de sua formulação. Logo, é imprescindível acompanhar os processos de interações e acomodações entre políticas e práticas no contexto escolar, bem como efeitos impensados decorrentes dessas múltiplas acomodações.

Já a perspectiva de inclusão pela qual advogamos e que adotamos como lentes para nossas análises ancora-se na proposta de uma “*irregular school*” (escola regular) defendida por Roger Slee (2013; 2014). Essa irregularidade de acordo com Slee (2014) requer a superação de políticas homogeneizantes, estabelecidas por meio de discursos influenciados por diferentes atores, por vezes distantes do cotidiano da educação, que se materializam em documentos e normativas a serem traduzidas na realidade escolar. Também nos baseamos nos preceitos da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que referencia a educação inclusiva brasileira.

Nosso intuito de analisar atentamente o que chega no contexto escolar dá-se pelo fato de que práticas geradoras de exclusão podem bem estar relacionadas a certos movimentos discursivos ou ainda sutis consensos, com pouca ou nenhuma reflexão dos seus efeitos secundários. Cabe lembrar que, apesar do aumento de desigualdade e exclusão social ao redor do mundo, paradoxalmente a retórica que floresce nos discursos governamentais sobre inclusão, multiculturalismo e celebração da diversidade torna-se mais aguda e mais frequente (SLEE, 2014).

Para além dos argumentos teóricos, outro impulso para a discussão da temática na forma que ora apresentamos deu-se a partir de uma busca por trabalhos semelhantes e que envolvessem avaliações e indicadores e o público-alvo da Educação Especial³. Em nossa pesquisa pudemos constatar que as pesquisas encontradas⁴ representam importantes contributos para um campo ainda pouco explorado, porém têm uma similaridade de objetivos e de foco, ocupando-se da participação ou não do aluno, ou mesmo dos aspectos relacionados ao rendimento desse público. Esse fato aponta para a necessidade de olhares e perguntas para além das que já foram feitas, como sugere Stephen J. Ball, quando diz que, em se tratando da investigação acerca dos movimentos que envolvem as políticas educacionais, “precisamos fazer perguntas diferentes e também procurar

3 De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) considera-se alunos público-alvo da Educação Especial aqueles com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

4 Por tratar-se a inclusão escolar de um termo que não se encerra no público-alvo da Educação Especial, reconhecemos que possa haver outros trabalhos que tratam de aspectos mais amplos do processo inclusivo e tenham relação com avaliações externas em larga escala. No entanto, nosso objeto de estudo tem foco específico nos sujeitos supracitados.

em lugares diferentes por respostas a essas perguntas” (BALL, 2013, p.221). O autor ainda afirma que os novos fluxos de ideias na perspectiva das políticas educacionais globais apontam para a participação de uma variada gama de atores, muitas vezes deixados à margem do processo de investigação (BALL, 2013). Esse aspecto, relativo à ampliação do olhar sobre o objeto de estudo, ajudou a suscitar questões para a presente investigação.

Conforme já mencionado, a [não] participação e o êxito dos alunos público-alvo da Educação Especial nesse tipo de avaliação têm sido o foco prioritário das pesquisas. Além disso, dados das investigações revelam diferentes barreiras, desde adaptações materiais até mesmo curriculares, que se antepõem à efetiva participação destes alunos ou que, quando dada a participação, não contribuem para o êxito nesse tipo de atividade. Essa recorrência de resultados que apontam para uma frágil estrutura de atendimento a esse público já revela uma marginalização desse aluno nas avaliações externas em larga escala, de onde emerge a hipótese da inexistência de diálogo entre as políticas.

Os argumentos que reclamam uma plena participação desse alunado nesse tipo de avaliação sugerem a necessidade de investigar a fragilidade desse tipo de ferramenta. A forma pela qual avaliações externas em larga escala têm sido operacionalizadas, seus objetivos e implicações para o sistema escolar é tema que já vem sendo explorado por diversos autores do campo dos estudos sobre políticas educacionais (FREITAS, 2007; LIMA E AFONSO, 2002; AFONSO, 2009; WERLE, 2012; CASSASSUS, 2013; BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

Trabalhamos com a hipótese de que, em termos de políticas educacionais, a educação inclusiva e as propostas de avaliação externa em larga escala, ao

serem traduzidas em ações concretas nos municípios, não apresentam diálogo satisfatório. Argumentamos que a verdadeira cruzada municipal em busca de bons resultados em avaliações externas em larga escala e em indicadores nacionais, que se evidencia nas nas narrativas construídas em torno dessas soluções educacionais, além de despontar como um frutífero mercado de venda de serviços educacionais, representa mais um dos mecanismos de distanciamento de práticas inclusivas e reconhecimento às diferenças individuais, preconizando a educação baseada em indicadores e a performatividade individual.

Expostos os primeiros argumentos que nortearam nosso trabalho, passamos a apresentação da construção do objeto, trazendo a Teoria da Atuação Política (Ball, Maguire e Braun, 2016) como ferramenta teórico-metodológica que subsidiou os procedimentos de coleta e análise de dados e em seção final discutimos os achados que que obtivemos até o momento de escrita do presente capítulo e sua relação com aspectos da educação inclusiva.

A construção teórico-metodológica da pesquisa

Destacamos a Teoria da Atuação Política (*policy enactment*) como teorização que nos permitiu a análise de políticas dada a possibilidade de agregar um conjunto de pressupostos acerca da formulação, interpretação e tradução de políticas, num movimento metodológico de interação constante entre teoria e dados (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

Os movimentos de interpretação e tradução, no âmbito da Teoria da Atuação Política, sobrepõem-se frequentemente. No entanto, aspectos particulares de cada um desses movimentos são importantes de serem sinalizados, pois constituem conceitos-chave na etapa de análise dos dados. O quadro 1 traz exemplos destes movimentos.

Quadro 1 - Características dos momentos de interpretação e tradução no âmbito da Teoria da Atuação Política

Interpretação	Tradução
Processo político –institucional;	Ocupa-se de fazer textos institucionais e colocá-los em ação;
Relaciona-se à estratégia;	Promove conversas, reuniões, artefatos;
Busca esclarecimentos quanto a uma política;	Operacionaliza a compra e utilização de materiais;
Compromete-se com as linguagens da política;	Faz empréstimos de ideias “bem sucedidas”;
É realizada por quem detém autoridade	É realizada por quem efetiva a prática

Fonte: elaborado pela autora a partir de BALL, MAGUIRE e BRAUN (2016) e AVELAR (2016)

Ball, Maguire e Braun (2016), citando Taylor et al. (2007, p.20), chamam a atenção para o trabalho com políticas em educação. “Nós precisamos observar a política [*politics*] em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem. ”

Trata-se de compreender escolhas, seleção e ênfases discursivas presentes em algumas políticas. Para tanto, os autores da Teoria da Ação Política buscam outra perspectiva da análise de políticas, distanciando-se da linearidade

vertical. A ideia é considerar que o processo foge a uma implementação e configura-se como uma complexa teia em torno de interpretações e traduções, com atores de diferentes níveis de interferência de dentro e fora da escola, ou até mesmo enraizados para além do contexto educacional.

Considerando os pressupostos da Teoria da Atuação Política, organizamos o caminho da pesquisa traçando uma rota em direção ao espaço, sujeitos e fontes. Inicialmente trabalhamos considerando o estado de Santa Catarina, especificamente municípios que celebraram algum tipo de contrato privado que envolvesse serviços de AELES e gestão de indicadores municipais. Todavia, os caminhos da pesquisa e as possibilidades de acesso aos dados e o tempo de execução da pesquisa exigiram recortes.

A primeira seleção de campos de pesquisa deu-se então com busca no Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina⁵ – DOM-SC (www.diariomunicipal.sc.gov.br). A partir do levantamento dos extratos de licitações e contratos presentes nesse veículo oficial⁶, chegamos a um primeiro conjunto de 43 municípios que adquiriram o pacote de soluções educacionais em estudo, entre os anos de 2015 a 2019. Organizados os dados relativos a essas contratações fomos em busca dos pareceres técnico-pedagógicos que justificaram as contratações, com vistas

5 O Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina (<https://www.diariomunicipal.sc.gov.br>) é um portal de publicações oficiais elaborado pelo Consórcio de Informática na Gestão Pública – CIGA, de iniciativa da Federação Catarinense de Municípios e possui publicações diárias dos atos oficiais editados por órgãos públicos municipais.

6 O Diário Oficial dos Municípios é um dos meios possíveis de divulgação oficial das contratações municipais e por critérios de organização dos dados e facilidade de acesso a documentos anexos foi nossa escolha metodológica.

a encontrar evidências da relação dessas contratações com os preceitos da perspectiva de educação inclusiva. Essa etapa de pesquisa deu-se através de solicitações nas prefeituras, com base na lei 12527/2011, Lei de Acesso à Informação⁷.

O número de municípios que responderam nossas solicitações (20 municípios) obrigou-nos a ir em busca de novas fontes documentais, bem como estabelecer outros recortes de pesquisa. É nesse processo de busca que surgiu o conjunto de evidências empíricas que apresentamos no presente texto.

Esse conjunto de dados que ora apresentamos e decidimos por dar destaque em trabalho individual, complementam as informações obtidas junto aos municípios referentes ao pacote de serviços estudados. Optamos por utilizá-los, fundamentalmente, em virtude da Teoria da Atuação Política destacar a relevância da mídia local, por exemplo, na atuação política e que é “ignorada em muitos relatos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 59).

Nessa perspectiva encontramos uma rede de atores inicialmente não considerados por nós, mas que em termos de atuação política tornaram-se caros aos nossos achados e argumentos. Especificamente aqui trabalharemos com a mídia local, a partir de reportagens em jornais municipais relacionadas à aquisição de pacotes de serviços educacionais privados que, dentre outros serviços, oferecem avaliações externas em larga escala e gestão de indicadores educacionais. Nosso objetivo em analisar o conteúdo presente em textos jornalísticos é o de captar

7 Art. 10. Qualquer interessado poderá apresentar pedido de acesso a informações aos órgãos e entidades referidos no art. 1º desta Lei, por qualquer meio legítimo, devendo o pedido conter a identificação do requerente e a especificação da informação requerida (LEI 12527/2011).

as narrativas construídas por esses veículos e relacioná-las com a perspectiva da da educação inclusiva.

Esquisani (2010), ao estudar o papel da mídia na disseminação do discurso da performatividade em relação às AELEs, relacionou os veículos de comunicação como um dos responsáveis por enfatizar comparações e ranqueamentos como indicadores de uma boa educação. Segundo ela, nos textos jornalísticos,

prescreve-se um receituário para medir o desempenho e a performance diante das aferições proporcionadas pelas avaliações de larga escala. Via de regra, tais receitas desenvolvem uma apologia ao esforço desmedido e à valorização da competição, abnegação e a superação individual, sem auxílio externo do sistema (no caso de escolas) ou professores (no caso de alunos) (ESQUISANI, 2010, p. 136).

A autora também aponta uma série de notícias veiculadas em revistas e jornais de grande circulação no Brasil, que responsabilizam unilateralmente o professor pelo baixo desempenho dos alunos em avaliações dos sistemas nacionais e internacionais (ESQUISANI, 2010).

Considerando a interação de diferentes atores nesse cenário é preciso que a análise das políticas não se limite ao discurso de formação da política, mas recaia sobre também “a interpretação ativa dos que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (MAINARDES, 2006, p. 50). É preciso, pois, mergulhar nos contextos, abstrair a diversidade que está expressa nas realidades locais, para então delinear o objeto que se analisa, considerando suas especificidades e discursos.

Achados de Pesquisa

Destacamos aqui fragmentos de reportagens que anunciam a utilização de serviços privados que envolvem avaliações externas em Larga Escala.

Consideramos que, ao fornecer esse tipo de serviço aos municípios, as prestadoras oferecem também uma lógica discursiva bastante afastada dos pressupostos de uma escola irregular aos moldes do que propõem autores como Roger Slee, enfatizando a comparação e competição. Tal fato está bastante relacionado com o que apontam Dardot e Laval (2016, p.327) em relação ao propósito de construção de um neosujeito altamente vinculado às necessidades empresariais: “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra”.

A partir, inclusive do refinamento das estratégias de coleta de dados e o estabelecimento de similitudes e estratégias de uma falsa inclusão, conforme Lockmann (2017), os resultados derivados desses processos fazem mais do que divulgar resultados sobre qualidade da educação, eles também produzem processos de subjetivação e de modo de ser dos sujeitos, que em nossa percepção constituem-se de significativas barreiras para a inclusão e respeito à diferença. Esse processo de falsa inclusão pode ser verificado no excerto abaixo:

“Esse é o terceiro ano que a prova é aplicada em Itapema, e, desde o ano passado, conta com uma inovação muito importante para a Educação Inclusiva, a disponibilização de provas adaptadas que atendem os alunos com deficiência. Alunos com qualquer tipo de necessidade fazem acompanhados de sua professora auxiliar uma

prova adaptada, com isso, temos um índice ainda maior de aprendizado, conseguindo elencar novas metas e ações para melhorias no ensino e aprendizagem de todos [...] a aplicação da prova permite que os educadores tenham tempo de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos, preparando-os para a avaliação do próximo ano que indica o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).[...] Através destas provas, percebemos quais as dificuldades dos alunos e onde precisamos ter mais atenção. Esses instrumentos nos ajudam a avançar na qualidade do nosso ensino, prioridade do Governo Rodrigo Bolinha na melhoria constante da educação» (“Prova Hábile é aplicada na Rede Municipal de Ensino”, disponível em www.portalitapema.com, acesso em 20 de agosto de 2018).

Slee (2013, p.124) defende que devemos resistir à redução da educação inclusiva a um interesse limitado de garantia de educação regular para alunos com deficiência, à exemplo da oportunidade desses alunos participarem de avaliações externas em larga escala, a partir da mera adaptação dos instrumentos. O autor chama a atenção para a necessidade de compreendermos a escolarização de alunos com “necessidades educacionais especiais” como mais uma das formas de exclusão educativa e social, vinculadas a escolhas curriculares, contextos políticos e formas de avaliação.

Rico (2014), ao estudar a escola frente à diversidade cultural, traz argumentos que também podem ser aludidos ao público que investigamos. O autor considera que atender à diversidade tem suscitado discursos e controvérsias em termos de proposição de políticas educacionais, com

posições que sustentam certo fatalismo em relação a *handicaps*. Disso, nasce a opção por homogeneização e diferenciação de públicos escolares, ao sustentar a existência de diferenças significativas de rendimento e a possibilidade de um melhor rendimento que podem alcançar os indivíduos ao serem formados a partir das diferenças (RICO, 2014). Essa homogeneização reflete-se no fragmento de reportagem abaixo, onde fica explícita a crença de que um instrumento externo possa capturar as fragilidades de aprendizado, desconsiderando a singularidade de cada sujeito em suas potencialidades e desafios. Além de homogeneizar, estabelece o padrão de comparação e competição ao enfatizar a utilização do mesmo instrumento por outras escolas.

“O teste verifica o aprendizado de todos os alunos”. (Sete Municípios Catarinenses adotam o Sistema de Ensino Aprende Brasil, disponível em www.portaltri.com.br, acesso em agosto de 2018)

O objetivo da aplicação do Sistema de Avaliação Positivo, criado pela Editora Positivo, é identificar as fragilidades no aprendizado de todos os alunos. (Municípios da Granfpolis começam a receber as provas do Hábile, disponível em www.granfpolis.com.br, acesso em agosto de 2018)

Para o prefeito Moacir Montibeler, a implantação do novo sistema no município tem como objetivo atualizar a educação de Canelinha. Estamos implantando um sistema moderno de educação, que é referência em todo o país, utilizado inclusive por escolas particulares. É através da educação que transformaremos nossa cidade», disse o prefeito. (“Canelinha adota Sistema Positivo de ensino na educação”, disponível, em www.canelinha.sc.gov.br, acesso em agosto de 2018)

Assim como apresenta o estudo de Slee (2013, p.127),

não obstante à alocação de apoio financeiro adicional para as escolas alegando auxílio à inclusão, há pouca evidência sugerindo uma capacidade crescente das escolas de aceitar as diferentes populações que buscam a educação. [...] A política de educação inclusiva, desse modo, gerou políticas e procedimentos que colocam em risco o acesso, a participação e o sucesso para números cada vez maiores de estudantes [...]. Uma educação especial renomeada não chega nem perto de uma teoria convincente de inclusão social e educacional, nem de um modelo para currículo e pedagogia inclusivos.

Queremos admitir que a questão da Educação Especial não pode ser tratada de forma atomizada, pois em “intervenções bem intencionadas para apoiar dentro e fora da corrente principal da educação, ela fornece um simples verniz para esconder as profundas rachaduras no edifício da escolarização de massa do século XXI” (SLEE, 2013, p.126). É necessário compreender que, para que um direito não se torne apenas um falar de direitos como estratégia política, sua consolidação está mais bem relacionada ao conjunto de estruturas e compromissos políticos do seu contexto institucional, do que com o próprio direito (SKRTIC, 2014).

Os riscos dessa ênfase exacerbada na etapa de avaliação pode ser compreendida com o que diz Alfredo Veiga-Neto (2013, p. 166)

Por toda parte, parece que, por si só e num passe de mágica, do aperfeiçoamento da avaliação resultará o

aperfeiçoamento da educação para que, num outro passe de mágica, atinja-se o *soi-disant* “progresso social”. O salvacionismo pedagógico continua vivo e forte. Nesse jogo, o que parece ter mudado é onde mais estão sendo colocadas as fichas da esperança: nem tanto no planejamento e nem tanto na execução, mas, sobretudo na avaliação.

De forma contraditória, a busca por avanços na qualidade da educação cada vez mais afasta-se da proposta de aceitar a diversidade do contexto escolar e utilizá-la em favor da formação de sujeitos. E tudo isso endossado pelas narrativas de agentes, à exemplo da mídia, que celebram práticas homogeneizantes, como instrumentos de promoção de melhorias.

Por fim, nos parece importante refletir que talvez a coexistência de políticas com objetivos distintos, ajudem a formar o amálgama necessário para a constituição de uma escola cada vez menos pública e mais articulada aos interesses mercantis, próprias deste Estado que contrata, avalia e regula e de um mercado que tem identificado o campo educacional com um grande negócio. Tanto as políticas de inclusão, quanto as políticas de avaliação são, em si, novos nichos desse mercado em franca expansão. ●

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. BORGHI, R., ARELARO, L. Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: A Aquisição de “Sistemas de Ensino” Por Municípios Paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 30, n. 108, p. 799-818, Out. 2009

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, 471-484, 2012.

AFONSO, A.J.. Mudanças no Estado – Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educacao**. V18, N.53. abr-jun 2013.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78 – 99.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21 – 53.

BALL, S.J. MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Política: Atuação em escolas secundárias.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

CASSASSUS, J. Política y Metáforas: un Análisis de la Evaluación Estandarizada em el Contexto de la Política Educativa. In.: BAUER, A.; TAVARES, M.R. **Vinte e Cinco de Avaliação dos Sistemas Educacionais Brasileiros: origens e pressupostos.** Vol1. Florianópolis, Insular: 2013

ESQUISANI, R.S.S. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.5, n.2, p.131 – 137.

FREITAS, L.C. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade,** vol. 28, núm. 100, outubro de 2007, pp.965-987. Campinas, Brasil.

FREITAS, L.C. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-Regulação na Escola Pública. **Educação & Sociedade,** vol.26, num. 92, outubro, 2005, pp. 911-933. Campinas, Brasil

LAVAL, C. DARDOT, P. **A Nova Razão ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016

LIMA, L.; Afonso, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo.** Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LIMA, L.; Afonso, A. J. **Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo.** Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LOCKMANN, K. A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: uma diáde que produz efeitos na escola. **Anais Eletrônicos...** 38ª REUNIÃO DA ANPED. São Luiz do Maranhão, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_122.pdf <acesso em maio de 2018>

MAINDARDES, J.; Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

RICO, A.C. A Escola Frente à Diversidade Cultural. In: BUENO, J.G.S. MUNAKATA, K. CHIOZZINI D.F. (Orgs) **A escola como Objeto de Estudo: Escola, Desigualdade e Diversidade**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SKIRTC, T. M. A Injustiça Institucionalizada: Construção e uso da Deficiência na Escola. In: BUENO, J.G.S.; MUNAKATA, K. CHIOZZINI, D.F. **A Escola Como Objeto de Estudo: Escola, Desigualdades, Diversidades**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SLEE, R. Inclusive Practices. In: Ball, Stephen. Et alli Edu.net: **globalization and education policy mobility**. Routledge: New York, 2007.

SLEE, R. Discourses of Inclusion and Exclusion: drawing Wilder margins. **Power and Education**. Vol. 6. N. 1. 2014. <http://dx.doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>

SLEE, R. Um cortador de Queijo com Outro Nome? Reduzindo a Sociologia da Inclusão a pedaços. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189

VEIGA-NETO, A. (2013). Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In. FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Org.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV.

WERLE, F.O.C. **Avaliação em Larga Escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

WERLE, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, 769-792.

Sites Consultados:

www.diariomunicipal.sc.gov.br

www.portalitapema.com

www.portaltri.com.br

www.granfpolis.com.br

www.canelinha.sc.gov.br

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO POTENCIALIZADOR DE INCLUSÃO ESCOLAR E ELABORAÇÃO DE CONCEITOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

KARINE HELENA MORAIS
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

INTRODUÇÃO

A significância desta pesquisa deve-se à possibilidade de levantar questões a respeito do processo de inclusão e de elaboração de conceitos de crianças com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. Buscamos investigar a relevância da mediação e de práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física para que o aprendizado do aluno seja significativo e para que a participação desse aluno seja integral, como evidenciam as políticas de inclusão.

Deste modo, este capítulo tem como objetivo analisar a elaboração do conceito de cultura corporal por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles alunos com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física.

Lançamos o olhar para os alunos com deficiência intelectual que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto das aulas de Educação Física. A temática que envolve cultura corporal do movimento e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, objeto de estudo nesta pesquisa, emerge em um contexto de Inclusão Escolar de alunos com deficiência.

O planejamento das aulas de Educação Física, contou com a colaboração da professora de Educação Física efetiva

da escola, na qual a pesquisa foi realizada, assim como da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em um processo pedagógico colaborativo¹. Por meio do planejamento, foram organizadas toda a ação didática, os objetivos de cada conceito e conteúdo aplicado à turma, a determinação das atividades e dos instrumentos utilizados, assim como alternativas caso algo não saísse como o planejado. Coll (2000) entende que “[...] os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (COLL, 2000, p. 12).

Antes de planejar as atividades propostas, foram definidos os conteúdos apresentados aos alunos dentro de uma área que aqui denominamos como “Campo da Cultura Corporal”, o qual trabalha com Práticas de Movimento. Essa concepção põe em destaque a cultura corporal como uma prática historicamente construída e distingue-se das concepções usualmente trabalhadas no campo da Educação Física.

Bracht (2011) aborda a discussão sobre os termos cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento utilizados por diferentes autores na área da Educação Física. Para o autor, o conceito de cultura é que deve ser realçado como nosso objeto, não indicando

1 O trabalho pedagógico colaborativo teve como sujeitos envolvidos duas professoras (Educação Física e Sala de Recursos Multifuncionais) e eu, como pesquisadora e, também, como professora de Educação Física. As atividades realizadas com os alunos aconteceram de duas maneiras em dois momentos diferentes: coletivo e individual. As atividades coletivas envolveram toda a turma, o trabalho pedagógico colaborativo da professora de Educação Física aconteceram nas quadras poliesportivas da escola. As atividades individuais aconteceram somente com os dois alunos com deficiência intelectual, com o trabalho pedagógico colaborativo da professora da SRM, na sala de recursos multifuncionais.

indiferença na utilização da expressão corpo e movimento, pois, embora as palavras “corpo”, “movimento”, “motricidade”, entre outras, possam ser associadas a epistemologias variadas, sozinhas não conseguem definir precisamente a associação com a cultura.

Dessa maneira, neste trabalho, ao utilizarmos termos como cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento, referimo-nos ao campo da cultura corporal que trabalha com Práticas de Movimento, conceito central desta pesquisa e termo que melhor define nossas ações e nossos objetivos, os quais envolvem a cooperação, a inclusão, a colaboração, a mediação, a socialização, a elaboração, a reconstrução, a ressignificação.

A respeito desse tema, ressaltamos o pensamento de Scarpato (2007) quando ela expõe que não vê de maneira totalmente aprovativa a delimitação dos conteúdos em jogo, esporte, dança, luta e ginástica, mas considera animadora a ideia de uma Cultura Corporal de Movimento. Nessa perspectiva, os conteúdos típicos da Educação Física assumem um foco diferenciado, com o processo educacional no centro das atenções. “Não se trata mais do esporte pelo esporte, e sim da educação pelo esporte” (SCARPATO, 2007, p. 10-11).

Tão importante quanto o que ensinar nas aulas de Educação Física é como eles serão ensinados e como os conteúdos serão aprendidos. Os conteúdos terão significados a partir de como eles serão apresentados aos alunos, cabendo ao professor estabelecer sua prática pedagógica de forma que os alunos sejam capazes de compreender esses significados.

Nesse sentido, abordamos atividades referentes aos conteúdos de esportes, de danças, de ginásticas

e de jogos e brincadeiras. Apesar de sua relevância no desenvolvimento do aluno, decidimos não trabalhar com as lutas e artes marciais, assim como as práticas de aventura. Dessa maneira, escolhemos o esporte, a dança, a ginástica e os jogos e brincadeiras como conteúdos, pois se fazem mais presentes no contexto escolar no qual a pesquisa se desenvolveu.

Ao refletir sobre o currículo de Educação Física como parte da inclusão escolar, podemos pensar na cultura aliada ao currículo, sendo ele determinante no processo de aprendizagem dos alunos, como destaca Sacristán (1998):

As aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar peculiar definida pelo currículo pelas condições que definem a instituição-teatro no qual se desenvolve a ação. (SACRISTÁN, 1998, p. 89).

Encontram-se nas escolas, diferentes crianças as quais interagem de acordo com a cultura escolar implantada. Nas escolas, essas crianças elaboram conceitos, como alega Vigotski (1991, p. 50): “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”.

A Educação Física, entendida como campo da cultura corporal que trabalha com práticas de movimento, é um eixo central que possibilita a ideia de incluir o sujeito por meio do movimento, conscientizando-o do aprendizado por intermédio do seu movimento e do movimento

aprendido por meio do movimento trazido pelo outro, possibilitando a ele um aprendizado mais amplo, por meio de diversos conteúdos como a dança, a música, as lutas e as artes marciais, as ginásticas, os esportes, os jogos e as brincadeiras, entre outros, não focalizando, assim, em uma Educação Física pertencente somente às habilidades corporais voltadas aos rendimentos.

METODOLOGIA

Definimos esta pesquisa como qualitativa por ter sido realizado na escola, ambiente no qual se estabelece contato direto com os sujeitos da pesquisa. Além disso, houve uma “[...] relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 36-37).

Os conceitos e os métodos de pesquisa de Vigotski (2007) e de Luria (1986) foram empregados para fundamentar e amparar este estudo em uma abordagem marxista.

Com base no objetivo deste capítulo, a análise sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e o processo da formação de conceitos são focos de nosso interesse, a qual nos fundamentamos nos estudos realizados por Vigotski (1991, 1997, 1998, 2007,), Luria (1986, 2016), que defendem o processo de desenvolvimento social da criança deficiente. Em seus estudos, os autores oferecem contribuições importantes para a compreensão dessa criança não pelo seu “defeito”, mas pelas suas possibilidades de desenvolvimento, a partir da convivência e da cooperação com outros.

Vigotski (1998) aponta para a questão principal com relação à formação de conceitos que são os meios pelos quais essa operação é realizada. Para poder explicar as

formas pelas quais a formação de conceitos é realizada, deve-se revelar os meios pelos quais a criança organiza e dirige seu pensamento.

Decidimos escolher como modelo e estratégia de inclusão o ensino colaborativo. Segundo David e Capellini (2014, p. 192): “O ensino colaborativo como estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizada de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe”.

Dessa maneira, o ensino colaborativo ocorreu por meio da ligação entre a autora, a professora de Educação Física e a professora da SRM para preparar, organizar, planejar, mediar, em conjunto, as atividades, as intervenções e as ações que contribuíssem com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

As atividades foram realizadas na sala de aula, na quadra poliesportiva e na SRM, tendo como público-alvo uma turma do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles alunos com deficiência intelectual que, no contraturno, frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento educacional especializado.

Fez-se necessário reavaliar o processo de trabalho com os dados coletados. Não foi simplesmente um processo de coletar os dados e depois analisá-los. Para que a pesquisa se constituísse como colaborativa e, também, para que a pesquisadora e a professora de Educação Física da escola investigada dispusessem de instrumentos em suas ações pedagógicas, analisamos o desenvolvimento de cada dado coletado como requisito para o planejamento das próximas fases, tornando-se um reavaliar contínuo do processo em andamento.

Diferentes instrumentos de coletas de dados foram utilizados nesta pesquisa, a saber: a observação, o diário de campo e as filmagens. A natureza da pesquisa de campo é de coletar seus dados no ambiente natural, com o objetivo de observar, de criticar a vida real, com base em teoria, verificando como a teoria estudada se procede na vida real (MICHEL, 2009).

A análise dos dados foi realizada a partir das observações, dos relatos do diário de campo, da transcrição das filmagens realizadas nas aulas de Educação Física com toda a turma, e da transcrição das filmagens realizadas nas intervenções individuais na SRM. A análise microgenética pareceu-nos uma abordagem apropriada para esta pesquisa, por sua característica manifestada na utilização dessa abordagem em pesquisas com a temática de elaboração conceitual.

A QUADRA DE AULA: UM ESPAÇO PARA A ELABORAÇÃO COMPARTILHADA DE CONCEITOS

Nas aulas de Educação Física ministradas na quadra, buscamos investigar e acompanhar o potencial do trabalho coletivo nas experiências de elaboração de conceitos de cultura corporal. Essa prática possibilita a inclusão escolar para todos os alunos, orientados pelas professoras e por meio das atividades propostas, de forma a priorizar as relações de respeito à diversidade humana e formar alunos que respeitem e aceitem as diferenças individuais.

Todas as disciplinas devem fortalecer a inclusão independentemente do conteúdo aplicado. Para isso,

é necessária a redefinição do campo de conhecimento dessa disciplina. Moura (2012) trata sobre a argumentação de autores sobre essa necessidade a partir da singularidade, da legitimidade, da especificidade e da função da Educação Física Escolar. Nesse processo de redefinição, a argumentação de Moura (2012) incidiu em três pontos:

- A) A necessidade de se definir a especificidade da área.
- B) A especificidade da Educação Física está no conceito de cultura.
- C) A proposta de cultura está na aplicação dos conteúdos clássicos do esporte, jogo, ginástica, dança e luta.

O tratamento que planejamos dar às aulas de Educação Física está voltado a conteúdos determinados por nós, porém objetivamos relacionar esses conteúdos à bagagem cultural trazida por cada aluno para a construção e a reconstrução de alguns conceitos em dois momentos: no coletivo, com toda a turma nas atividades propostas nas aulas práticas; e, no trabalho individual, voltado apenas aos alunos com deficiência intelectual na SRM. No início e no término de cada aula prática, sempre retomávamos o conceito central, lembrando qual conceito estávamos trabalhando em determinada aula.

De forma a vivenciar a dimensão do trabalho coletivo e sua influência com relação à elaboração de conceito de cultura corporal e de inclusão escolar

nas aulas de Educação Física com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, antes de “experienciarmos” diferentes atividades dos conteúdos de esportes, jogos e brincadeiras, ginástica e dança, sempre voltadas às práticas cooperativas, elaboramos um esquema (Figura 01) para organizar e auxiliar alguns aspectos importantes para a inclusão escolar por meio das atividades coletivas propostas nas aulas.

Figura 01 - Esquema organizacional para auxiliar a potencialização da inclusão escolar nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborada pela autora e pela *designer* gráfico Letícia da Silva para fins de pesquisa.

Não existem receitas, nem planejamentos perfeitos que se projetem nas aulas de Educação

Física para o processo de inclusão. No entanto, existem, sim, diversas possibilidades para retirar os entraves e proporcionar o aprendizado dos alunos com ou sem deficiência. Nesse sentido, o trabalho colaborativo, as atividades coletivas que priorizam a cooperação e a mediação contribuem para o processo de inclusão, não somente da pessoa com deficiência, mas da diversidade como um todo. Conforme Cidade e Freitas (2009, p. 45): “Ressaltamos que quando se fala em inclusão estamos falando de um processo que acolhe todas as diferenças e não somente pessoas com deficiência”.

Com o intuito de potencializar a inclusão nas aulas de Educação Física, antes de iniciarmos as atividades coletivas já mencionadas, consideramos alguns indicadores acerca das observações realizadas, dos objetivos traçados e das ações significativas a esta pesquisa, como: mediação, cooperação e inclusão. Essas ações foram escolhidas por entendermos que elas podem potencializar os conceitos elaborados nas aulas de Educação Física, aproximando-os do conceito de cultura corporal, pouco esclarecido e explorado pelos alunos.

Compreender a cultura corporal relacionando-a a um conjunto de diferentes conteúdos não pode ser definido como tarefa simples, mesmo oferecendo aos alunos atividades práticas que lhes fossem atrativas. Acreditamos que cada aluno é um e cada construção cultural é singular, ou seja, significada de maneira individual. Cada aluno irá atribuir tal tarefa e conceito no seu meio social da maneira que lhe for pertinentemente melhor, conforme sua cultura. Dessa forma, a construção ocorre conforme a vivência

de cada aluno e seu meio social, já que cada aluno traz consigo um aparato sobre a cultura corporal.

Nesse segmento, a abordagem utilizada nesta pesquisa é voltada a potencializar, a construir e reconstruir, a significar e ressignificar com os alunos nas aulas de Educação Física o conceito do campo da cultura que trabalha com práticas de movimento em atividades coletivas e individuais, ações oferecidas por meio de componentes voltados à perspectiva de uma Educação Física que ultrapassa o movimento, o corpo, o físico, potencializando, assim, as relações entre os diferentes sujeitos dentro do ambiente educacional (a escola) e também fora desse ambiente (a sociedade).

A cultura intervém no processo educativo de maneira intensa e significativa. Os conteúdos difundidos na escola fazem sentido quando apresentam significados para o aluno incorporados a suas vivências. A assimilação desses conteúdos está correlacionada a orientações que antecedem a escola, ou seja, o ambiente social no qual o aluno se encontra influencia na forma como o aluno irá apropriar-se do conhecimento. Segundo Darido e Rangel (2014), o termo “conteúdos” foi, e ainda é usado como expressão do que se deve aprender em uma relação quase exclusiva aos conhecimentos da disciplina no que se refere a nomes, a conceitos e a princípios. Para as autoras, referindo-se aos conteúdos aplicados na prática concreta de aula, o aluno pode:

Aprender a jogar queimada, futebol de casais ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve aprender quais os benefícios

de tais práticas, por que se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, entre outras. Dessa forma, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas. (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 68).

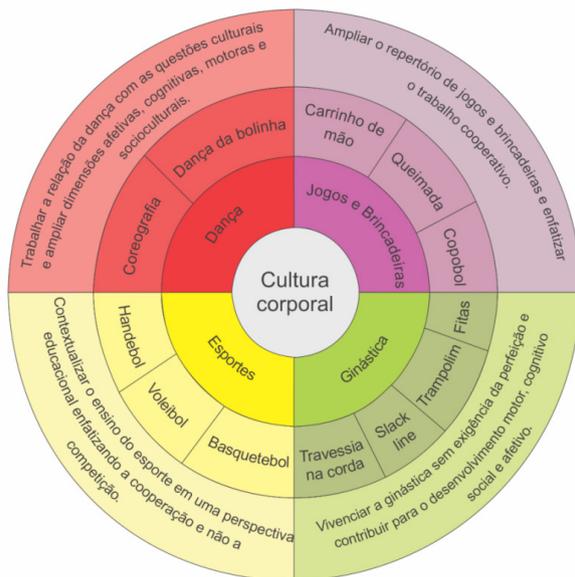
A partir desse novo sentido proposto à Educação Física, transcende-se a ideia de ser uma prática apenas voltada ao ensino motor correto, concernindo ao professor suscitar discussões com os alunos para ampliar a compreensão das manifestações de cultura corporal, com a intenção de que englobem os sentidos e os significados imbuídos nas práticas corporais.

Estamos sempre vivendo, realizando, refletindo como seres corporais e, ao conceituar cultura corporal, os alunos fariam um vínculo ao conceito de cultura corporal com seu *eu corporal*, percebendo como esse conceito tem relação com seu mundo, com seu corpo e com o corpo do outro. Para conseguir realizar essa tarefa, foi fundamental planejar detalhadamente uma abordagem pedagógica na qual o conceito central fosse o conceito de cultura corporal, abrindo um leque de conceitos secundários utilizando e conceitualizando os esportes, os jogos, as brincadeiras, a ginástica e a dança, cujos conteúdos trariam diferentes atividades e seus respectivos objetivos de aprendizagem.

Para visualizar melhor essa abordagem pedagógica, foi elaborado o esquema mostrado na figura a seguir.

Figura 02 - Esquema da abordagem pedagógica utilizada nas aulas de Educação Física

Abordagem pedagógica da elaboração do conceito de Cultura corporal
Construir conceito de dança, esportes, ginástica, jogos e brincadeiras



Fonte: Elaborada pela autora e pela *designer* gráfico Leticia da Silva para fins de pesquisa.

Essa abordagem pedagógica, além de contribuir para a organização e para a aplicação das atividades coletivas propostas, é utilizada também como instrumento articulador para buscar compreender o processo de elaboração de conceitos de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles alunos com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física.

Na Figura 02, são apresentadas, a partir do conceito central de cultura corporal, os conteúdos trabalhados, as atividades propostas e seus respectivos objetivos.

Embora tenham sido alcançadas com êxito a aceitação e a participação da turma com relação aos conteúdos propostos, chamamos a atenção para a intencionalidade ao selecioná-los, principalmente por estarem evidentemente relacionados à cultura corporal.

O Coletivo de Autores (2009), mediante o conceito de cultura trazido por Michele Ortega Escobar, esclarece aspectos importantes ao tratarmos de cultura. A autora alega que esse conceito é diferente porque “[...] nós, como fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo que o homem faz e produz (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 130).

Vale destacar que cada atividade foi escolhida de maneira a fortalecer as questões voltadas à construção cultural dos alunos bem como aos objetivos propostos neste estudo, que correspondem à elaboração de conceitos, à inclusão, à mediação, à cooperação, entre outros. Nenhuma das atividades relacionadas a esses conteúdos, portanto, foram apresentadas genericamente, limitando o conceito de cultura e de Educação Física, pois entendemos que ao apresentá-los de modo fragmentado, além de afetar os objetivos aqui propostos, a aprendizagem dos alunos seria influenciada de maneira negativa.

Ao confirmar a escolha dos conteúdos que seriam trabalhados para a elaboração de conceitos dos alunos, houve uma atenção às orientações recomendadas por alguns autores com relação aos conceitos que seriam formados a partir dos conteúdos utilizados. Segundo

Kolyniak Filho (2012), existe uma hierarquização e codeterminação, além de outras coisas, referente à formação de conceitos.

A hierarquização pressupõe a relação feita entre os conceitos que o constituem, ou seja, ordenar os conceitos em ordem de abrangência, do mais geral (Cultura corporal) para os mais específicos (esportes, jogos e brincadeiras, ginástica e dança). Já a codeterminação identifica os conceitos que se complementam, ou seja, se o significado de um conceito muda, altera também o de outros, os quais se conectam por codeterminação.

Nosso papel nesse momento foi propor aos alunos uma sistematização dos conteúdos da cultura corporal por intermédio de atividades coletivas para que esses conteúdos se tornassem conceitos coerentes aos alunos. Em outras palavras, o planejamento e a organização das aulas, de forma a trazer como conteúdos os esportes, os jogos e as brincadeiras, a ginástica e a dança, precisavam de estratégias que ajudassem os alunos na compreensão desses conteúdos, que trouxessem consigo conceitos pertencentes à cultura corporal.

Ao pensar na ação coletiva desenvolvida nas atividades como instrumento utilizado como intensificador da inclusão, Hostins, Silva e Alves (2016) confirmam este pensamento a respeito da coletividade:

A coletividade parece-nos um conceito profícuo para pensar a inclusão, pois indica a configuração precípua, na qual são socialmente produzidos, significados e utilizados os instrumentos culturais que interferem no destino do desenvolvimento cultural humano. Ela é, portanto, fator de desenvolvimento de todos os instrumentos culturais – tanto os signos como os instrumentos – originados na

história da humanidade como produto da convivência em grupos. (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p. 161).

Infelizmente, ainda é comum observarmos aulas de Educação Física voltadas ao desempenho físico, as quais mantêm exclusivamente o foco nas habilidades esportivas. O esporte como conteúdo da Educação Física em uma perspectiva de cultura corporal é um forte exemplo de que todo conteúdo pode ser adequado para fortalecer a inclusão, não se limitando apenas a fundamentos e a movimentos. Ao abordá-la pedagogicamente em seus diversos aspectos, enfatiza-se o coletivo e não somente o individual.

O COLETIVO DIVERTIDO E O INDIVIDUAL NECESSÁRIO.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontecem quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.
(VIGOTSKI, 2007, p. 11-12)

Disposto a defender e respeitar o processo individual de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, Vigotski (1997) defende as potencialidades da criança com deficiência, alegando em seus estudos que ambas, a criança com deficiência e sem deficiência, possuem as mesmas leis de desenvolvimento.

Ao defender as limitações e as especificidades de cada criança, Luria (2016, p. 101) afirma que “[...] uma criança não se desenvolve em todos os aspectos no mesmo

ritmo”, visto que a criança pode aprender ao inventar novas formas culturais de enfrentar problemas em uma determinada área, mas manter-se em níveis anteriores e primitivos quando se trata de outras áreas de atividades. O desenvolvimento cultural dela é desigual, e os experimentos mostram que traços do pensamento primitivo aparecem diversas vezes em crianças desenvolvidas (LURIA, 2016).

As análises foram realizadas a partir da relação dos materiais empíricos produzidos nas aulas de Educação Física com a turma do 4º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva coletiva, e do material teórico realizado por alunos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, em uma perspectiva individual, analisados por meio de filmagens e de imagens.

A análise microgenética foi aqui utilizada para analisar os dados coletados deste estudo, acreditando que a combinação dos dados coletados por meio de filmagens e a análise microgenética possibilitaram uma leitura e uma interpretação mais consistente dos fatos. As categorias de análise foram determinadas a partir dos dados obtidos na pesquisa nas aulas coletivas e aulas individuais, organizando-os em duas categorias principais: coletivo e individual.

Após a análise do conceito central, foi feita a análise dos dados captados nas aulas coletivas referentes aos conceitos aplicados sobre os conteúdos vinculados às aulas de Educação Física, por meio de um modelo de quadro elaborado pela pesquisadora para facilitar a análise das atividades coletivas. Nele, foi observado e registrado de maneira coletiva os momentos das atividades envolvendo esportes, jogos e brincadeiras, ginástica e dança, destacando momentos significativos que envolveram a mediação, a inclusão, a cooperação e a colaboração

pedagógica, além de ícones que colaboram para o entendimento e a visibilidade das ações significativas. Para um melhor entendimento apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 1 - Atividades coletivas do conceito de jogos e brincadeiras

ATIVIDADES COLETIVAS: ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE DANÇA – DANÇA DA BOLINHA E DANÇA COREOGRAFADA								
Turno: 4º Ano Turma: Vespertino Nº de alunos na turma: 24 alunos	Datas: 01/11/2016 08 - 11º Momento 05/10/2016 09 - 2º Momento	Nº da sessão: 09 - 2º Momento	Conceito trabalhado: educação física, dança, ritmo, música, estilos, cultura, corpo, movimento.	Tipo de atividades: () Individual (X) Coletiva	Tempo de duração: 1º Momento: 32'11" 2º Momento: 18'21"	Atividade realizada: () Sala (X) Quadra	Proposta colaborativa: Pesquisadora e professora de Educação Física	Áreas de conteúdo/domínio: Educação Física
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES								
<p>Dei início fazendo uma roda de conversa para introduzir o conceito de dança na aula. Fiz algumas perguntas para saber da experiência deles com a dança e alguns responderam que os pais, tios, irmãos, dançam ou que eles já participaram de dança gaúcha, folclórica, dança de rua (Hip-Hop). Exclui como a atividade seria desenvolvida. Falei sobre questões de gênero envolvendo a dança e que, nas atividades que falamos, o objetivo era o de conhecer melhor a dança, o ritmo, conhecer melhor nosso corpo e como ele se movimenta com a música, a respeitar o corpo do outro e sua maneira de dançar vivenciando alguns movimentos por meio de uma brincadeira e de uma pequena coreografia. Conversamos sobre a dança fazer parte da cultura da humanidade e de que antes a dança era feita na realização de rituais para pedir chuva, alimentos, também para agradecer aos deuses, de que cada lugar possuía culturalmente alguns estilos específicos de dança como a dança gaúcha para o Sul do Brasil, o samba para o Rio de Janeiro, o frevo para o Estado de Pernambuco, entre outros.</p> <p>Exclui aos alunos que existem festivais de dança grandiosos que trazem diversos estilos de dança e muitos deles desconhecidos por eles. Adicionei alguns pontos nas atividades não necessitam de perfeição e podem ser praticadas por qualquer pessoa, que não queriam nenhum tipo de discriminação com relação a maneira com que qualquer um dançaria, que poderiam dançar como lhes fosse prazeroso. Falei ainda a respeito da dança na Educação Física e de como ela ainda possuía um lugar pequeno dentro das aulas, mas que esse conteúdo era importantíssimo para se expressarem corporalmente, para a coordenação motora, para expressar emoções, conhecer o corpo e suas limitações e possibilidades de movimentos. A dança é considerada uma Arte e, quando dançamos, apresentamos arte por meio de movimentos realizados com nosso corpo.</p>				<p>2º MOMENTO</p> <p>Trouxe várias bolinhas de borracha e uma caixa de som para colocar algumas músicas que ocupamos para realizar a atividade. Expliquei aos alunos que aquela brincadeira exigia que eles ficassem em duplas e que teriam que dançar de qualquer maneira.</p> <p>Em duplas e sem a ajuda das mãos, os alunos devem dançar enquanto equilibram a bolinha entre suas cabeças. A dupla que deixar o objeto cair senta e aguarda. Como não temos a intenção de eliminar ninguém da brincadeira, pois nosso objetivo não é competitivo, mas, sim, experimentar a dança, quando a dupla deixar a bolinha cair ou colocar a mão na bolinha, a dupla senta e aguarda; quando acontecer o mesmo com outra dupla, os alunos trocam de parceiros e continuam a brincadeira, porém com um novo parceiro - sempre que a bolinha cair trocam de parceiro.</p> <p>Inicialmente, os alunos não dançam muito pois estão mais preocupados em não deixar a bolinha cair e esquecem que precisam dançar. Após alguns minutos, paro a música e chamo um aluno para demonstrar que eles podem dançar um pouco mais e também cuidar da bolinha. Enquanto dançavam, expliquei que essa atividade exigia concentração e também trabalho equípe do qual ambos alunos da dupla precisavam cooperar um com o outro para não deixar a laranja cair.</p> <p>Alguns alunos, enquanto dançavam, perceberam que algumas duplas estavam se esbarrando e começaram a falar, enquanto dançavam, para que as duplas se afastassem do contrário cada vez que se esbarrassem havia um risco maior de derrubar a bolinha, as duplas então começaram a se afastar (enquanto dançavam) para não se esbarrarem.</p>				
<p>1º MOMENTO:</p> <p>Nesta atividade, a professora de Educação Física que possui um vasto repertório do conteúdo de dança contribuiu significativamente. Elaboramos uma pequena coreografia para fazer com os alunos participassem trabalhando a conscientização corporal, ritmo, espaço, se sentissem parte de uma coreografia, socializar. Os alunos ficariam em duplas e seguiam de uma extremidade a outra da quadra onde eu me encontrava e, assim, direcionava-os para onde a professora de Educação Física se encontrava, sempre dançando, mexendo o corpo ao ritmo da música, tentando acompanhar seu parceiro mesmo que do outro lado da quadra onde a professora de Educação Física posicionaria os alunos novamente. As duplas se deslocam para ficarem em 4 alunos e fazer o mesmo percurso anterior. Ao chegarem até mim, eles pararam e fizemos uma grande corrente entrelaçada que exigia uma grande atenção por parte dos alunos. Nesse ponto da coreografia, eu chamavam os outros para que não se perdessem, direcionando os colegas para onde deveriam ir, que deveriam acelerar o passo ou então pegavam na mão dos colegas e direcionando seu posicionamento. Na coreografia, formamos uma grande corrente e depois um grande círculo que se abriu e fechou.</p> <p>Ao terminarem, os alunos pediram para fazermos mais uma vez para que melhorassem já que agora sabiam melhor a coreografia. Fizemos mais duas vezes e cada vez a coreografia ficava melhor. Todos participaram ativamente da coreografia.</p>				<p>1º MOMENTO</p> <p>IMAGENS COLETADAS</p> 				
<p>LEGENDA</p> <p>Na descrição das atividades coletivas realizadas na quadra, para um melhor entendimento do leitor foram utilizadas cores diferenciando momentos de mediação, cooperação, inclusão.</p> <p> Laranja - Para representar momentos de cooperação evidenciando as falas e cenas em que é possível identificá-los.</p> <p> Vermelho - Para representar momentos de inclusão evidenciando as falas e cenas em que é possível identificá-los.</p> <p> Azul - Para representar momentos de colaboração no processo de elaboração pedagógica entre pesquisadora e professoras evidenciando as falas e cenas em que é possível identificá-los.</p> <p> Verde - Para representar momentos de mediação evidenciando as falas e cenas em que é possível identificá-los.</p>				<p>2º Momento</p> <p>IMAGENS COLETADAS</p> 				

O quadro 1 é capaz de agregar todas as informações necessárias para analisar as atividades coletivas de determinado conceito trabalhado com os alunos, além de trazer ícones, fotos, legendas e informações extras que facilitam no processo de entendimento do leitor. Este modelo de quadro elaborado por nós contribuiu significativamente para a compreensão e análise dos dados obtidos.

Os dados captados junto aos alunos com deficiência intelectual foram realizados de maneira individual, por meio de elaboração de cartazes e de identificação de imagens, na sala de recursos multifuncionais, de forma a destacar a elaboração de conceitos desses alunos após o contato a diferentes conteúdos nas aulas coletivas de Educação Física.

Todos os encontros com os alunos com deficiência foram filmados e descritos por episódios e seus respectivos conceitos aplicados. A duração das filmagens, a data da coleta, as principais ações (cooperação, mediação, inclusão e trabalho colaborativo), serão apresentadas para melhor entendimento da análise e identificação dos sujeitos. Como mostra o modelo a seguir.

Elaboração do conceito de ginástica por aluno com deficiência intelectual.



Aluna:
Vitória



Data
24/11/2016



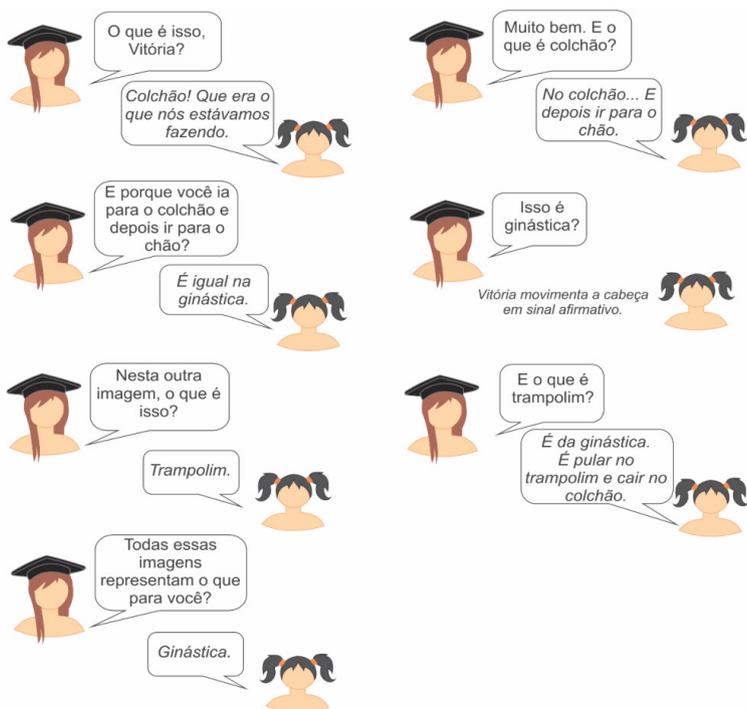
Local:
Escola Básica Gaspar da Costa Moraes
Sala de Recursos Multifuncionais



Tempo dos Vídeo
14'42"



Conceito:
Ginástica



Fonte: Elaborada pela autora e pela *designer* gráfico Leticia da Silva para fins de pesquisa.

É importante sabermos que a condição de aprendizagem do aluno mantém-se e irá continuar, porém, na privação de uma mediação de qualidade, por meio da linguagem e de demais recursos para ela realizar-se, seu potencial não ficará tão evidente. Para Fontana (1996), as mudanças que ocorrem na utilização e na elaboração das palavras, no decorrer do desenvolvimento, configuram-se por uma independência progressiva dos significados em relação ao contexto espaço-temporal em que foram elaborados. Contudo, a autora alerta que, para Vigotski, esse desenvolvimento não é linear e “[...] nem se

repete automaticamente para toda e qualquer criança. Ela depende do acesso e da utilização dos recursos mediacionais culturalmente desenvolvidos” (FONTANA, 1996, p. 18).

A mediação colaborou para que os alunos atendidos individualmente obtivessem bons resultados em seus desenvolvimentos relacionados aos seus processos internos. A utilização da linguagem para comunicar-se com estes alunos fez com que eles compreendessem ao que estávamos nos referindo ao perguntar sobre diversos materiais e conceitos e em que categoria esses elementos se classificavam.

As aulas práticas de Educação Física que ocorreram com toda a turma também foram de extrema importância para a elaboração conceitual destes alunos. As conversas que aconteciam durante essas aulas nortearam alguns pensamentos desses alunos, além de aumentar o nível de aprendizagem de todos, conhecendo novos instrumentos, atividades, materiais, possibilidades de praticar diferentes atividades que nunca haviam participado, trabalho em grupo, divertimento, expressão corporal, conhecimento de diferentes saberes pertencentes não somente à área da Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo da construção desta pesquisa, muitos foram os questionamentos que ocorreram durante as análises coletivas e individuais, além das indagações com as próprias investigações no campo pesquisado, envolvendo educação inclusiva, Educação Física, sala de recursos multifuncionais. Percebemos o quão importante é a relação teoria e prática no processo de ensino e

aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos dentro do ambiente escolar, e, mesmo com muitos entraves no caminho desse processo, os resultados fazem valer a pena cada esforço em torno da abordagem pedagógica aplicada, metodologia, planejamento, estratégias, e ações que enriquecem a prática pedagógica dos professores envolvidos.

Esta pesquisa mostrou duas vertentes em um mesmo contexto escolar. A coletividade, nas aulas de Educação Física, em que toda a turma participou do processo; e o trabalho realizado individualmente, de forma personalizada, com alunos com deficiência, na sala de recursos multifuncionais. Em ambos os casos, houve o trabalho pedagógico colaborativo.

A estruturação do trabalho pedagógico de qualidade foi efetiva, tendo um caráter colaborativo entre os professores envolvidos, além de ações mediativas, cooperativas e de inclusão, que contribuíram para a elaboração do conceito de cultura corporal com toda a turma, priorizando a atuação coletiva e colaborativa entre os alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas práticas de Educação Física. O papel coletivo entrou como um processo de ensino e aprendizagem, em que um aprende com o outro no desenvolvimento das atividades aplicadas, elaborando e reconstruindo conceitos de maneira coletiva. A cultura do outro faz-se presente em todo o processo, sem ignorar o conhecimento e as experiências que os alunos carregam consigo; afinal, eles aprendem com elas.

O foco desta pesquisa não trata somente do aluno com deficiência, trata-se de um estudo sobre pessoas, humanos que elaboram conceitos, que elaboram conceitos uns com os outros, coletivamente. Pessoas que possuem potencialidades mesmo sendo julgadas como inferiores

cognitivamente, mas que, na verdade, aprendem de maneira diferenciada, quando oportunidades são dadas. A diferença do aluno com e sem deficiência está na forma como aprendem e no tempo que necessitam para internalizar determinados conceitos. Para isso, estudos como este comprovam que alunos com deficiência podem elaborar conceitos, e, de fato, o fazem. Assim, os caminhos para que estes resultados sejam positivos é simples, totalmente compreensível, e nada impossível de ser realizado.

Essa troca de experiências delineou e potencializou o caminho da elaboração de conceitos na coletividade, mostrando que essa potencialização da coletividade contribui para a ação inclusiva nas atividades. O processo coletivo possui ótimos resultados na elaboração de conceitos e inclusão, porém não depende somente da disciplina em questão, mas de como o professor conduzirá as aulas com a turma, dando significado e sentido aos saberes e aos conhecimentos passados aos alunos, não somente reproduzindo movimentos. A escuta da experiência do outro foi importante para que os alunos percebessem qual a carga cultural que seu colega carrega consigo e qual a carga cultural que eu carrego comigo e que posso partilhar com o restante da turma.

As dificuldades ocorridas durante o processo de elaboração conceitual na coletividade não aconteceram por decorrência da presença de alunos com deficiência nem tampouco as dificuldades partiam somente desses alunos. Dessa forma, percebemos que essas dificuldades são consequências das condições sociais às quais cada aluno foi sujeito. Esse fato demonstra que não se encontram diferenças consideráveis na competência cognitiva do deficiente intelectual em elaborar conceitos ou participar

de atividades coletivas. As dificuldades percebidas eram a falta de incentivo e a falta da mediação social. Deixamos claro, entretanto, que os entraves não ocorreram somente por decorrência do aluno com deficiência, pois não aconteciam especificamente com esses alunos, mas com diferentes sujeitos da turma.

Em nenhum momento, os alunos foram avaliados, pois os métodos não servem para avaliação, para testar e levantar dúvidas sobre a capacidade dos alunos, muito menos classificá-los como se os puséssemos em caixas numeradas. Nosso propósito foi o de “[...] observar a dinâmica interna do processo” (VIGOTSKI, 1991, p. 45) de formação de conceitos. E, conforme a observação, ajustar mudanças necessárias para melhorar as estratégias e os caminhos de aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. Esperamos, dessa forma, poder contribuir com estratégias e ações de abordagem pedagógica dos alunos com e sem deficiência, em seu processo de ensino e aprendizagem.

Na análise dos registros individuais da elaboração de conceitos dos alunos com deficiência intelectual, encontramos diferenças entre o processo de elaboração dos sujeitos, na aplicação dos métodos de determinação de conceitos e diferenciação e seus respectivos resultados. Cada sujeito e suas características fizeram com que os momentos de mediação se mostrassem mais necessários em alguns episódios, de maneira que, nas mediações, o professor pudesse contribuir com a realização efetiva da internalização da aprendizagem, tornando esse processo de aprendizagem cada vez mais proeminente.

Ao abordar conteúdos do campo da cultura corporal, os esportes, jogos e brincadeiras, ginásticas e danças, foram aplicados aos alunos do quarto ano atividades relacionadas a esses conteúdos. Os resultados apresentam que eles

refletiram e construíram, de maneira significativa, conceitos a partir de uma Educação Física que trabalha com diferentes formas de representações criadas pelo homem durante toda a história, e, hoje, aplicadas como conteúdos dessa prática pedagógica.

Os fundamentos apresentados pelo Coletivo de Autores (2009) foram fundamentais para a elaboração do conceito de cultura corporal dos alunos. Os alunos precisaram entender que as atividades corporais as quais eles praticam foram construídas historicamente, pois o homem não nasceu pulando, saltando ou jogando. Assim, conforme a elaboração coletiva de conceitos, os alunos foram conduzidos a apropriarem-se do papel de criadores de atividades corporais e não meros espectadores ou somente repetidores de movimentos. Eles deram sentido aos movimentos corporais que, construídos historicamente, faziam parte de sua cultura.

Dentro da perspectiva desta pesquisa, o conceito de cultura corporal que os alunos construíram abrange o corpo como um todo, não separando sentimentos do corpo físico e biológico. Dessa forma, é correto afirmar que o trabalho realizado nas aulas de Educação Física, visto por uma perspectiva do campo da cultura corporal que trabalha com práticas de movimento, não deve separar o ser humano do ser mais humano em suas práticas. Deve, sim, abraçar toda a cultura que o outro oferece, seja ele professor ou aluno, independentemente de sua condição, pois o ser humano é um só.

Levando em consideração todas as colocações aqui explícitas, pude observar que, ao trabalhar com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, entre eles alunos

com deficiência intelectual, é importante ter grande responsabilidade ao planejar e elaborar atividades e conteúdos a serem aplicados, não menosprezando nenhum aluno, respeitando suas capacidades e ensinando aos demais sobre o respeito às diferenças e sobre a ajuda ao próximo por meio das mediações e do trabalho cooperativo. ●

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *et al.* **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2011. p. 99- 109.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à educação física adaptada para pessoas com deficiência.** Curitiba: UFPR, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** Elaborado por Marcílio Souza Júnior *et al.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COOL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações na prática pedagógica.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação,** Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

FONTANA, R. A; **Mediação pedagógica na sala de aula.** Autores Associados, 1996.

HOSTINS, R. C. L.; SILVA, C. de; ALVES, A. G. Coletividade, colaboração e experiência: pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 159-176, jul./ set. 2016.

KOLYNIK FILHO, C. **Construindo conceitos:** contribuições para a sistematização do conteúdo conceitual em educação física: anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2012.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In:* VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria de Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2016. p. 21-29.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, D. L. **Cultura e Educação Física Escolar:** da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SCARPATO, M. **Educação física:** como planejar as aulas na Educação Básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; USP, 1998.



DESENHO UNIVERSAL APLICADO À APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA INCLUSIVA¹

NARJARA ZIMMERMANN²

ROSÂNGELA KITTEL

Apresentação

A Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva/EBIAS, situada na Cachoeira do Bom Jesus, Florianópolis, indica em seu Projeto Político Pedagógico como visão, “ser uma escola reconhecida pela gestão compartilhada e referência em práticas educacionais inovadoras”. E na missão, “mobilizar estudantes e professores para o processo ensino-aprendizagem, por meio de práticas educacionais inovadoras, envolvendo todos os segmentos escolares na consolidação de uma educação colaborativa, ética e cidadã”.

Partindo dessas premissas, a EBIAS realiza um esforço histórico e contínuo no sentido de desenvolver atividades pedagógicas por meio de projetos e ações que expressem o significado social dos conteúdos escolares. É nesse cenário que práticas inclusivas vêm sendo forjadas, pois o direito incondicional à educação, estabelecido pela Constituição Brasileira de 1988 aliado às políticas para uma educação inclusiva, anunciam o maior desafio da

1 Uma versão deste artigo foi publicada nos Anais do VII Congresso de Educação Básica (COEB). Evento promovido pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC. 2019.

2 Professoras na Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva - ebm.intendentearicomedes@sme.pmf.sc.gov.br

escola, educar todas as crianças em um mesmo contexto. A partir dessa intenção, as diferenças dos estudantes não são mais entendidas como problemas a serem ajustado ou normalizados. A diversidade dos aprendizes é reconhecida como constitutiva da condição humana, portanto deve ser considerada e respeitada no processo do ensinar e aprender.

Para que as escolas se tornarem inclusivas é necessário envolver a comunidade escolar para tomada de decisões de forma colaborativa e sob o prisma da inclusão. É, nesse sentido que a EBIAS demonstra seu compromisso com uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Consta em seu Projeto Político Pedagógico três princípios orientadores do movimento de organização curricular, a saber: inclusão, modelo social de deficiência e trabalho colaborativo. Ademais, possui gestão compartilhada e reúne representação dos segmentos escolares daqueles docentes que não possuem regência fixa. O Fórum de Articulação e Coordenação Escolar - FACE, foi instalado em caráter permanente, seus membros reúnem-se semanalmente para deliberar sobre assuntos referentes à gestão escolar, aos processos de ensino e aprendizagem.

Isso exige uma nova atitude de toda comunidade escolar, e notadamente dos profissionais da educação que estão no exercício da docência. Então, no ano de 2016, as Professoras da Educação Especial da EBIAS, desenham uma metodologia³ de trabalho que é experienciada de

3 Há trabalhos já publicados que caracterizam esta metodologia de trabalho. A seguir as referências:

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial. In: VII Congresso de Educação Básica, 2018, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. 2018. Disponível

forma a dar visibilidade ao trabalho colaborativo, que busca promover a aprendizagem de todos os estudantes por meio da rede de apoio à docência inclusiva.

A metodologia do trabalho colaborativo abrange quatro momentos: 1) encontros coletivos, de caráter formativo (formação em serviço com consultores internos e externos); 2) encontros individuais, que compreende o horário fixo do professor da educação regular com as professoras da Educação Especial para realizar o planejamento, adaptações curriculares e a confecção de materiais; 3) práticas colaborativas, definido como o momento em que as professoras da Educação Especial participam efetivamente do trabalho docente em sala de aula, com o professor regente; 4) Atendimento Educacional Especializado: caracterizado pelos atendimentos individualizados, com intervenções pontuais no que tange às especificidades dos estudantes com deficiência (KITTEL; SANTOS, 2018, p. 7).

O ponto de destaque desse trabalho consiste em articular os saberes entre ensino especial e regular, para promoção do acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, em todos os espaços da escola, mas principalmente em sala de aula. Para que isso se efetive é necessário o estabelecimento de redes de apoio à docência inclusiva, em sistema de trabalho colaborativo no qual as professoras da Educação Especial “dividem com o professor do ensino regular a responsabilidade de planejar,

em: <http://189.8.211.4/coeb2018/anais/relatoexperencia/trabalhocolaborativo.pdf> Acesso em: 13 dez 2018.

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary O trabalho colaborativo na organização dos serviços da Educação Especial. In: Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2018, São Carlos. Resumos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee-2018/papers/o-trabalho-colaborativo-na-organizacao-dos-servicos-da-educacao-especial->. Acesso em: 14 dez. 2018.

instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (FERREIRA et al., 2007, p. 1).

O professor regente contribui com o conhecimento da sua disciplina e conteúdo específico da área, e o professor da Educação Especial colabora com as estratégias e recursos adequados à promoção da aprendizagem do estudante com deficiência (MARIN; BRAUN, 2013). Assim são prospectadas estratégias pedagógicas com a finalidade de promover o acesso ao conhecimento, à participação nas atividades escolares e à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Dessa forma são maiores as possibilidades de contemplar a heterogeneidade de uma sala de aula, pois os demais estudantes ancoraram suas aprendizagens na oferta de diferentes técnicas e métodos de ensino (BEYER, 2013). Um trabalho alinhado com o conceito do Desenho Universal aplicado para Aprendizagem/DUA, que orienta a remoção de barreiras ao antecipar a necessidade de um maior número de estudantes, ciente da existência das diferenças (CAST, 2011).

Foi nesse caminho que as Professoras da Educação Especial e a Professora de Ciências se encontram, unidas pela crença de que a aprendizagem é um direito de todos e incluir é mais que garantir acesso e permanência na escola, é contribuir para a promoção da aprendizagem. A turma é de um sétimo ano do Ensino Fundamental e como as demais, é marcada pela heterogeneidade que caracteriza a humanidade. Diferentes ritmos de aprendizagem, diversas formas de compreensão dos conteúdos escolares, necessidades distintas para o acesso à informação. O desafio se materializa diante das especificidades do estudante cego e toma dimensões de trabalho colaborativo com o uso dos princípios do DUA nos planejamentos coletivos e docências compartilhadas entre as professoras.

Ensino de Ciências e inclusão: algumas considerações a partir da literatura

Cabe, antes do relato da prática anunciada, tecer algumas considerações sobre como a inclusão vem sendo experienciada no contexto do ensino de ciências e, para isso, partiu-se da seleção de artigos disponíveis nas principais revistas da área de ensino de ciências que abordam a deficiência visual.

Entre os trabalhados, todos indicam de certa forma que há especificidades do ensino de ciências que precisam ser consideradas quando há estudantes com deficiência visual. As representações, modelos e abstrações, que se acoram em elementos visuais, são estruturantes nos conhecimentos tratados nessa disciplina escolar e necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, fica evidente que o enfoque na maioria dos artigos incide sobre a produção de metodologias adaptativas.

Entre as abordagens, encontra-se aquelas que discutem, investigam e/ou validam a utilização de modelos táteis para a apropriação de conhecimentos biológicos, químicos ou físicos: no contexto de turmas regulares (VAZ et al., 2012; GOYA et al., 2014; SILVA; LANDIM; SOUZA, 2014; SILVA; GONÇALVES; MARQUES, 2015); de turmas que atendem exclusivamente pessoas cegas e de baixa visão (ANDRADE et al, 2017); em espaços formativos, promovendo propostas metodológicas inclusivas no contexto de disciplinas de licenciaturas (GODINHO et al., 2017). Há ainda trabalhos que discutem de forma mais conceitual, amparados na literatura específica e/ou a partir de análise de materiais didáticos, as contribuições dessas tecnologias assistivas (VOOS; GONÇALVES, 2016; VOOS; FERREIRA, 2018).

Mesmo entendendo o recorte dado pelos estudos, algumas das pesquisas e relatos colocam em questão o processo de inclusão. Há um foco em demasia à produção de materiais adaptados destinados, marcadamente, às pessoas com deficiência. O contexto e as relações desaparecem. Sobre isso ainda cabe um apontamento, em muitas pesquisas encontramos o professor-pesquisador da Universidade e o professor da Educação Especial na proposição e validação desses materiais, mas não há referência ao professor da sala de aula. A inclusão se efetiva com o professor na sala de aula do ensino regular, na diversidade real de uma turma.

Um dos artigos que apresenta uma perspectiva alinhada aos conceitos que balizam o trabalho das presentes autoras, ainda que o foco seja a produção de material adaptado, refere-se à pesquisa de Goya et al. (2014). Os autores demarcam entre os princípios básicos da elaboração de materiais: não ser exclusivo para os estudantes com deficiência, pois deve beneficiar a todos na aprendizagem e interação, e envolver o professor de sala de aula do ensino regular na produção do material e incentivar a elaboração do seu próprio material de acordo com seu planejamento e reflexão de sua prática docente.

Diferentemente de Goya et al. (2014), os artigos destacados anteriormente tendem a silenciar a participação do professor de sala de aula do ensino regular na aplicação e proposição dos materiais e práticas e traz à tona um indício importante: ausência de práticas que se ancoram em redes de apoio no contexto escolar. A educação inclusiva se estabelece na medida em que a educação especial e o ensino regular se aproximam, ou seja, quando o trabalho colaborativo se consolida.

Vale ressaltar que entre os artigos levantados há uma indicação de trabalho colaborativo de Silva, Gonçalves e Marques (2015). Eles analisam as práticas de professores dos anos iniciais com estudantes cegos a partir de relatos produzidos por entrevistas semiestruturadas e destacam que existem interpretações diferentes entre os professores sobre a prática colaborativa. No entanto, os próprios pesquisadores não trazem discussões mais aprofundadas, indicando concepções e referências. Isso se explica em parte pelo foco do texto que perpassa, predominantemente, questões de adaptações de materiais para estudantes cegos. Nesse sentido, a dimensão de trabalho colaborativo defendida refere-se, principalmente, às relações entre o professor de sala e o segundo professor, indicado no texto como professor da Educação Especial.

Apesar de algumas ressalvas sobre a atuação/limitação do segundo professor diante de algumas colocações dos professores entrevistados, os autores não trazem mais detalhes sobre as possíveis implicações e atribuições desse segundo professor. Aliado a isso, a própria dimensão do que é trabalho colaborativo não é explorada e não é garantida pela presença de um segundo professor em sala. Retomando o entendimento do trabalho colaborativo, ele se insere em um movimento mais amplo, que trata da corresponsabilidade dos professores em várias ações na efetivação de práticas inclusivas.

Exercício da docência inclusiva: contribuições do DUA e do trabalho colaborativo nas aulas de ciências

O relato a seguir tem como objetivo apresentar as possibilidades de um exercício da docência inclusiva a

partir do “planejamento, elaboração e organização dos recursos pedagógicos para uso em sala de aula regular e suporte na ação docente em sistema colaborativo” (KITTEL; SANTOS, 2018, p. 5-6) entre a professora de Ciências e duas professoras da Educação Especial.

O diferencial do trabalho parte também do modo como os conceitos e conteúdos da disciplina de ciências, já consolidados no currículo escolar, foram trabalhados e articulados em uma turma do sétimo ano, tendo como princípio o DUA. As práticas pedagógicas desenvolvidas a partir deste princípio consideraram também o modelo social de deficiência, que não nega o corpo com lesão, mas entende que a falta dos apoios adequados é que enaltece as limitações.

Os conceitos de ciências envolviam informações sobre a célula como unidade da vida e da diversidade; aproximações e diferenciações dos tipos celulares (procarionte e eucariontes); compreensão das principais estruturas e funções; história e noções de microscopia; conceito de ampliação. Para a construção do conhecimento um conjunto de estratégias foram oferecidas e vivenciadas, com destaque para: práticas de leitura e escrita sobre a história da microscopia; aulas expositivas dialogadas na articulação de vídeos, imagens e modelos táteis de células (eucariontes e procariontes); jogo de perguntas e respostas (quiz) enfocando a oralidade sobre os principais conceitos de células; realização de aula prática de observação da cortiça e de célula de cebola; construção coletiva de uma célula eucarionte vegetal tátil e 3D com legenda em braile e em tinta.

Especificamente, a aula de aplicação conceitual (prática de observação), mostrou-se como espaço de maior

potencialidade inclusiva e sua efetivação perpassou a metodologia do trabalho colaborativo.

Além dos momentos previstos de encontros coletivos de caráter formativo e os atendimentos individualizados ao estudante cego que ocorreram ao longo do ano de 2018, a materialização da aula de observação de células se ancorou tanto no conjunto de outras atividades e estratégias indicadas no Esquema 1, que buscaram em certa medida antecipar possíveis barreiras para aprendizagem, como nos encontros individuais e na prática colaborativa.

Esquema 1: Exercitando o DUA sobre a temática célula



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nos encontros individuais, realizados entre a professora de Ciências e a professora da Educação Especial, ocorriam os planejamentos das atividades e que garantiram que os

elementos constituintes da cegueira fossem considerados para a eleição dos apoios necessários ao conhecimento. Nestes encontros, foram elaborados materiais que pudessem assegurar a diferenciação visual das células ampliadas pelo microscópio óptico (com resolução de 40 e 100 vezes) por meio de texturas, destacando as estruturas identificadas nas células da cebola, parede celular, citoplasma e núcleo, e na cortiça, parede celular (Figura 1). O que possibilitou um aluno não vidente construir o conceito de ampliação. Também houve a produção de material em braile que sinaliza as partes e estruturas de um microscópio.

Figura 1: A) Estudante cego simulando a observação da célula e cebola no microscópio;
B) Diferenciação celular das células de cebola e cortiça através de texturas.



Fonte: Registro das autoras

Na prática colaborativa, desenvolvida com a participação das professoras de ciências, Educação Especial e Laboratório de Ciências no laboratório de ciências da escola, a turma do sétimo ano foi dividida em quatro grupos de estudantes no modelo de rodízio, permitindo que todos fossem assessorados por uma das professoras e passassem pelas diferentes experiências que foram: i) observar e sentir a textura dos materiais - a cebola, a cortiça e a folha de bananeira seca (que se aproxima em textura à estrutura da cortiça); ii) registros fotográficos dos materiais pelos estudantes; iii) observação da cortiça e da célula da cebola no microscópio e sua manipulação; iv) elaboração do roteiro de aula prática (em tinta e em braile) e as representações das células e estruturas observadas; v) a manipulação do material tátil, que apresenta diferentes texturas, auxiliando na compreensão do conceito de ampliação; vi) a manipulação do microscópio e vivências das etapas para construção das lâminas (Figura 1).

A motivação e envolvimento dos estudantes foram percebidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem, deixando como mensagem para todos envolvidos que no mundo da educação coisas incríveis nunca são feitas por uma única pessoa e sim por uma rede de apoio à docência inclusiva.

Considerações finais

É necessário um deslocamento do pensar e do aprender encerrados em uma única metodologia. Quanto maior for a variedade de recursos maior também são as possibilidades de colocar os estudantes em situação de aprendizagem. Esse exercício começou com a necessidade de adequar

conteúdo e adaptar materiais para o estudante cego, mas tomou contornos significativos ao percebermos sua relevância na ancoragem da aprendizagem de outros estudantes, sem deficiência.

Ninguém pode estar a salvo do modo como a aprendizagem desenha os contornos de tudo aquilo que podemos ser. As experiências como aprendizes impactam a forma como nos movemos no mundo e como damos movimento ao pensamento. E nessa relação entre o ensinar e o aprender há um tempo, um espaço, que se compõe entre mediações, autonomia, limitações, capacidades, superação, desejos, apoios.

O dever do professor passa pelo cuidado em preparar o caminho que o estudante toma para construir o conhecimento. Não cabe imaginar que esse percurso possa ser feito sem orientação que considere sua especificidade, pois a cada um cabe fazer o caminho do aprender, mas ao professor cabe oferecer os apoios necessários para tornar o percurso transitável. Para viver uma escola inclusiva é necessário trilhar o caminho da diferença e não da falta, o caminho das possibilidades e não da incapacidade. Nesse caminho os estudantes com deficiência também são sujeitos da aprendizagem. ●

Referências

ANDRADE et al. Conhecer para preservar: o uso de modelos táteis no ensino de Biologia para deficientes visuais na Associação de Cegos do Piauí. **Educação Ambiental em Ação**. v. 16, n. 60, p. 1-19. 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0. **Desenho Universal para Aprendizagem**. 2011. Disponível em: <<http://www.cast.org>> Acesso em: 15 junho 2017.

FERREIRA, Bárbara C. et al. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**. n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137/2454>> Acesso em: 14 dez. 2018.

GODINHO et al. O ensino de ciências no contexto de inclusão de alunos com deficiência visual: uma experiência de formação inicial inclusiva. **ACTA Tecnológica**. v. , n. 2, p. 31-45, 2017.

GOYA, Pedro R. L et al. Materiais didáticos de ciências e biologia para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista SBEnBio**. n. 7, p. 6173-6184, 2014.

KITTEL, Rosângela; SANTOS, Ruth Mary. O trabalho colaborativo na organização dos serviços da educação especial. In: VII Congresso de Educação Básica, 2018, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Secretaria de Educação do Município de Florianópolis. 2018. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2018/anais/relatoexperiencia/trabalhocolaborativo.pdf>> Acesso em: 13 dez 2018.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (organizadoras). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

SILVA, Marily D. da; GONÇALVES, Fábio P.; MARQUES, Carlos Alberto. Práticas pedagógicas em Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes cegos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 3, p. 497-518, 2015.

SILVA, Tatiane S.; LANDIM, Myrna F.; SOUZA, Verônica dos Reis M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014.

VAZ, José Murilo C. O material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 12, n 3, p. 81-104. 2012.

VOOS, Ivani C.; GONÇALVES, Fábio P. Tecnologia assistiva e ensino de química: reflexões sobre o processo educativo de cegos e a formação docente. **Química Nova na Escola**. v. 38, n. 4, p. 297-305, 2016.

VOOS, Ivani C.; FERREIRA, Gabriela K. Acessibilidade para estudantes cegos e baixa visão: análise dos objetos educacionais digitais de física. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 60, p. 21-34, 2018.



O USO DE TECNOLOGIAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: AVANÇOS E POSSIBILIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

ANDRESSA KARINA ULLER
SILVANA TOMAZONI DE OLIVEIRA

Nos últimos anos, o cenário educacional regular vem realizando com mais frequência reflexões acerca da importância da inclusão de alunos com os diversos tipos de deficiências. Esse pensar vem acontecer também com enfoque e apoio nos estudos que já foram realizados sobre educação especial. Nitidamente, encontra-se há anos o objetivo de promover a inclusão do aluno que possui algum tipo de deficiência no ensino regular; não apenas inseri-lo na comunidade educativa, mas incluí-lo, tornando-o protagonista de sua história escolar.

Com o alvo mirado, grandes foram os marcos e leis criadas para alcançar a tão sonhada inclusão, como por exemplo a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca em 1994, o artigo 96 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96), o Plano Nacional de Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras diversas leis e políticas que buscavam, e ainda buscam lutar em favor da inclusão. Todas essas ações foram criadas com o objetivo de promover o processo de escolarização de todos os alunos no ensino regular independentemente de sua necessidade específica. Mais do que isso, esses debates existentes nessa área foram marcos importantes para a conscientização de todos quanto ao direito a acesso e a valorização da diversidade.

É interessante lembrar que o empenho em realizar uma escola inclusiva não deve partir somente por conta das diversas condições legais que possibilitam o direito a acesso, mas também deve-se ter a preocupação com a permanência e sucesso dos alunos que apresentem diversos tipos de deficiências no ensino regular, conforme salientam Rosin-Pinola e Del Prette (2014).

Essa permanência pode ser pensada através de um novo olhar, um novo fazer por parte do professor, preocupado com a atuação verdadeira do aluno e promovendo capacidade de usufruir de seus direitos com o máximo de liberdade para agir, respeitando suas condições e limitações. Neste caso, segundo Rosin-Pinola e Del Prette (2014), é importante aprimorar as habilidades educativas docentes sociais para que seja viabilizado condições e efeitos favoráveis para esse processo inclusivo.

Um grande aliado nesse processo são as diversas tecnologias que podem ser encontradas como fonte de acessibilidade e ferramentas importantes para favorecer a Educação Inclusiva. Tais tecnologias, indissociáveis acerca da realidade atual, podem contribuir não somente para o aluno como também para os demais envolvidos na escola.

Ao lidar com as tecnologias, corre-se o risco de ser dominado por elas diante do avanço tecnológico que acontece cotidianamente com as novas propostas que surgem, no entanto, cabe ao professor reconhecer a importância das mesmas e a conscientização de que seu uso pode ser um grande aliado, pois de acordo com as ideias de Carvalho (2017) o uso de recursos tecnológicos podem inclusive favorecer acesso aos conteúdos sem a dependência de outras pessoas tornando assim o aluno protagonista de sua própria inclusão.

Inclusão escolar de alunos com deficiência visual

Nos últimos anos, o interesse em se discutir sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas tem crescido e avançado muito. Observa-se que existem vastas discussões nacionais e internacionais visando organizar e implementar um plano eficaz para a inclusão de pessoas portadoras de deficiência no ensino regular.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a educação como direito de todos e no artigo 208, determina que, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

O Decreto de nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 ao expor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a educação especial transversal as modalidades de ensino, trazendo-a como complementariedade ao ensino regular. A Secretaria de Educação Especial (Brasil,1999), assegura, contudo, que as pessoas portadoras de quaisquer tipo de deficiência “devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos”.

Ao apontar os direitos da criança e do adolescente, Brasil (1990), amparado na Lei nº 8.069, completa dizendo que toda criança tem direito a educação “sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem”.

É notório que o ensino de qualidade deve ser ofertado também aos alunos com necessidades especiais na escola

comum, estabelecendo assim uma escola inclusiva, reconhecida pelo movimento mundial pela educação inclusiva, Brasil (2008), onde vem defender como direito de todos os estudantes participarem do mesmo ambiente sem discriminação, observando que na concepção dos direitos humanos, igualdade e diferença são valores indissociáveis.

Ainda falando sobre a Lei Brasileira de Inclusão, o artigo 24 da Lei nº 13.146 prevê que: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2008). É válido ressaltar que ao assegurar o direito a educação, preocupou-se também com o desenvolvimento de talentos observando seus interesses e necessidades, visto que todo ser apresenta em sua história, bagagens e experiências já vividas.

Lunardi-Mendes (2014), traz uma interessante reflexão apresentando a deficiência como uma diferença e não como um déficit. Neste caso, se não compreendida a diversidade do aluno, o professor acaba realizando um atendimento fora de sala de aula e assim, a inclusão não acontece e prevalecendo a exclusão de alunos.

É importante lembrar que, segundo Karagiannis et al. (1999), realizar um trabalho de educação inclusiva, o aluno com deficiência passa a se preparar para viver em comunidade, e ao enfrentarem este desafio, professores também melhoram suas habilidades educativas e todo contexto escolar sai ganhando a partir do convívio e da compreensão da igualdade social. A aceitação de alunos com deficiência por parte da escola, professores e colegas de grupo deve ser garantida, ao observar que a “Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de

qualquer característica peculiar que apresentem ou não” (GIL, 2005, p. 24). Esta mesma oportunidade de acesso deve-se fazer vigente para todos, independentemente da deficiência, classe social, credo, ou ideologia. Isto é um direito garantido por lei e previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Os objetos de estudo deste artigo são discentes com deficiência visual, que segundo Brasil (1994), pode ser subdividida em dois grupos: cegueira e baixa visão ou visão reduzida. A cegueira representa a perda total ou resíduo mínimo da visão, enquanto a baixa visão possui acuidade visual entre 6/20 e 6/60 no melhor olho após correção máxima.

O pensar sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência visual não é novidade no cenário educacional brasileiro, tendo em vista o decreto de número 44.236 instituído em 1958 que promoveu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, posteriormente trocada de nome para Campanha Nacional de Educação dos Cegos. Com isso observa-se que há muito tempo vem se estudando estas possibilidades para facilitar o processo inclusivo de pessoas com deficiência visual na realidade educativa brasileira.

Estes alunos possuem estilo de aprendizagem diferenciada dos demais, pois seu conhecimento não se adquire de maneira visual, e o aluno pode aumentar sua forma de compreensão a partir dos outros sentidos, como auditivo, tátil ou olfativo.

Ao explicar especificamente sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadãos; visando melhorar o processo inclusivo de alunos cegos e de baixa visão; garantiu a importância do conhecimento e aprendizagem por

parte dos professores sobre o uso de ferramentas de comunicação onde seriam utilizados sintetizadores de voz para possibilitar cegos a ler e escrever via computadores. (BRASIL, 2009)

Essa inclusão tão pensada e elaborada vem se aproximando do real devido a grandes avanços, sejam nas novas leis, mudança de pensamento, ou avanços tecnológicos, que vem dar suporte aos professores em sala de aula.

É interessante lembrar as diversas tecnologias disponibilizadas para facilitar a prática escolar, e no que se refere a alunos com deficiência visual, podem ser ainda mais necessárias ou colaborativas.

Segundo Farrel (2008), diversas são as possibilidades que as tecnologias podem oferecer para promover o processo inclusivo, tais como o uso de letras aumentadas nos computadores, a síntese da fala, a conversão de textos impressos para braille, leitores de tela no computador, gravadores especializados para deficientes visuais com controladores de voz. Estas tecnologias vem apontar diversas possibilidades para favorecer a independência do aluno no processo inclusivo escolar.

Tecnologias assistivas como ferramentas de inclusão

Um dos principais assuntos pesquisados sobre o uso de tecnologias para a inclusão de alunos com deficiência visual, são as tecnologias assistivas que segundo Amorim *et al.* (2009), envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços gerando funcionalidade, promovendo assim atividade e participação, visando autonomia, independência e qualidade de vida.

Com o objetivo de delinear as tecnologias assistivas, o Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência descreve que a tecnologia assistiva é um estudo interdisciplinar que com o objetivo de promover a funcionalidade, oferece recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para a participação e atuação de pessoas com deficiências, visando sua autonomia e inclusão social. (BRASIL, 2009).

O documento nacional descreve como objetivo das tecnologias assistivas a atividade e participação, promovendo independência de pessoas com deficiência e conforme aponta, Hazard e Rezende (2007) é considerada tecnologia assistiva, ferramentas, recursos e estratégias utilizadas com objetivo de propiciar autonomia à pessoas com deficiência, podendo ser desde objetos simples adaptados até sofisticados programas de computadores que possibilitam a acessibilidade. Partindo desse ponto de vista, seria impossível enumerar quais as tecnologias assistivas existentes nesta adaptação, no entanto, o uso delas revela-se essencial para o processo inclusivo, principalmente se for observado o grande avanço tecnológico e as diversas possibilidades que surgem cotidianamente.

Ao falar sobre tecnologias, é importante observar quando Mackowski, et al. (1995), dizem que pessoas com deficiências visuais usam computadores como todo mundo. No entanto, esses computadores estão equipados com assistência adicional como leitores de tela ou ampliadores de tela que possibilitam a conexão de deficientes visuais com o mundo virtual, e conseqüentemente com o meio social.

Filho (2012), também explana sobre a importância do uso de instrumentos tecnológicos através da mediação instrumental, que pode oferecer uma rota alternativa

para a construção de conhecimento encontrando nas tecnologias assistivas grande auxílio para a pessoa com deficiência.

Sobre a atuação na sociedade, Souza *et al.* (2017) trazem uma reflexão com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), onde o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) ganha um estatuto prioritário nas políticas de Educação inclusiva com a finalidade de eliminar dificuldades existentes de alguns impedimentos de pessoas com deficiência, possibilitando assim maior atuação no meio social.

Para alunos com baixa visão Ferroni e Gaspareto (2012) trazem a informática como um importante recurso a ser explorado pela possibilidade de melhor desempenho visual na leitura de livros ou na exploração da internet, por meio de ampliação de tela.

Outro olhar interessante a ser observado, com base nos pensamentos de Pletsch *et al.* (2015), é que atualmente as tecnologias vêm com os alunos, independentemente das políticas de inserção de tecnologias em sala de aula que aparecem para possibilitar a inclusão. Antigamente essas tecnologias e inovações somente chegavam por meio de políticas.

Carvalho (2017) sustenta o pensamento supracitado trazendo a reflexão de que os recursos tecnológicos possibilitam acesso aos conteúdos sem a dependência de outras pessoas fazendo uso, deste modo, de estratégias que possibilitam a inclusão promovendo um protagonismo por parte do aluno.

Hogetop *et al.* (2002) apresentam as tecnologias assistivas como recursos utilizados com o objetivo de eliminar barreiras de acesso ao mundo, oferecendo soluções para os diversos tipos de necessidades e que podem ser um

suporte para o desenvolvimento cognitivo, promovendo envolvimento em diversos meios sociais como a escola.

No livro, *Tecnologias Assistivas*, organizado pelo comitê de ajudas técnicas, Brasil (2009) propõe que o seja desenvolvido soluções tecnológicas respeitando o conhecimento prévio e contexto em que a tecnologia será aplicada, contribuindo assim para que o atendimento ocorra de maneira que o uso das mesmas atenda as expectativas e necessidades.

As ferramentas tecnológicas podem abrir espaço para novas oportunidades e oferece novas chances de aquisição do conhecimento quando observado os quadros típicos de desenvolvimento. Ao refletir sobre isso, Samantarosa (2000) afirma que pessoas que sofrem determinadas limitações por conta de deficiências, não apresentam um desenvolvimento inferior, apenas se desenvolvem de maneira diferente. Por conta disso, o olhar do professor referente ao modo de educar deve acontecer de maneira envolvida e com dedicação quando observa que essa realidade; da aquisição do conhecimento adquirida de maneira diferenciada; é encontrada entre todos os alunos, sendo eles, com deficiência ou não.

A partir do ponto de vista supracitado, faz-se necessário um estudo sobre a importância da formação de professores, não somente para inclusão de pessoas com deficiências, mas, também, visando promover o conhecimento por parte dos professores de quais tecnologias são necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Ademais, faz-se necessário sobretudo o entendimento de qual maneira as tecnologias podem ser utilizadas de maneira eficiente, cumprindo com a finalidade para qual foram criadas. Desse modo, passarão a não mais serem “esquecidas” ou sucateadas nos depósitos das escolas por falta de

habilidade para a utilização das mesmas como ferramentas propulsoras do saber.

Formação de professores para o uso de tecnologias

A Declaração de Salamanca (1994, p.2) elaborada na conferência mundial de educação especial afirmou que, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.”

Compreendendo que a declaração de Salamanca não é uma lei e sim uma orientação, faz-se válida, pois desafia os docentes a realizar um trabalho melhor pensado e organizado, visando proporcionar verdadeira inclusão e não apenas a inserção do discente em sala de aula, pois respeita a criança, colocando-a no centro do processo educativo, respeitando suas necessidades.

É válido lembrar que o pensar sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência visual não é novidade na realidade política brasileira, pois no ano de 1958 (BRASIL, 1958) o Diário Oficial da União publicou o decreto de número 44.236 promovendo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, desse modo é visto uma realidade antiga, porém pouco praticada.

Diversas são as oportunidades tecnológicas que aparecem todos os dias para oportunizar mais comodidade, entretenimento e facilidades em todas as esferas da vida social. No ramo educacional o cenário é o mesmo, pois também surge diariamente novas possibilidades tecnológicas de apoio aos professores e alunos. O grande questionamento é se de fato os profissionais da educação

estão capacitados para lidar com esse caminhar, ou melhor, este salto que a tecnologia vem realizando.

Se fosse realizado um estudo nas escolas brasileiras para averiguar de que modo a tecnologia é utilizada como ferramenta propulsora do saber, será que seria encontrado professores empolgados em utilizá-las no ensino regular? E se fosse afunilado esse olhar? Não somente para as tecnologias existentes para facilitar o processo educativo, mas quais as tecnologias existentes e de que modo elas podem auxiliar o aluno com deficiência visual no processo de inclusão no ensino regular?

Após conversas com colegas professores, amigos e familiares que possuem casos onde necessitam de inclusão na escola, percebeu-se alguns casos onde a escola ofereceu recursos e ferramentas para possibilitar a inclusão, mas que muitas vezes não foram utilizadas, sendo “abandonadas” ou virando sucata.

Slee (2014), ao falar sobre o financiamento da educação inclusiva, diz que o investido é, em maior parte, em recursos “adicionais”, ou, como afirma ser de praxe, o fornecimento de professor auxiliar ou ajudante, que pode, inclusive, afastar o professor da responsabilidade educativa. Diante disso, o investimento em conteúdos formativos sobre a inclusão disponibilizados virtualmente, podem vir a ser aliados para acabar com a exclusão que tanto acontece.

As ideias referentes a educação inclusiva, conduzem todos os envolvidos a pensar em possibilidades para tornar as condições de sala de aula favoráveis para a construção do conhecimento. Do ponto de vista de Otoni (2016), a escola passa a ser inclusiva a partir do momento em que oferece a todos o direito a igualdade, com todas as condições que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta, contudo, que o professor necessita elaborar um

planejamento com métodos e necessárias adaptações, favorecendo a todos os discentes e toda comunidade educativa o bom aprendizado.

Nas realidades educativas onde se faz presente em sala de aula o professor auxiliar é importante estabelecer um olhar crítico sobre a atuação do mesmo, verificando se esse auxílio acaba se tornando exagerado. Sobre isto Cobb (2005) salienta que é necessário estimulá-lo a reconhecer seu papel de auxiliar as crianças com deficiência visual proporcionando a elas a participação das propostas educativas de forma independente e não gerar nela uma dependência indevida do professor.

Para Mackowski, et al. (1995), o professor deve estimular a criança, a fim de desenvolver sua capacidade de participar de atividades educacionais e sociais de forma independente e não encorajar dependência indevida de si mesmos.

A formação de professores para a educação inclusiva, segundo o pensamento de Rosin-Pinola e Del Prette (2014), deve realizar não apenas um trabalho de aquisição do conhecimento sobre quais conteúdos necessita ensinar, no entanto, também se faz importante aprimorar as habilidades educativas docentes sociais para que seja viabilizado condições e efeitos favoráveis para esse processo inclusivo. Nesse caso, sua atuação sobre seus alunos aponta para um grande avanço de interação social entre os envolvidos.

Bueno (2012), afirma que o processo de educação inclusiva necessita de corpo docente qualificado, com professores regentes capacitados e docentes de educação especial com formação especializada para a atuação na educação. Essa capacitação especializada pode inclusive proporcionar ao docente ou responsável um olhar mais

atento aos sinais e sintomas dos alunos, que podem ser encaminhados para exames e até mesmo diagnosticado casos de deficiência visual não identificados anteriormente.

Para encorajar o processo de utilização de recursos tecnológicos como apoio no processo pessoal, Eustat (1999) elaborou linhas de orientação para professores para o uso de tecnologias de apoio na educação e separou as ações em quatro passos que serão importantes destacar. Primeiramente se faz necessário a identificação da necessidade, em seguida o estabelecimento de um objetivo, posteriormente será necessário definir o plano e por fim organizar e planejar um conjunto de ações. Nesse caso cabe ao professor em parceria com o aluno, entender as dificuldades e necessidades, traçar objetivos buscando soluções e tomando decisões. É importante preparar-se para encontrar possíveis dificuldades em sua autonomia durante esse processo, no entanto, torna-se necessário buscar proporcionar ao aluno o máximo de independência possível, estimulando-o a encarar e identificar suas necessidades para procurar sempre melhorar a comunicação de suas dificuldades.

Para isso, segundo a visão de Mantoan (2005), a inclusão precisa gerar uma mudança de visão de toda realidade educacional, pois esse processo de inclusão não se limita somente aos alunos com deficiência ou para os que necessitam de algum auxílio especial, mas em toda realidade encontrada no ambiente escolar, desse modo contribui para todo o progresso e sucesso em toda equipe colaborativa escolar.

Todas essas propostas somente serão possíveis se todos os envolvidos estiverem abertos a quebra de paradigmas e dispostos a valorizar a formação docente como parte integrante do processo de inclusão.

Um fator importante que sustenta a importância dessa capacitação é a visão do professor com boas expectativas e dedicação em realizar propostas, assumindo sua responsabilidade e elaborando, conforme sugere Mendes (2002), todas as estratégias possíveis e necessárias antes de consequentemente encaminhá-las a algum programa de ensino especial. Tendo o professor formação para a atuação docente na área especializada, não necessitará de outro profissional para substituí-lo nas atividades diárias, onde em alguns casos acontece mais exclusão do que inclusão.

Sobre esse processo de maior dedicação no fazer pedagógico, Freitas (2015), diz que melhor que desvendar a estrutura no qual os alunos estão inseridos, é a desnaturalização das práticas docentes, em outras palavras, é necessário realizar questionamentos sobre o que, por que e desde quando fazemos tudo o que fazemos. Essa prática requer reflexão, autoconhecimento e estudo.

Considerações finais

O desenvolvimento deste estudo contribuiu para uma reflexão sobre como as tecnologias podem auxiliar no processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino regular, realizada através de pesquisa bibliográfica e com reflexão fundamentada em atuações e diálogos realizados no âmbito escolar. Além disso, permitiu um novo olhar para esta realidade considerando o fato de que diversas são as possibilidades tecnológicas, porém a prática muitas vezes se encontra fracassada devido a má interpretação até mesmo do processo.

De um modo geral, encontram-se inúmeras possibilidades tecnológicas que se reciclam diariamente, porém algumas vezes não utilizadas por conta do pouco conhecimento, ou das ferramentas existentes, ou da maneira como utilizá-las.

A realização desse estudo permitiu alcançar os objetivos da pesquisa, conhecendo os benefícios que as tecnologias assistivas podem oferecer para favorecer adaptações específicas que auxiliam na inclusão de alunos com deficiência visual, repensando sobre a importância da formação de professores para o uso das tecnologias como apoio pedagógico no processo de inclusão escolar e valorizando os instrumentos tecnológicos como importantes ferramentas para a inclusão de alunos com deficiência visual.

Ao analisar os estudos realizados, evidencia-se necessário o desenvolvimento de propostas para a sensibilização de toda comunidade em entender as dificuldades e necessidades de cada um visando a integração social. Para o sucesso das atividades educativas é necessário parceria entre docentes e discentes para traçar objetivos, buscar soluções e tomar decisões que contribuam efetivamente para a inclusão e permanência de alunos com deficiências no ambiente escolar.

Levando em consideração esses aspectos, a formação torna-se fundamental para que o professor possa compreender as necessidades do aluno, bem como as possibilidades existentes para que se obtenha o verdadeiro sucesso, conseguindo interagir com todos, respeitando toda diversidade e utilizando daquilo que pode contribuir para uma educação mais justa.

Por fim, de acordo com o feliz pensamento de Freitas (2015, p.100), a comunidade educativa inclusiva deve se

tornar uma instituição que foi aperfeiçoada graças aos processos de inclusão e não um lugar onde foi invadido pela presença de pessoas fora dos padrões. É válido lembrar que a escola “não existe desde todo o sempre e, portanto, não estará pronta para todo o sempre.” ●

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. et al. Comissão Temática 1. Conceituação e Estudo de Normas. In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. p.13-39.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível:<www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 12 mar. 2018.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: SEED, 1994.

_____. Decreto nº 44.236, de 01 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 01 ago. 1958. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 03 jul. 2015, 10:00.

_____. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

BUENO, J. G. S. **As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial**: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. In: Revista Distúrbios da Comunicação, v. 24, p. 285-297, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/13144>> Acesso em: 15. Mai. 2018

CARVALHO, Luciana Vieira de et al. **Tecnologias assistivas para cegos**: competências essenciais para promoção da saúde conforme Consenso de Galway. Rev Rene, v. 3, n. 18, p. 412-419, maio. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/download/20076/30726>>. Acesso em: 24 maio 2018.

COBB, Rory. Training opportunities and career development for teaching assistants working with children with visual impairment in the United Kingdom. **International Congress Series**. Reino Unido, n. 1282, p. 811-815, maio. 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/journal/international-congress-series/vol/1282?page-size=100&page=2>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

EUSTAT, Consorzio. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais: linhas de orientação para formadores**. Milão: Fondazione Don Carlo Gnocchi, 1999. 128 p. v. 1. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/eustgupt.html>>. Acesso em: 21 maio 2018.

FARREL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas**: guia do professor. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Escolares com baixa visão**: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidades escolares e o uso de recurso de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr-Jun., 2012

FILHO, Teófilo G. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Cultura Acadêmica, Marília - SP, p. 65-92, 2012. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2014.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na Educação Básica: avaliação e Permanência**. São Paulo: 2015, Cortez.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva**: e o que o professor tem a ver com isso. Imprensa Oficial: São Paulo, 2005.

GIL, Marta. **Educação inclusiva: O que o professor tem haver com isso**. USP Universidade de São Paulo. São Paulo: imprensa oficial, 2005.

HAZARD, Damien; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; REZENDE, Andre Luiz Andrade. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**. UNESCO, 2007.

HOGETOP, Luisa; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. Tecnologias assistivas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. **Informática na educação: Teoria & prática**. PGIE-URFGS, v. 5, n. 2, p. 103-117, nov. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/5277/3487>>. Acesso em: 24 maio 2018.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SILVA, Fabiany De Cássia Tavares. **Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 77, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24190/17169>> Acesso em: 15. Mai. 2018.

MAĆKOWSKI, Michał Sebastian; BRZOZA, Piotr Franciszek; SPINCZYK, Dominik Roland. Tutoring math platform accessible for visually impaired people. **Computers in Biology and Medicine**. Polônia, p. 298-306, abr. 1995. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010482517301671>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2005.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

OTONI, Cláudia Danielle de França. **Uso de tecnologias assistivas no ensino de geometria**: uma experiência em aluno com múltiplas deficiências. 2016. 100 p. Dissertação (mestrado em ensino de ciência e tecnologia. Universidade Tecnológica federal do Paraná, Paraná, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2479/1/PG_PPGECT_M_Otoni%2C%20Cl%C3%A1udia%20Danielle%20de%20Fran%C3%A7a_2016.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

PLETSCH, M. D. (Org.); LUNARDI-MENDES, Geovana M. (Org.); Hostins, Regina C. L. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. v. 1.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul. 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/40376908/02_1_.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

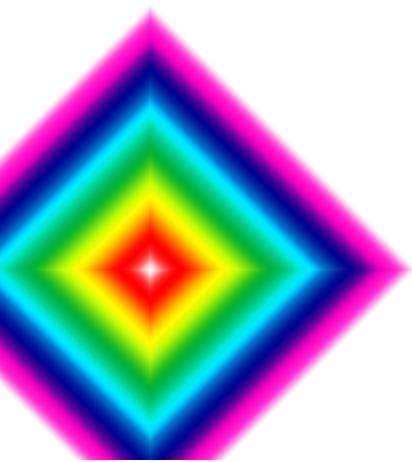
SAMANTAROSA, Lucia m. c. Telemática y la inclusión virtual y social de personas com necesidades especiales: un espacio posible en la Internet. **Ribe 2000**. Chile. Disponível em: < <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribe2000/>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SLEE, Roger. **The irregular school**: exclusion, schooling and inclusive education. London and New York: Routledge, 2014.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. **A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil**. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2017, vol.25, n.97, pp.831-853.

SEGUNDA PARTE

DILEMAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
QUE INCLUSÃO É POSSÍVEL?



A DISPUTA PELO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DAS TENSÕES A PARTIR DO CAMPO CURRICULAR¹

ALAIM SOUZA NETO

Introdução

A problemática que nos envolve para organizar este texto está inscrita no conjunto dos objetos de pesquisa com os quais temos nos envolvido nos últimos anos em torno do campo do currículo. A discussão feita aqui, originou-se no grupo de pesquisa² que coordenamos, no qual um dos objetos têm sido o impacto curricular da BNCC nas escolas de ensino médio, bem como um projeto de pesquisa³ em andamento.

Como bem caracteriza Freitas (2014), a agenda educacional brasileira há algum tempo vem sendo disputada entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação. A afirmação está embasada na ideia de que aos olhos da “racionalidade neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23), a educação é um campo muito estratégico e perigoso para ficar somente a mercê dos educadores.

-
- 1 Uma versão semelhante a este texto, com algumas alterações, será publicado em um periódico na área da educação neste semestre.
 - 2 O grupo de pesquisa por nós coordenado está registrado no CNPq com o título de Observatório de Práticas Curriculares, e reúne professores, bolsistas e licenciados dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática da UFSC – Campus Blumenau.
 - 3 O título do projeto de pesquisa chama-se Educação, Currículo e Tecnologias: Análise de infraestrutura, formação docente e aspectos didáticos sobre o uso das tecnologias digitais na escola. É um projeto aprovado pela Chamada Universal do CNPQ que está em andamento.

Na atualidade brasileira, enfrentamos uma disputa de natureza curricular sobre o projeto de Educação e formação que deve ser ofertada nas escolas de ensino médio: se um projeto que valorize a relação ensino/aprendizagem e a formação humana integral, numa visão que integre a educação profissional, a formação básica e a formação geral, atendendo as especificidades da juventude brasileira ou, simplesmente, um projeto de alinhamento à “agenda propositiva global” (BALL, 2014, p. 11). Uma “agenda estruturada” (DALE, 2004) aos grandes modelos de políticas transnacionais com interesses, sobretudo, de natureza econômica e mercadológica.

Para Ravitch (2011), em outros países que passaram pela mesma situação, essa agenda, há algum tempo, revela sinais de fracasso e insucesso. O exemplo que a Finlândia nos dá é emblemático para demonstrar que as políticas curriculares só podem ser pensadas *na* e *para a* escola, se houver valorização dos professores com muito investimento e financiamento na educação (SAHLBERG, 2015). Sem investimento, vê-se que essa disputa curricular tem apenas o foco de construir uma nova racionalidade para o currículo escolar de modo a suplantiar “velhos” modelos que não atendem mais à racionalidade do mercado.

As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas

4 “Trata-se de um conjunto de estratégias de ordem política e econômica [...] e colocado na rota na educação na forma de grandes prescrições ou de políticas educacionais e curriculares desdobradas em definições e orientações distintas” (THIESEN, 2016, p. 91).

necessárias ao projeto político-social escolhido (LOPES, 2004, p. 110).

Nesse contexto, é que surge a discussão curricular que a construção de uma BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que por sinal, já está em sua terceira versão, como uma das estratégias-chave da racionalidade neoliberal para se defender uma visão de educação e formação como “grande negócio global” (BALL, 2014), atendendo assim aos interesses econômicos dos dominantes, sobretudo, atrelada à política de avaliações em larga escala (ENEM, SAEB, PROVA BRASIL, PISA e várias outras). São essas avaliações que denunciam os baixos índices do Brasil, desencadeando um fluxo político-econômico de aquisições, compras, parcerias público-privadas em busca do apostilamento de materiais, formações, consultorias e gestão, todos com o rótulo de pedagógico, desvalorizando assim o professor e restringindo-o a um executor, um aulista/conteudista e um sabedor-fazedor (FREITAS, 2014; THIESEN, 2016).

Tomando alguns estudos de Apple (2008), podemos afirmar que essa BNCC, em processo de implantação no Brasil, estaria associada àquelas políticas de reorientação curricular de países centrais como os EUA, a Austrália, a Coreia do Norte, a Inglaterra, a Espanha e outros, além de países latino-americanos como Chile, México, Honduras, Colômbia, todas construídas a partir de determinadas alianças sociais, políticas e econômicas, embora sabemos que a diferença básica entre esses países e o Brasil está no investimento e financiamento feito em Educação. Sobre essas alianças, na promessa de modernização e atualização do ensino médio, emergem os reais objetivos da racionalidade neoliberal na educação, como a melhoria

da produtividade, dos custos, do controle e eficiência dos índices escolares (DARDOT; LAVAL, 2016).

No Brasil, em especial, essas alianças se utilizam de *slogans* midiáticos e panfletários, oriundos da internacionalização dos modelos educacionais (THIESEN, 2018), nos mais diversos territórios empresariais e educacionais, bem como no campo da opinião pública. Arelada à ideia de legitimação pública, configura-se também a construção de um discurso que reverbera internacionalmente, enfatizando ao mundo que o Brasil tem a capacidade de ofertar um projeto de ensino médio, por meio da reforma de seu currículo oficial, atendendo as demandas dos grandes modelos internacionais e centrada na formação por competências (THIESEN, 2018) para ocultar a tradicional lista de conteúdo a serem ensinados. Todavia, esses *slogans* midiáticos não revelam à opinião pública, como essa reforma curricular vem ocorrendo de forma turbulenta, caótica e distante das realidades das escolas e seus atores envolvidos. Sobre a reforma curricular, Thiesen (2018) afirma que

[...] há uma concentração de esforços, nitidamente voltados para reconfiguração, reestruturação e redesenho dos currículos. Esse movimento representa a tentativa de dar ao EM (ensino médio) esse caráter da integração entre a formação básica, a formação no sentido mais acadêmico, na continuação dos estudos e na formação profissional (THIESEN, 2018, p. 153).

A partir desse contraditório e complexo cenário educacional brasileiro, nosso objetivo neste artigo é problematizar algumas das tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio da atualidade, a saber, a reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017

e o lançamento da terceira versão da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, em abril do ano de 2018, caracterizando-se assim como tensões que se engendram por meio de disputas e interesses em jogo. São tensões, que se intensificam após uma virada educacional pós-golpe midiático, jurídico e parlamentar que culmina com a saída da presidenta, em torno da formação humana que fica sob responsabilidade do ensino médio, fazendo emergir relevantes impactos não só na perspectiva curricular, mas, sobretudo, na formação docente.

Como bem nos lembra Silva (2015a), Adorno já nos alertava para o controle ao que ele denominava de sociedade administrada, com educação específica para atividades rotineiras e cotidianas, em contraposição a uma educação em que pese a formação humana como sendo socialmente mediada, já que o homem é, sobretudo, um ser social e histórico.

Ressaltamos a crítica de T. W. Adorno, especialmente a formulada em *Teoria da Semicultura* sobre a educação que se limita a formar para a resolução de tarefas cotidianas e impõe à formação um caráter pragmático. O autor assevera que, nessa condição, a educação se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades do trabalho, da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentalização que conduz à adaptação dos indivíduos ao que chama de ‘sociedade administrada’ (SILVA, 2015a, p. 369).

Esse reducionismo limitador da experiência formativa do humano tem sido alvo de inúmeras práticas presentes nos currículos escolares, sobretudo, responsável pela limitação da formação em si, por seu confinamento à condição de

semiformação de que Adorno nos alerta (SILVA, 2015a). Uma limitação que fragiliza o conhecimento a ser problematizado nas escolas, reduzindo-se à preocupação apenas com aquilo que tem aplicabilidade no mercado de trabalho ou com o “saber-fazer”. Nessa ótica, qual seria o espaço institucional que deveria problematizar as eleições, as migrações internacionais e tantos outros dilemas da nossa sociedade contemporânea? Qual a razão para não discuti-los na escola de modo crítico e analítico?

Em relação ao caminho teórico-metodológico, a partir de estudos e concepções do campo curricular, sobretudo, as teorias do currículo, propomos uma discussão teórica e sistematizada de caráter bibliográfico, em torno de alguns conceitos como disputa curricular, política curricular e currículo, em interface com concepções/visões de educação e formação humana que têm sido negligenciados em meio à racionalidade ultraliberal, marcada pelo conservadorismo e autoritarismo social. Tal discussão é feita acompanhada de uma análise documental, tomando como fontes duas políticas curriculares brasileiras que impactam no ensino médio, no período de 2016-2018, que compreende o final do governo Dilma e início do governo golpista de Temer, que são: a Lei 13.415/2017 – Reforma do ensino médio; e, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular do ensino médio – 3ª versão (2018). Complementando a análise, valemo-nos da leitura de outros documentos oficiais em vigência como a LDB 9394/1996, a Lei 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013).

Para facilitar a compreensão, este artigo está organizado em quatro partes: a primeira, identificando quem são os sujeitos, as ações, as forças e resistências nas tensões curriculares; a segunda, abordando as políticas curriculares para a escola de ensino médio em destaque no cenário

nacional contemporâneo, sobretudo, a reforma do ensino médio com a Lei 13.415/2017 e a implantação da terceira versão da BNCC (BRASIL, 2018); a terceira, refletindo sobre os impactos dessa última BNCC para o contexto escolar e, a quarta e última, identificando quais as reflexões possíveis a serem descortinadas em meio à disputa curricular do ensino médio na atualidade.

Disputas Curriculares: forças e resistências

Desde os anos 1970, e no Brasil nos anos 1980, existem discussões teóricas afirmando que não é nova a concepção de currículo como campo de disputa e conflito de interesses e poderes entre dominantes e dominados, opressor e oprimido (APPLE, 2008; FERNANDES, 2015; SILVA 2015b). Uma disputa para aquilo que Young (2007) diferencia como sendo “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007, p. 1293) e, portanto, uma disputa em torno de qual conhecimento (o quê) deve ser ensinado nas escolas, dicotomizada por classes sociais diferentes que demandam interesses das mais diversas ordens: financeiros, políticos, mercadológicos, religiosos, etc. Assim, manifesta-se o tempo todo entre as políticas e práticas escolares um conhecimento fragilizado com intencionalidades reduzidas a um grupo dominante de interessados e não uma educação democrática para todos, mais humana, crítica e analítica.

Apple (2001; 2002) já nos alertava para essa disputa que não é nova e tem sua origem a partir da emergência de alianças de classes que se configuram em quatro grandes grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e classe média profissional. Sobre esses grupos, resumidamente, no que tange ao campo educacional, para

os neoliberais as escolas públicas são instituições sem resultados adequados que devem atender aos padrões do mercado, transferindo as tomadas de decisões da esfera pública para a privada; para os neoconservadores, há uma defesa de que o Estado tenha um currículo único, defendendo os valores tradicionais (brancos, cristãos, etc.), sem o reconhecimento das minorias, com conteúdo e métodos definidos; para o populismo autoritário, de origem direita cristã, tem-se que o gênero e a família são princípios divinos, desconsiderando por completo as minorias, os direitos das diferentes classes e as condições histórico-sociais. Por último, para a classe média profissional, tem-se como ideal o gerenciamento das escolas públicas pela rede privada, preocupadas somente com os resultados e defendendo as disciplinas tradicionais e o ensino prático, com forte discurso opressivo e preconceituoso (APPLE, 2002).

Para além dessas alianças de classes, ainda em nome da velha disputa sobre o currículo escolar, podemos dizer que na atualidade, entram no jogo, com mais força e resistência, aqueles que Arroyo (2011, p. 23) chama de sujeitos da ação educativa, os “docentes-educadores e os alunos-educandos”, exigindo não apenas serem ensinantes e aprendizes dos conteúdos curriculares, mas serem reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que podem reinterpretar e reinventar o que se apresenta como verdade nos currículos prescritos.

Como exemplos, tivemos o movimento de ocupação das escolas pelos alunos do ensino médio em 2016, as várias manifestações de associações e entidades⁵

5 ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ABdC – Associação Brasileira de Currículo; ANFOPE –

que representam os profissionais da educação básica e ensino superior durante os anos 2016, 2017 e 2018, os movimentos de resistência nas últimas audiências públicas sobre a BNCC do ensino médio em São Paulo e Fortaleza no ano de 2018 e, por último, o recuo⁶ de Temer e do CNE – Conselho Nacional de Educação para mudar novamente a BNCC do ensino médio e “[...] atenuar as resistências à proposta”⁷, de modo a detalhar a presença das ciências humanas e da natureza numa espécie de disciplinas *a la carte*, bem como dar mais rigor e clareza para as disciplinas de matemática e português, únicas áreas citadas no documento como obrigatórias. Na mesma reportagem da Folha de São Paulo, o ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, afirma que “entendemos agora, ouvindo a sociedade, que devemos aprofundar isso, e faremos”.

Na afirmação de Cesar Callegari⁸, ex-presidente do CNE, após sua renúncia em junho de 2018, o recuo do MEC para reelaborar a BNCC é coerente: “A base traz apenas generalidades sem nenhuma capacidade de orientar as escolas. Fico feliz em saber que pelo menos o MEC assume

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da educação Básica; CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; MNDEM – Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio; REPU – Rede Escola Pública e Universidade.

- 6 Ver https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/07/sob-pessao-temer-mudara-base-curricular-para-o-ensino-medio.shtml?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb
- 7 Fala do colunista Paulo Saldanha da Folha de São Paulo em matéria veiculada em 18 de julho de 2018 na Folha de São Paulo.
- 8 Ver entrevista à Folha de São Paulo em 18/07/2018.

que o trabalho que realizou é incompleto e que precisa ser modificado, mas defendo que o texto seja refeito”.

Assim, os coletivos populares, embalados por um amplo movimento de afirmação, inverteram a antiga lógica: articulam seu direito à escola à conquista e ocupação de outros espaços e, com isso, pressionam o currículo oficial para incorporar o resultado de suas lutas (FAVACHO, 2012, p. 929).

O embalo desses movimentos sociais tem ameaçado fortemente o currículo oficial, prescrito, denominado de BNCC, uma vez que faz brotar uma inesperada ação que adentra os processos de escolarização por diferente via, a do acesso pelo direito, rechaçando o caráter excludente, antidemocrático, conteudista e cognitivista da escolarização, bem como de privilégio para somente algumas áreas do saber.

Podemos afirmar que estamos num tempo que nós, educadores críticos que somos, moralmente obrigados, mais do que outros tempos, a retomar perguntas cruciais sobre o nosso ofício, a nossa profissão, o nosso trabalho e a nossa intelectualidade. Estamos em meio a uma luta decisiva sobre qual a formação humana que cabe ao ensino médio, resumido em *o quê ensinar nas escolas*, caracterizado pelo MEC, não como currículo, mas como base⁹ reduzida a uma listagem de competências, “[...] conteúdos travestidos ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ [...]” (SILVA, 2015a, p. 368),

9 O MEC – Ministério da Educação Brasileira insiste em afirmar que não se trata de um currículo, mas sim uma base educacional para que as redes municipais e estaduais construam seus currículos. Nessa concepção do MEC, o que seria então o Currículo? Ver MACEDO (2018).

para fins mercadológicos na última BNCC e distanciadas da formação integral do ser humano. Essa base, nada mais que um currículo prescrito de saberes a serem dominados, com uma roupagem atualizada da conhecida e ultrapassada racionalidade sistêmica que traz em seu bojo a elaboração curricular tecnicista, recheada dos já conhecidos modelos de Benjamin Bloom e Robert Mager, detalhando as habilidades, codificadas com letras, números e códigos, numa lógica positivista e com alto grau de tecnicidade. (MACEDO, 2018).

A luta é maior ainda, já que se caracteriza pelas concepções que se têm sobre o que significa currículo, que se estabelece de forma diversa entre os seus críticos e teóricos e aqueles sujeitos mentores e decisores de políticas curriculares do MEC, os conhecidos *policy makers*, sem esquecer de seus interlocutores que não são somente os profissionais da educação, mas, em sua maioria, integrantes dos movimentos financiados pelos empresários e políticos, com o *slogan* de “institutos educacionais e do bem-estar social” (GRIFOS NOSSOS), a exemplo do *Todos pela Educação*¹⁰ e *Movimento pela Base*¹¹.

10 O movimento afirma ser suprapartidário e plural, congregando gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos. Todavia, escondem que ela é inteiramente mantida patrocinada pela Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Instituto Cyrela, Instituto Península, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Singularidades, Instituto do Banco Itáú. Instituto Natura e tantas outras redes de empresários. (Ver https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/mantenedores-e-apoiadores/?tid_lang=1).

11 Além dos já citados acima, tem-se a participação de políticos e outras instituições como UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação. (Ver <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>)

Mais ainda, é uma luta sobre o que significa uma educação ideal no ensino médio para a sociedade atual. De qualquer forma, na racionalidade neoliberal, somos cientes de que aquilo que o Ministério da Educação tem denominado de BNCC – Base Nacional Comum Curricular, conceituada pelo ele próprio como uma base para construção dos currículos nas redes municipal e estadual, e que nós, os críticos do currículo, definimos como sendo um currículo prescrito, oficial, apresentado em forma de competências, na verdade, trata-se de um projeto hegemônico, centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos sociais, financeiros e empresariais, além de organismos internacionais e multilaterais (FREITAS, 2014).

Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito (SILVA, 2015a, p. 370).

As palavras-chave desse contexto de tensão no ensino médio e seu currículo em que os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social e sua *verdade educacional* estão travestidas de termos, como competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, privatização, mercado, desregulamentação, qualificação, consumidor, treinamento, técnica, enfim, todos ocultando em muito a racionalidade da lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016). Tais termos emergem em detrimento de outros, como: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público, democracia, etc. Nenhum desses

termos é novo e emerge na atualidade com algum vigor que não aquele que Brandão (1989) já nos apresentava quando produziu um grande clássico ao questionar o que é educação.

‘Investimento’, ‘mão-de-obra’, ‘preparação para o trabalho’, ‘capacidades técnicas adequadas’... são os nomes que denunciam o momento em que os interesses políticos de emprego de uma força de trabalho ‘adequadamente qualificada’ misturam a educação antiga da oficina com a da escola, reduzem o seu compromisso aristocrata com a ‘pura’ formação da personalidade e inscrevem o ato de educar entre as práticas político-econômicas das ‘arrancadas para o desenvolvimento’ (BRANDÃO, 1989, p. 84-85).

Essas arrancadas das sociedades capitalistas são na maioria das vezes estratégias de reorganização da vida social, que vão e vem com mais intensidade a depender da racionalidade global contemporânea, essa atendendo sempre aos interesses de reprodução do capital em que pese a multiplicação dos ganhos dos poderosos capitalistas e a exploração do trabalhador. Essa tem sido a crítica feita por educadores e teóricos que procuram compreender como a Educação tem sido perspectivada na sociedade, bem como sob que condições tem sido praticada contra o homem ou a seu favor. Nesse processo de tensionamento, o currículo escolar emerge não é apenas objeto de disputa, mas mais do que isso, ele se materializa como local de luta e de conflito (APPLE, 2008). Mais do que comparar e discutir as diferentes visões de sociedade, Educação e formação humana que estão em jogo, é fundamental procurar reconhecer *de onde, para quê e em nome de*

quem essas visões vêm e se conformam na sociedade. Assim, é importante problematizar *como* e *para quê* este ou aquele tipo de educação e currículo são pensados, criados e postos a funcionar.

Na atualidade, tem-se que o projeto de sociedade contemporâneo perpassa pela consolidação de um projeto neoliberal em que a educação é um grande e poderoso negócio (DARDOT; LAVAL, 2016). A respeito do neoliberalismo, ele “[...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema, normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 07). Para o neoliberalismo, a Educação é vista como simples instrumento de acesso para atingir as metas econômicas compatíveis aos seus interessados que culminam com um único objetivo: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados à suposta competição do cenário ideal criado pelos mecanismos do mercado e, de outro, a grande massa de indivíduos relegados a trabalhos rotineiros e repetitivos ou ainda ao rol dos desempregados (SILVA, 2010).

Como centro do projeto de Educação, a racionalidade neoliberal toma o currículo como um dos espaços de profusão da sua dominante proposta. Pela tradição crítica, viu-se que é no currículo que se estabelecem as interfaces entre as práticas de significação, de identidade social, de poder e de saber, e por isso, ele se encontra no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional em diversos países, reforçando a legitimidade e autoridade, em nome da eficiência e controle (RAVITCH, 2011; APPLE, 2008).

É pelo currículo que vemos um grande tensionamento, ou seja, um jogo em disputa e, nesse cenário, é preciso

que nos atemos a problematizar qual é a nossa aposta, qual é o nosso lado no jogo, enfim, que crítica e resistência construímos ao currículo que chamam de base que nos é apresentado sem qualquer discussão democrática.

As Políticas Curriculares de Ensino Médio: o fetiche da BNCC e reforma curricular

O que nos move neste item é a problematização em torno do campo de produção, elaboração e implantação, no Brasil, de modo contraditório, arbitrário e antidemocrático, de duas políticas curriculares para a escola de ensino médio no período de 2016-2018: a Lei 13.415/2017 – Reforma do ensino médio e a BNCC – Base Nacional Comum Curricular do ensino médio – 3ª versão (2018). Esse período compreende a transição do governo Dilma e início do governo Temer após um golpe midiático, jurídico, parlamentar e político, abrindo um espaço no cenário nacional para um desmonte das políticas curriculares de ensino médio que estavam em curso (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Ensino Médio Integrador; etc.), caracterizando uma virada educacional pós-golpe que se propaga nas mídias sociais e opinião pública a partir da pulverização do *slogan* intitulado *Novo Ensino Médio*, ressaltando o aumento da qualidade de ensino, bem como a possibilidade de escolha pelos jovens dos seus processos formativos.

Quanto à justificativa para escolha dessas políticas curriculares, compreendemos que elas fazem retroceder algumas construções epistemológicas já engendradas nas últimas políticas curriculares destinadas ao ensino médio, pelo menos, na última década.

As políticas curriculares [...] fabricam os objetos ‘epistemológicos’ de que falam, por meio de um léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e constituição do ‘real’ que supostamente lhe serve de referente (SILVA, 2010, p. 11).

Além disso, porque essas políticas curriculares,

Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2010, p. 10-11).

Para alguns pesquisadores (DALE, 2004; BALL, 2014; COSSIO, 2015), as políticas educacionais estão atreladas a uma agenda global e estruturada com propósitos transnacionais em torno da eficiência, inovação e qualidade, que se desdobram numa verdadeira indústria cultural, “[...] montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). (SILVA, 2010, p. 11). São pesquisas que revelam uma pauta particular dessa agenda no que tange ao contexto educacional, cruzando três diferentes campos: as avaliações em larga escala, as políticas internacionais curriculares e parcerias entre o estado e o mercado. Para Thiesen (2016), minimamente, essa pauta se resume a quatro movimentos:

Um movimento pela internacionalização curricular; a estratégia de centralização e/ou unificação curricular

nas esferas nacional e regional; a universalização das avaliações em larga escala e o fortalecimento das chamadas parcerias público-privadas no território curricular (THIESEN, 2016, p. 91).

Continua mais latente do que nunca na educação, uma agenda internacional em que pese a forte presença dos organismos internacionais e multilaterais¹² com suas prescrições e estratégias de controle e monitoramento por meio, fundamentalmente, das políticas de reforma e reorientação curriculares, sobretudo, para o ensino secundário, no Brasil, denominado de ensino médio (THIESEN, 2016).

No Brasil, a forte justificativa do Ministério de Educação para a proposição de criação de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular, aproveitando-se também para estabelecer uma reforma no ensino médio, está ancorada em discursos construídos na Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 26, afirmando:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

12 ONU – Organização das Nações Unidas; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; OCDE – Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico; Banco Mundial; BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

Além disso, consta ainda na Lei 13.005/2014, instituída como Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2014:

Pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio (BRASIL, 2014, p. 53).

Mesmo estando contempladas nesses documentos oficiais, somos cientes que a criação da BNCC e a reforma do ensino médio estão alinhadas às perspectivas de ajustamento dos sistemas educativos à institucionalização dos mecanismos de regulação e controle por meio das avaliações padronizadas em larga escala, previstas na pauta da agenda global (FERNANDES, 2015).

Muitos são os discursos que constam nessas políticas curriculares, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018), afirmando a justificativa por parte do governo de que essas reformas e reorientações curriculares têm como objetivo principal reduzir as desigualdades sociais e aumentar a qualidade do ensino no país:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e **profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos.** (BRASIL, 2018, p. 13 – GRIFOS NOSSOS).

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho

anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar **devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades** (BRASIL, 2018, p. 15 – GRIFOS NOSSOS).

[...] passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, **promovendo a elevação da qualidade do ensino** [...] (BRASIL, 2018, p. 07 – GRIFOS NOSSOS).

Entretanto, já temos pesquisas internacionais, revelando que em outros países não houve qualquer diminuição das desigualdades e aumento da qualidade da educação com políticas curriculares centralizadas e unilaterais dessa natureza, pois esses não eram os reais objetivos dessas políticas. Como exemplo atual, tem-se os resultados de aplicação do *Common Core* americano (RAVITCH, 2011).

Na verdade, esse discurso enganador já conhecemos desde os anos 1970 com os estudos de Young (1971) com a Nova Sociologia da Educação, em que se revela que mesmo naquela época quando ainda não tínhamos as atuais avaliações em larga escala e propostas de unificação curricular, as desigualdades não diminuíram. De lá para cá, a tradição crítica que estamos inseridos já compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa, estabelecendo-se em diferentes correntes, que vão desde a ideia de “conhecimento verdadeiramente útil” com os primeiros socialistas britânicos até a crítica ao cânone europeu, masculino e heterossexual feita por diferentes movimentos sociais da contemporaneidade (VALLE, 2014).

Existe entre os discursos dos curriculistas formalistas, a ideia de fetichização do currículo, como algo que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. Nessa perspectiva, o currículo é uma grade, um guia, está num livro, é um livro, enfim, uma coisa. “[...] o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos”. (SILVA, 2010, p. 101). Com o fetiche do currículo, parecem emergir algumas subjetividades: a segurança, o conforto, a proteção contra a incerteza, a indeterminação, enfim, o progresso.

Para os que compartilham da agenda global estruturada em torno da ideia de educação como negócio, esse fetiche é mais enfatizado ainda com a ideia de

[...] educação como estratégia para o desenvolvimento econômico, a importância das parcerias do setor público com a iniciativa privada, a relevância das novas tecnologias, a necessidade de novas formas de gerenciamento, a importância da implantação dos mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação dos sistemas e instituições educacionais, o fortalecimento da ideia de construção de culturas transnacionais, as vantagens do intercâmbio de saberes na escala global-local, dentre tantos outros (THIESEN, 2016, p. 97).

Cabe aos teóricos do currículo, criticar esse fetiche e suas subjetividades, denunciando-os e revelando-os de modo a acabar com as confortantes ilusões do fetichista (neoliberal) que a qualidade de ensino

na escola e sua gestão são resolvidos com apenas a mudança do currículo de modo a unificá-lo em todo o sistema educativo nacional. Assim, ao intelectual crítico compete a tarefa da desfechitização do currículo. “A crítica do fetiche do currículo supõe um corte nítido entre consciência lúdica e consciência alienada” (SILVA, 2010, p. 103). Para as teorias críticas, conceber o currículo como fetiche é algo que precisa ser desconstruído, desnaturalizado, desreificado, pois o “[...] fetiche tem sido tradicionalmente visto como um objeto que permite que aquele que nele acredita mantenha sua fantasia de presença mesmo quando todos os sinais apontam para a ausência” (SILVA, 2010, p. 105).

Em outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. (SILVA, 2010, p. 11-12).

Em síntese, é partindo dessa ideia que agora queremos problematizar os impactos dessas políticas curriculares no contexto escolar e alguns dos seus impactos para os professores e alunos.

Impactos e Perigos da BNCC do Ensino Médio

Neste item, problematizamos a complexidade que se estabelecem entre os espaços de produção de uma política curricular e os espaços em que de fato essas políticas se realizam: as escolas.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 110-111).

Sobre essa ideia, é preciso refletir sobre os impactos e os perigos que essa tensão curricular representa para a escola e a sociedade. Uma tensão caracterizada pela disputa acirrada, que em 2018, representa um orçamento valiosíssimo, expresso em mais de 1,5 bilhão de reais para a implementação da base obtido por empréstimos (CNTE, 2018), além de um mercado em potencial, com uma população em idade escolar de aproximadamente 45 milhões de pessoas¹³.

Um mercado que nas escolas se materializa com os livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, seminários

13 Dados da PNAD (2016) – Pesquisa Nacional Anual por Domicílios – Contínua.

e cursos com vistas à capacitação e atualização de professores aos interesses das empresas e conglomerados nacionais e internacionais, consultorias na formulação dos currículos em ação nos municípios e estados, movimentos¹⁴ das diversas fundações¹⁵ e institutos¹⁶ no sentido de produção de material e capacitação, tendo como fim o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle (SILVA, 2015a, p. 372).

É em meio a promessa, encanto e ilação, emerge na escola a terceira versão da BNCC do ensino médio, feita às pressas, indefinida e ancorada na proposta de reforma do ensino médio que a Lei 13.417/2017 estabelece, replicando em muito a racionalidade curricular da década de 1970 com a Lei 5692/1971. Emerge completamente mutilada em relação às versões anteriores no que tange aos campos da ciência, cultura e arte, além de alijada dos debates e discussão curricular teórica atualizada, restando assim, reducionista e autoritária. Vemos, claramente, a perda da identidade da formação humana da juventude brasileira numa concepção sócio histórica e emancipadora

14 *A exemplo do Movimento todos pela Educação, Movimento pela Base, Movimento Brasil Livre - MBL.*

15 Uma das maiores e mais envolvidas e interessadas na atual BNCC, Fundação Lemann.

16 *A exemplo do Instituto Ayrton Senna, Instituto Península, Instituto Natura e tantos outros.*

e, mais grave, mascarando um quadro de privatização e empresariamento da oferta pública de ensino médio, bem como a desresponsabilização do Estado da sua obrigatoriedade constitucional de gestão do processo educativo. Essa é a catástrofe que o governo Temer nos deixa de herança, como um canto de sereia, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais, ameaçando por completo a democratização do ensino público e precarizando a última etapa da educação básica que carece de investimentos e atenção para a formação dos adolescentes e jovens.

Essa precarização da BNCC não se reduz somente à legitimidade da proposta curricular, à sua desvinculação da educação básica (contrária à LDB 9394/96), aos investimentos e financiamentos que serão reduzidos, mas entre outros reducionismos, ao retrocesso e desmonte do *Currículo Mínimo*, com impactos e perigos de todas as ordens à formação humana e técnico-científica, plena, integral, plural, crítica e de qualidade,

São tensões como a orientação curricular a partir de parâmetros mercadológicos, em forma de competências, técnicas e socioemocionais, dissociadas dos conteúdos curriculares; ausência das discussões em relação à inclusão e diversidade; obrigatoriedade apenas dos saberes da língua portuguesa e matemática, menosprezando as demais áreas que compõem o currículo essencial; exclusão das ciências humanas deteriorando a compreensão crítica sobre a realidade; indução à oferta de ensino em grande parte (até 40%) na modalidade a distância, reduzindo o tempo presencial para apenas três dias da semana; sem garantias de obrigatoriedade dos itinerários formativos, caracterizando-se numa *escola pobre para os pobres* e numa *escola que não é igual para todos*; sem requisitos e critérios para cumprimento da parte diversificada para

além da obrigatória; a retomada da superada diferenciação e separação do ensino propedêutico e profissionalizante; impactos reducionistas para a formação inicial docente em relação aos programas PIBID e Residência Pedagógica que devem estar articulados à BNCC e reduzidos ao “como-fazer”, enfim.

Dessa forma, a atual BNCC reduz a formação humana à homogeneização e centralização, ignorando as realidades locais e contextuais, e mais, ignorando a diversidade humana e sua complexidade. A ideia de nacional como homogêneo representa um grande perigo à democracia, pois uma proposta que se almeja curricular necessita contemplar as adversidades e diversidades locais (social, cultural, política, econômica, étnica), bem como as individuais e relacionadas aos interesses e capacidades de aprendizagem, dentro e fora da escola, para além das aprendizagens relativas aos conteúdos prescritos. Ao fazê-la assim, a BNCC se demonstra hegemônica com uma única forma de perceber os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens e, não diferente, as escolas, a atividade docente, os currículos e as avaliações.

Nesse contexto, os direitos de aprendizagem e de ser sujeito ativo no processo de aprender divergem da ideia de prescrição de conteúdos que se restringem às obrigações de aprendizagem atestadas em avaliações de larga escala. Nessa última, descaracteriza-se a condição de diferença dos estudantes e desumaniza-se o trabalho dos professores em sua condição criativa e formativa, perdendo a formação humana sua essência social, plural e democrática (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Uma BNCC que pretende se legitimar a partir de objetivos de aprendizagem pré-determinados que não considere a complexidade das escolas nunca será representada pelos

professores e teóricos do currículo. Não podemos perder de vista que educação não se restringe à aprendizagem, bem como aprendizagem não pode se reduzir numa lista de conteúdos (ANPED, 2015).

Pela racionalidade apresentada na BNCC proposta, vê-se um projeto claro de unificação e mercantilização da educação construído, inegavelmente, a partir de propostas internacionais associadas à tríade: unificação/centralização curricular, avaliações em larga escala e transferências de responsabilidades aos professores e gestores pelos baixos índices dessas mesmas avaliações (ANPED, 2015). Uma tríade que consolida um projeto de desvalorização e privatização do público na busca da eficiência e redução de gastos por parte do estado sem perder o controle *do quê, para quê e para quem* ensinar. Uma tríade que, atendendo aos interesses do mercado, silencia as denúncias em torno dos movimentos de centralização e unificação curricular em vários países, como: EUA, Suécia, Finlândia. Tratam-se de denúncias não só feita por professores e críticos do currículo, mas, sobretudo, por reformadores assumindo suas culpas como o caso do *Common Core* americano (RAVITCH, 2011). Entre os críticos, tem-se o trabalho de Sússekind (2014) apontando para o processo de demonização¹⁷ dos professores com estudos baseados em Willian F. Pinar, bem como para uma reflexão sobre a divisão que se faz entre quem planeja (reformadores do estado) um currículo mínimo e quem o executa (escola). Ainda sobre o processo de demonização, tem-se o trabalho de Penna (2017, p. 01), abordando “o ódio aos professores”.

17 O processo de demonização dos professores e censura ao que é ensinado nas escolas emerge na atualidade muito fortemente sob o slogan de “ESCOLA SEM PARTIDO”. Para mais detalhes, ver PENNA (2017).

Para a docência, os impactos refletem no modo como a BNCC descaracteriza e desqualifica não só a formação docente, mas a sua atividade pedagógica ao centralizar em grande parte o sucesso da educação como unicamente de responsabilidade do professor, o que sabemos é uma falácia. Essa não é uma problemática nova, pois datam desde os anos 1990 quando os discursos oficiais das políticas curriculares de cunho neoliberal já vinham ancorados em perspectivas teóricas de responsabilização que transferiam ao professor a culpa pelo fracasso da escola (EVANGELISTA; SEKI, 2017). Como pode uma BNCC admitir em seu bojo a desmoralização dos professores frente aos processos de reformas curriculares mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores? A resposta está na linguagem que ela usa, ao conotar que o professor é o grande herói da educação e que a ele basta seguir o currículo oficial.

Quanto à gestão escolar, os perigos da BNCC se dão no nível da democratização, esta já conquistada pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e pelo PNE – Plano Nacional de Educação estabelecido na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014). A democratização cederá lugar à gestão, administrativa e pedagógica, de forma empresarial, não-participativa e restrita aos diretores e administradores externos às escolas, com pouco ou nenhum espaço para construção de projetos político-pedagógicos participativos no que tange à elaboração de ações e currículos escolares, de modo a restringi-las ao mínimo e eficiente. Para Mendonça (2018, p. 39):

Como compreender os impactos que a BNCC aprovada causa nos processos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas? O primeiro elemento a considerar é o rompimento com a concepção de Educação Básica

insculpida na LDB, uma vez que o CNE foi levado a considerar a aprovação de proposta incompleta encaminhada pelo MEC sem contemplar o ensino médio, sem a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo, além de outras fragilidades.

Em se tratando de LDB e PNE, é na contramão deles que a BNCC parece vir a operar. Como bem asseveram Aguiar e Dourado (2018), o Ministério da Educação – MEC assume pela Base que o currículo se resume à ideia de a escola obter notas altas nas avaliações em larga escala para melhorar os índices da própria escola e da educação nacional. Essa intencionalidade curricular valoriza assim a perspectiva¹⁸ de que *o índice* é o parâmetro orientador para a criação de novas políticas curriculares quando na verdade deveríamos ter o contrário. Para Lopes (2018, p. 30), “não teremos uma educação de qualidade se não envolvermos os docentes na produção do currículo e não termos esses docentes com salários melhores e possibilidades de realização do que sabem fazer”.

Enfim, daquilo que argumentamos até agora, cabe-nos algumas importantes reflexões, tomando assim o outro lado da moeda, uma posição mais crítica sobre o projeto de ensino médio em tensionamento na atualidade com os retrocessos da reforma do ensino médio e da BNCC. Nessa racionalidade, a quem interessa a BNCC? Quem são os *produtores*, enfim, planejadores do currículo, que materializam seus discursos na BNCC? Para além da produção que o Estado fez na figura dos *experts em currículo*,

¹⁸ Essa ideia de melhor índice na avaliação para elaboração de políticas também já foi problematizada pelo Prof. Luiz Carlos de Freitas em seu blog intitulado Avaliação Educacional. Ver <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

importante é considerar como se dará a participação e consulta pública das demais instâncias, como associações e instituições representativas dos órgãos de classe e do currículo, críticos do currículo, educadores, gestores e alunos? Somente por meio das audiências *mudas* feitas para legitimar um currículo escolar que já está pronto e acabado? Em que medida as redes municipais e estaduais de ensino serão ouvidas? Ou serão apenas *executoras do currículo*?

Essas são algumas das perguntas que precisam ser descortinadas no ilusório palco que o MEC insiste fazer seu *show* midiático, caracterizado em muito pelo sedutor *slogan* da melhoria da qualidade da educação e diminuição das desigualdades sociais. São perguntas que rondam apenas o imaginário social, pois para os críticos do currículo, são perguntas que já estão respondidas frente as experiências de outros países. Ponce e Chizzotti (2012) afirmam que a internacionalização das políticas educacionais, mais uma vez, mobilizou os sistemas de ensino e trouxe o currículo escolar para o centro da disputa econômica, política e cultural da atualidade. Assim, estamos frente a nova roupagem do velho *modus operandi* de financeirização da educação pública de ensino médio pelo setor privado, denominada de BNCC. Uma política curricular orientada somente por competências e definida apenas no âmbito do Estado e que está fadada ao fracasso e com os dias contados.

Enfim: Para Onde Caminha o Ensino Médio?

De início, nosso objetivo era problematizar as tensões entre as políticas curriculares para o ensino médio na

atualidade, a saber, a reforma do ensino médio e o lançamento da terceira versão da BNCC, caracterizando-as, ou seja, apresentando as disputas e interesses que estão em jogo nessa virada educacional pós-golpe, bem como os impactos dessa BNCC para a escola.

Assim, apresentamos neste texto várias das tensões que se estabelecem no processo de unificação e centralização curricular e, por isso, não reconhecemos e pactuamos da ideia de se construir uma Base para o ensino médio, que nada mais é que um Currículo Mínimo, oficial e prescrito, estabelecendo perversamente as orientações estruturadoras de conteúdos, conhecimentos, ou competências para as escolas. Em nossa perspectiva, essa será uma política curricular descontínua e que já nasce morta porque não problematiza o que é currículo, avaliação, direitos de aprendizagem e tantos outros conceitos que merecem ser acordados.

Antes dessas concepções, precisamos ainda questionar que sociedade queremos formar, qual a função da escola nessa formação, quem é a juventude brasileira e o que demandam e, em particular, que sentido assume o ensino médio na racionalidade neoliberal. Precisamos corrigir a visão estreita de que currículo se confunde com a prescrição e se encontra apenas no 'formal', 'oficial', 'programado', 'técnico', 'tecnocrático', deixando de lado a ideia de currículo, como um entre os instrumentos de desigualdade, alienação e reprodução social para o capital, para imaginá-lo essencialmente como aventura do gênero humano.

Vimos no texto, que o controle sobre o saber se faz em boa medida por meio do controle sobre o *quê se ensina* e a *quem se ensina*, de modo que, travestida de educação erudita, educação das elites ou educação oficial, o saber

oficialmente se transforma em instrumento político de poder e dominação. Só os reformadores políticos ou curriculistas formalistas enxergam o currículo apenas dentro dos sistemas restritos da prescrição, discutindo apenas problemas de operacionalização curricular, de programação sistemática e assim por diante. Instrumentos úteis, mas pequenas algemas de controle quando empregados sem a crítica do lugar e do sentido de sua aplicação e uso.

Como diria Brandão (1989, p. 109): “[...] só o educador ‘deseducado’ do saber que existe no homem e na vida poderia ver educação no ensino escolar, quando ela existe solta entre os homens e a vida”. Esse reducionismo à Educação, de que fala Brandão (1989), é o mesmo que usamos para problematizar o caminho que estamos a tomar na aceitação de uma BNCC para o ensino médio. Um caminho que pode não ter volta na medida que simboliza um retrocesso para a educação escolar brasileira, uma ameaça aos direitos já conquistados em meio às lutas e resistências feitas por professores e alunos em épocas anteriores a esta. É localizando esse debate, que o *slogan* midiático de manobra do governo federal brasileiro, *Para onde Caminha o Ensino Médio*, precisa ser recontextualizado, *Para onde Retrocede o Ensino Médio*, já que não faz avançar em nada as conquistas históricas já adquiridas e insiste no tecnicismo.

Se desejamos avançar, precisamos reafirmar a vigência das já existentes *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica* e aplicadas ao ensino Médio, como caminho já construído para a diversidade e autonomia necessárias na escola democrática que respeita a juventude, garantindo o pleno desenvolvimento humano com competências interculturais e de justas oportunidades iguais a todos(as)

de modo a reduzir as desigualdades e injustiças sociais, bem como exigir reais e verdadeiros investimentos em educação, a exemplo de países que têm os primeiros lugares nas avaliações em larga escala. ●

Referências

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 24-56, dez. 1996.

ADORNO, Theodor W.; HORKEIMER, Max. Indivíduo. In: _____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Ofício nº 01/2015/GR**. Rio de Janeiro: ANPED, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

_____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 5-33, 2001.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** – novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Jenete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 24. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1828 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **Cadernos de Educação**, n. 30. Brasília: CNTE, jan./jun. 2018.

COSSIO, Maria F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 04, p. 616-640, out./dez. 2015.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago. 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. **Formação de Professores no Brasil**: Leituras a Contrapelo. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul.-set.2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, Jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, Dec. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 26-30.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista brasileira de educação**. n. 26, maio/jun/jul/ago 2004.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia, Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 37-40.

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). [Livro Eletrônico]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 31-26.

PENNA, Fernando de Araújo. “Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 247-260.

PONCE, Branca Jurema; CHIZZOTTI, Antonio. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons 2.0**. Nova York: Teachers College Press, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas, **Revista retratos da escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 – 1529 out./dez. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. Para onde caminha o ensino médio? **Revista contrapontos** – eletrônica, v. 18, n. 2, p, 151-162, Abr./Jun. 2018.

_____. A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista teias**, v. 17, n. 17, p. 91-106, Out./Dez. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação**: currículo e saberes escolares. 2. Ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

YOUNG, Michael F. D. Para quê servem as escolas. **Revista educação e sociedade**. v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

_____. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIADA PELAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

MÁRCIA LEANDRO BENEDET
VANDERLÉIA RÉUS BENEDET
GIOVANI MENDONÇA LUNARDI

Introdução

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em todos os espaços da sociedade oportunizou as mais diversas possibilidades de conexão e transformou radicalmente a forma como nos apropriamos do conhecimento. De acordo com Behar e Col (2009, p. 20), em relação à educação, essas mudanças ocorreram de fora pra dentro. A sociedade se modificou tecnologicamente, posteriormente as tecnologias foram introduzidas na escola, esperando “um novo perfil de instituição e a reformulação dos atores envolvidos, entre eles, gestores da educação, professores, monitores e alunos”. Esse panorama atual requer um novo perfil de educador, um profissional competente que deve estar sempre atualizado fazendo uso das ferramentas tecnológicas em ações didáticas. Na visão de Barragán (2017, p. 37),

As características que definem o conhecimento hoje, bem como as novas formas de relacionamento entre as pessoas e, principalmente, a expansão da aprendizagem permitida pelas mídias digitais e internet, nos permitem rever as possíveis respostas que atualmente damos para as questões como: O que aprendemos?

Como aprendemos? Onde aprendemos? Com quem aprendemos?

Na era da informação e da comunicação, a formação continuada permite a reflexão sobre o que é aprender e o que é ensinar no século XXI, bem como a urgência em buscar novas metodologias. Assim, a formação continuada visa encontrar alternativas para o uso eficiente das tecnologias em sala de aula, promove reflexões acerca das inovações tecnológicas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, assim como fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências digitais. Faz-se necessária a formação de professores em TICs aplicadas à educação, pois este tema ainda é percebido como tabu por muitos educadores, que se sentem inseguros e veem a tecnologia com desconfiança. O Horizon Report (NEW MEDIA CONSORTIUM, 2015, p. 24) destaca:

Para preparar os alunos para um mundo que utiliza cada vez mais tecnologia, atuais e futuros educadores precisam aprimorar continuamente suas habilidades em face de orçamentos reduzidos. A falta de educação adequada ao professor, relativas a competências digitais, é um desafio que está amplamente documentado.

Dada a relevância da formação continuada com professores da Educação Básica, o presente estudo relata uma experiência de formação continuada ao longo de três meses, com 40 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de Morro da Fumaça, SC. Além das reflexões sobre a necessidade de inovar, nesse espaço de tempo pôde-se conhecer os usos da TICs em sala de aula, os conceitos que norteiam esta temática e criar projetos

interdisciplinares inovadores. Este artigo está estruturado em cinco seções: introdução, fundamentação teórica, métodos, resultados e considerações finais, seguidas das referências.

A Integração das Tecnologias na Prática Pedagógica

Ao longo de uma década, trabalhamos com formação continuada, interagindo com professores da Educação Básica que, dentre outros temas, chamam a atenção para discutir as tecnologias na educação. Há um sentimento de inquietação em relação a estes conceitos e usos. Nesse sentido, SOUSA; MOITA e CARVALHO (2011, p. 24) enfatizam:

A rapidez das inovações tecnológicas nem sempre corresponde à capacitação dos professores para a sua utilização e aplicação, o que muitas vezes resulta no uso inadequado ou na falta de criação diante dos recursos tecnológicos disponíveis. Mas não tendo mais o monopólio da transmissão de conhecimentos, exige-se à escola e ao professor, em particular, a função social de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o desenvolvimento de competências, habilidades e cidadania.

Faz-se necessário estudar novas teorias, rever metodologias, redesenhar um novo agir pedagógico frente as inovações tecnológicas deste século. Considerando que nossos estudantes da Educação Básica são “nativos digitais” e necessitam de novas formas de aprender, há uma necessidade urgente de inovação no ensino. Aproximar as

aulas do contexto social em que o aluno está inserido é prioridade, de modo que a tecnologia permeie as aulas de forma significativa, inclusiva e abrangente. Como descreve Sousa (2011, p. 20),

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças.

Tendo consciência que o universo de estudo é vasto quando falamos em TICs, o espaço da formação continuada torna-se indispensável para apresentar as referências de que os educadores devem se apropriar. Refletir sobre novas ideias, teorias e práticas que estão a nossa disposição para estudá-las, conhecê-las, e então fazer uma releitura e recriá-las. Um extenso número de projetos de aprendizagem mostra que as tecnologias da informação e comunicação são excelentes para otimizar a aprendizagem dos estudantes. Para Molin e Raabe (2012, p. 250),

[...] muito se tem discutido sobre a necessidade de o professor frequentar cursos de formação continuada, como forma de assegurar o desenvolvimento de competências que o habilitem a inserir, criativa e

criticamente, os novos recursos na prática pedagógica, a atualizar os conhecimentos iniciais e a avaliar, no contexto atual, as mudanças necessárias para inovar essas práticas, atendendo às reais necessidades e interesses da nova geração.

Dos educadores deste século, espera-se um comportamento mais interativo, permeado por tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse sentido, a formação continuada permite a apropriação do conhecimento científico por parte dos educadores participantes. Propicia a reflexão acerca da inovação das aulas a partir do uso das TICs, aproximando-as dos conteúdos escolares no sentido de otimizar a prática com o apoio dos referenciais teóricos. Dedicar-se ao estudo das tecnologias educacionais permite ao professor rever seus conceitos de aula tradicional. Integrar as tecnologias, sem perder o foco no currículo. Nesse sentido, argumenta Costa et al (2012, p. 94),

Porém, no caso específico da formação de professores para a integração das tecnologias, o domínio da técnica não pode estar dissociado do domínio do conteúdo disciplinar e da prática pedagógica. Se, por um lado, o professor precisa de dominar os conteúdos da sua área disciplinar, por outro, é a sua competência pedagógica que o torna um bom profissional da educação. São estes dois domínios que, quando devidamente articulados, constituem o saber específico do professor e o distinguem de um pedagogo ou de um especialista da área.

Ao desenvolver a formação continuada em TICs, alguns conceitos foram essenciais aos educadores, no sentido de ampliar o conhecimento sobre o tema, como demonstra a figura 01.

Figura 01:

Estrutura dos conhecimentos estudados na formação continuada.



Fonte: Benedet, Reus e Mendonça.

De acordo com Ferrari e Sotero (2017, p. 78),

Conforme surgem novas tecnologias, nascem também novas formas de aprender e assim novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente do processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada propicia a inovação e permite ao educador se apropriar de novos conceitos referentes às TICs e adentrar a estas novas práticas pedagógicas. O professor há de se reinventar, num processo dialético de compreensão, reflexão sobre a teoria e a prática inovadora em suas aulas. Nesse contexto, como afirma Moran, “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p.4).

Métodos

Em relação à metodologia, apresenta-se experiência com a formação continuada proposta pelas autoras que desencadeou também a pesquisa que está caracterizada de acordo com a abordagem, como qualitativa, cuja razão principal está em entender, compreender as questões que norteiam esse processo. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Também aplicada no sentido de produzir conhecimentos com aplicação prática, buscando compreender a formação continuada como uma questão a ser priorizada na aquisição de conhecimentos pelos educadores. A pesquisa bibliográfica entra neste trabalho a partir dos conceitos trabalhados e fundamentados em autores que embasam as tecnologias educacionais. Para Freire (1996, p. 14),

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro.

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Na execução desta pesquisa aplicou-se a formação continuada com professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Morro da Fumaça- SC ao longo de três meses, em encontros semanais perfazendo sessenta horas de estudo. No decorrer destes, foram utilizados textos, apresentações em PowerPoint sobre conceitos, com debates e trabalhos em grupo. Foram oportunizadas também atividades envolvendo as TICs, para compartilhar diversas experiências com vídeos, redes sociais, experimentos remotos, sites que divertem e educam e jogos sérios. A última etapa visou a construção e a aplicação de projetos colaborativos envolvendo as TICs. De acordo com Gil, (2002, p.17) há diversas razões para realizar uma pesquisa, que podem decorrer da satisfação de conhecer ou fazer algo mais eficiente ou eficaz.

Resultados

Os resultados desta pesquisa nos mostraram a carência dos educadores em estudos na área da tecnologia aplicada à sala de aula. As atividades desenvolvidas ao longo dos estudos na formação continuada resultaram na elaboração de projetos interdisciplinares, que foram aplicados com os alunos. Essas experiências foram socializadas, demonstrando o interesse e a participação dos educadores. A prática se fez a partir de estudos teóricos e enfatizaram a

integração das TICs nos projetos que foram desenvolvidos. A articulação entre as áreas do conhecimento possibilitou trabalhos interdisciplinares, oportunizando o diálogo entre as diferentes visões sobre determinado tema.

Nesse sentido, a visão interdisciplinar ao longo da elaboração dos projetos envolvendo as TICs durante a formação continuada, permitiu aos educadores participantes um olhar mais amplo de sua área de conhecimento como também expandir para outras áreas, valorizando a contribuição de cada uma para o processo ensino-aprendizagem. As tecnologias na educação permitiram esse diálogo entre as áreas, assim como motivaram para a aprendizagem. Essa contribuição se percebe no interesse em assistir um vídeo, comunicar-se com alguém em tempo real, utilizar jogos em diferentes contextos, produzir um livro virtual etc.

O conhecimento das metodologias ativas e o que fazer com as tecnologias foi eficaz a esses educadores, no sentido de perceber quais atividades de aprendizagem podem se aliar às tecnologias com sucesso. Dentre os projetos produzidos durante a formação, selecionamos alguns, mencionados a seguir.

O projeto “O Meio Ambiente pede ajuda: e agora quem poderá nos defender?”, desenvolvido para alunos da Educação Infantil, contou com apresentação de filmes e vídeos e sobre o tema. Culminou em um concurso de desenhos sobre o meio ambiente nas redes sociais (Facebook).

O projeto “Ditados populares” envolveu alunos dos anos iniciais, com o objetivo de reconhecer ditados populares, através de pesquisas na internet. O projeto envolveu a criação dos ditados populares nos smartphones, com emojis do WhatsApp. Decifrar os ditados construídos foi

o momento de interação e diversão do grupo de alunos participantes.

O projeto “Criando e-mails: formas de comunicação virtual” teve como público-alvo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e oportunizou a criação de e-mails para todos os alunos. Como atividade principal, os alunos produziram situações problemas envolvendo cálculos matemáticos e os enviaram aos colegas para os mesmos resolverem.

O projeto “Viagem virtual ao museu do Louvre” teve como objetivos aproximar os alunos do mundo virtual, promover o conhecimento de um museu e aliar a história às tecnologias. Os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, ao estudar o conteúdo Renascimento, tiveram a oportunidade de fazer um tour virtual dentro do museu do Louvre para conhecer as obras renascentistas. Como atividade complementar cada aluno fez a escolha de uma obra de arte e desenvolveu uma releitura.

O projeto “Redes sociais: riscos e benefícios” oportunizou aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental debater sobre pontos positivos e negativos da internet. Como atividades principais, pesquisaram postagens sobre preconceito, apresentando os prints e argumentando sobre o tema. Como culminância do projeto, criaram a cartilha online “Navegar com segurança”.

Em todos os projetos apresentados, os grupos foram formados por educadores das diferentes áreas do conhecimento, reforçando assim a interdisciplinaridade inerente às TICs.

As atividades envolveram as tecnologias e evidenciaram a relevância de formar o educador nesse contexto. As opções de uso das tecnologias são muito

variadas e, como se pode perceber, há em qualquer área do conhecimento uma abertura para estas atividades.

Os relatos dos professores participantes na formação continuada demonstraram que o uso das tecnologias nas aulas contribuiu significativamente, tornando-as mais produtivas e criativas. Houve maior interação e interesse nas aulas, proporcionando melhorias na aprendizagem de alguns conteúdos, que antes eram trabalhados de forma tradicional com o uso do livro didático e caderno. Os professores vislumbraram uma transformação do agir pedagógico utilizando as TICs. A percepção da importância do uso, a vivência de atividades práticas aliadas aos estudos teóricos e a troca de experiências com outros educadores, produziram um efeito motivador.

Quando questionados sobre as mudanças na prática pedagógica a partir da formação continuada, os educadores reafirmaram a importância destes momentos de estudo. Em entrevista com os professores participantes, notou-se o quanto a formação contribuiu para ampliar seus conhecimentos acerca das TICs na sala de aula. Os mesmos relataram que conseguiram ver, nas tecnologias, um apoio a determinados conteúdos.

Havia insegurança por parte de alguns educadores da Educação Infantil, pois não costumavam usar as tecnologias, porém, a partir da formação, realizaram um projeto sobre alimentação saudável com atividades online.

Por outro lado, os educadores concluíram que falta infraestrutura em muitas escolas, como internet mais rápida e equipamentos. Perceberam, contudo, que há outras formas de utilizar as TICs na sala de aula e também fora dela. Iniciaram passos na construção de uma sala de aula invertida., que se caracteriza, pela apresentação de conteúdos através de vídeos, sites de pesquisa e outros

recursos tecnológicos, antes de serem debatidos em sala de aula. Criando outros ambientes de aprendizagem através do uso das TICs. (BERGMANN, 2016)

Por fim, os educadores em geral demonstraram que a socialização dos projetos foi a culminância da formação continuada. Houve uma variedade de situações de aprendizagem apresentadas pelos participantes nas quais a tecnologia se fez presente e os motivou ir em busca de atividades inovadoras com a integração das TICs, sem deixar de trabalhar os conteúdos curriculares.

Considerações Finais

A formação continuada dos professores foi um desafio solucionável para o desenvolvimento e a adoção das TICs no contexto escolar. Promover o acesso à formação continuada dos educadores se faz urgente e necessário. Há uma lacuna entre as TICs e o trabalho docente, que precisa ser revista como prioridade. A aproximação dos educadores participantes da formação com as tecnologias fez a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, percebe-se o quanto foram válidos e consistentes os momentos de estudo. A partir da teoria elaborou-se a prática; uma fundamentou e complementou a outra.

Foi de fundamental importância desenvolver, ao longo da formação continuada, os projetos envolvendo as TICs, mostrando na prática ações educativas que foram otimizadas com as tecnologias.

Deste modo, percebe-se a relevância desse trabalho no sentido de trazer uma reflexão: os professores necessitam aprender sobre tecnologias educacionais.

Precisam não somente ter acesso aos recursos tecnológicos, mas desenvolver habilidades e competências para fazer uso deles, impactando efetivamente o trabalho em sala de aula e trazendo um novo paradigma de educação. ●

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRAGÁN, A. G. C. Construyendo el tercer espacio en la formación inicial del profesorado: Una experiencia práctica desde el enfoque de los fondos digitales de conocimiento e identidad. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, San Sebastian, v. 16, p.35-49, 2017. Disponível em: <<http://relatec.unex.es/article/view/2966/2008>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BEHAR, Patricia A; OL. (orgs). Modelos Pedagógicos em Educação à distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

COSTA, Fernando Albuquerque et al. Repensar as TIC na Educação: O professor como agente transformador. Carnaxide: Santillana, 2012.

FERRARI; SOTERO. A educação na cultura digital. São José: Ilha Mágica, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOLIN, S. L.; RAABE, A. L. A. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 249-259, nov. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16485/9989>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

NEW MEDIA CONSORTIUM. The NMC Horizon Report: Educação Básica Edição 2015. NMC, 2015. Produzido em conjunto com New Media Consortium (NMC) e o Consortium of School Networking (CoSN).

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MAPEAMENTO DA MICRORREGIÃO DE FLORIANÓPOLIS

PRISCILA AGUIAR SOUZA PREUSS

Considerações iniciais

O presente texto¹ trata-se de uma pesquisa realizada no ano de 2018, ao qual buscou investigar as estratégias de Avaliações em Larga Escala na Microrregião de Florianópolis para a preparação dos municípios frente às ALE do Ensino Fundamental. O lócus da investigação foi estabelecido com um recorte dos nove municípios pertencentes à microrregião² de Florianópolis, a saber: Antônio Carlos, Governador Celso Ramos, Santo Amaro da Imperatriz, Biguaçu, Palhoça, São José, Paulo Lopes, Florianópolis e São Pedro de Alcântara.

Nessa pesquisa exploratória, objetivou-se investigar as estratégias adotadas na Microrregião do Município de Florianópolis para a preparação dos municípios frente às Avaliações em Larga Escala do Ensino Fundamental. Para tanto, utilizou-se uma amostra dos resultados de pesquisas em desenvolvimento no âmbito do Observatório de Práticas Escolares da Universidade Estadual de Santa Catarina.

-
- 1 O presente trabalho faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Avaliações externas em larga escala das escolas da microrregião de Florianópolis: das motivações globais para as escolhas locais", orientado pela professora Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes, defendido e aprovado em julho de 2018.
 - 2 No artigo 25 da Constituição Federal, é constituído ao Estado a divisão dos municípios em microrregiões, constituídas por agrupamentos de Municípios limítrofes, para integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum.

Os dados foram coletados por via de um levantamento por meio de ligações telefônicas aos representantes da Secretaria de Educação Municipal dos municípios do Estado de Santa Catarina, como também pela pesquisa aos documentos disponibilizados pelos municípios ou encontrados por busca em sites, como notícias a respeito das ALE desenvolvidas.

Contextualizando as avaliações em larga escala no Brasil

As avaliações em larga escala buscam contribuir com a qualidade da educação do país, pois verificam, de maneira geral e padronizada, o aprendizado dos alunos nas escolas, como uma forma de regular os sistemas de ensino mediante a avaliações advindas de fora para dentro das escolas. Para isso, essas avaliações são aplicadas em todas as escolas de maneira que possam diagnosticar o aprendizado dos alunos em uma grande quantidade de escolas, dessa forma as Avaliações em Larga Escala apontam os resultados do desempenho escolar de vários alunos e ainda obtêm resultados por regiões específicas, como municípios e estados, e estes números podem servir para a comparação do nível de desempenho tanto em relação às escolas de um mesmo município e de um mesmo estado como também em relação à outros estados e municípios de outras regiões do país.

Contudo, essa ideia de aferir a qualidade do ensino brasileiro não aparece de uma hora para a outra. Horta Neto (2005) traz um percurso histórico e indica que a partir de 1906, no Anuário Estatístico do Brasil, foram realizadas medições censitárias que mostravam dados a respeito do ensino público e privado de maneira geral, e era possível

saber a quantidade de escolas, corpo docente, matrículas e as repetências. Porém, esses indicadores ainda não se atentavam em verificar a qualidade do ensino, pois as avaliações escolares ocorriam somente dentro das instituições de ensino e voltadas as preocupações do ensino ofertado à elite.

Mais tarde, explica Horta Neto (2005), em 1934, é criado no Brasil, o atual Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, que objetivou organizar as estatísticas nacionais de modo a incluir levantamentos dos dados do país, dentre eles os educacionais. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1937, é criado o Instituto Nacional de Pedagogia, que visava estudar as questões educacionais ligadas à psicologia escolar. Em 1953 o Ministério da Saúde é criado e a educação se une ao Ministério da Educação e Cultura, na qual a função dos levantamentos estatísticos passa a ser de responsabilidade do Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pelo congresso “destaca-se a primeira referência de um instrumento legal ao termo: qualidade da educação” (p.02). Em 1970 o Instituto Nacional de Pedagogia ganha autonomia administrativa e financeira, porém, ainda não questionava as avaliações educacionais.

Em 1988, houve a criação da Constituição Federal do Brasil, estabelecendo no Artigo 206 que o ensino deve ser prestado por oito princípios, dentre eles a garantia de padrão de qualidade; porém, como aponta Horta Neto (2005), mesmo com esse princípio Constitucional não houve uma regulamentação que definisse como seria essa padronização.

No Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), criado em 1993 pelo ministro Murílio Hingel,

são estabelecidas ações para a melhoria da educação brasileira, que mais tarde serviriam de fomento para a aplicação e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo compreendia “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de 1º grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (p. 51).

Então, como nos mostra Horta Neto (2005, p. 04), foi a partir das atribuições dadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep³) de promover atividades voltadas para a avaliação educacional que é institucionalizada, no Brasil, a Avaliação em Larga Escala.

Para compreender como o sistema do Saeb atua no país, foi realizada uma consulta em sites oficiais do Ministério da Educação, dentre deles o site do Inep e do Saeb. O Saeb é composto por três Avaliações em Larga Escala, sendo essas a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O objetivo principal do Saeb é “realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, 2017, p. *on-line*).

O conjunto das informações adquiridas nas avaliações do Saeb e os dados obtidos servem de subsídio para a análise de políticas públicas já existentes e para a criação de novas políticas a serem implementadas pelos governos

3 Criado por lei em 1937, o Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que subsidia a formulação de políticas educacionais nos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (INEP, 2015).

Municipal, Estadual e Federal, “visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados” (INEP, 2017, p. *on-line*). Nesse sentido, a avaliação possibilita, a partir desses dados levantados, a criação de novas políticas públicas.

Em relação às avaliações nos estados Brasileiros, Bauer *et al.* (2017) realizaram um estudo de mapeamento e caracterização das iniciativas relacionadas às Avaliações em Larga Escala municipal, no qual 4.309 municípios participaram, evidenciando a consolidação da Avaliação em Larga Escala como um instrumento de gestão educacional. Nesse estudo foi possível perceber que 97% dos municípios participam da Provinha Brasil, 90% da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização, ainda 67% dos municípios indicaram compartilhar avaliações externas implantadas pelos governos dos estados a que pertencem e até 2014 1.280 municípios implantaram ações próprias de avaliação (p. 05).

Os 1.573 municípios que disseram ter criado propostas próprias de avaliação registraram que estas vêm sendo concebidas, em geral, por profissionais integrantes das redes de ensino, sejam técnicos (77%), sejam professores e/ou gestores da rede (82%) (BAUER *et al.*, 2017, p. 05).

Visto que há um crescente interesse dos municípios nas iniciativas de Avaliações em Larga Escala, Bonamino e Sousa (2012) nos mostram que sistemas estaduais e municipais de ensino básico vêm desenvolvendo “propostas próprias de avaliação [...] por meio de aplicação de provas aos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental” (p. 380).

O conteúdo dessas avaliações tem semelhanças com os itens das provas elaboradas pelo Saeb e da Prova Brasil, a exemplo do que fez o estado de São Paulo ao criar seu próprio Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que fora implantado em 1996 e seus resultados implicam na elaboração de políticas públicas que são desenvolvidas pela Secretaria de Educação e orientam as escolas em suas propostas pedagógicas e na elaboração do planejamento escolar.

De acordo com os dados do site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018, *on-line*), o SARESP é uma avaliação diagnóstica que visa “orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”, e seus resultados “integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp)” (SÃO PAULO, 2018, *on-line*), que por sua vez, são comparados aos resultados das avaliações nacionais do Saeb e da Prova Brasil.

Em seu relatório, Bauer *et al.* (2016) apontam que as avaliações escolares desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação são estratégias de gestão, tanto em municípios com maior ou menor número de redes de ensino. Esse tipo de avaliação se intensificou a partir dos anos de 2005 e, de acordo com a pesquisa, teve um grande salto em 2012, juntamente com o crescimento das iniciativas propostas pelo Ministério da Educação, por intermédio do Ideb. A busca da qualidade na educação acabou incentivando aos municípios de criarem seus sistemas próprios de avaliação. Essa iniciativa de criação de avaliações, de acordo com este estudo, serviu de apoio “à implantação de políticas educacionais e estratégias de gestão, como o monitoramento e acompanhamento dos

processos e resultados existentes nas escolas” (BAUER *et al.*, 2016, p.129,130).

A regulamentação dessas avaliações próprias ocorreram principalmente nos estados do CE, ES, MS, MT, PA, RO, SC e foram normatizadas por leis, decretos, resoluções da Secretaria em instâncias Municipais de Educação, normatizações do Conselho Municipal de Educação ou documentos técnicos organizados pelas Secretarias de Educação ou escolas e sistemas privados de ensino. Especificamente em Santa Catarina, os dados obtidos, neste mapeamento, mostram que 73 municípios afirmaram realizar algum tipo de avaliação, e desses, 17 responderam possuir avaliação própria regulamentada, dessa forma, a partir desta informação que surge o interesse desta pesquisa (BAUER *et al.*, 2016, p.59).

Portanto, o que nos leva a repensar a respeito deste movimento na rede de ensino que tem se voltado a desenvolver avaliações próprias, buscamos conhecer essas necessidades frente a estas iniciativas e também entender a necessidade de criação de respostas às políticas públicas já existentes, por meio dos resultados obtidos nas ALE.

Percurso metodológico: das fontes até coleta de dados

A pesquisa exploratória realizada alcançou seus dados pela busca em sites oficiais de cada município selecionado. Também foram realizadas, em cada um desses municípios, ligações para os Secretários de Educação ou representantes das Secretarias a fim de coletar informações a respeito das Avaliações em Larga Escala utilizadas nesses municípios.

Ainda, complementando a busca das informações encontradas em sites, foi realizado um levantamento das

informações por meio de ligações telefônicas, com base no roteiro criado para a pesquisa de doutoramento de uma integrante do OPE⁴. Os dados obtidos estão sendo organizados em uma tabela que faz parte da referida Tese, de onde obtivemos o recorte para a amostra deste estudo, os municípios da microrregião de Florianópolis, sendo eles Antônio Carlos, Governador Celso Ramos, Santo Amaro da Imperatriz, Biguaçu, Palhoça, São José, Paulo Lopes, Florianópolis e São Pedro de Alcântara, conforme indicado a seguir:

Figura 1 – Mapa da Grande Florianópolis



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

No início da busca por notícias a respeito do tema, encontrou-se a informação que 22 municípios faziam

4 Projeto de Tese “Contextos, atores e redes: as apropriações locais das Políticas de Avaliação em Larga Escala da Educação Básica” de autoria de Adriene Bolzan Duarte Antunes.

parceria com uma instituição, a Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis (Granfpolis)⁵. Dos municípios associados que fazem parte da região da Grande Florianópolis, foram selecionados como recorte para essa pesquisa, apenas os nove municípios que fazem parte da microrregião da grande Florianópolis.

Para descrição dessas avaliações em Larga Escala foram implementadas nos municípios, investigou-se nesta parceria da associação com os municípios selecionados, por meio de uma busca de informações no site oficial da associação.

A ALE em contextos locais: compreendendo a Granfpolis e sua parceria com o Hábile⁶

A Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis (Granfpolis), fundada em 16 de outubro de 1968, tem o objetivo de constituir uma associação que integrasse os municípios da região, visando a promoção de um desenvolvimento integrador.

Em especial, o interesse dessa pesquisa voltou-se para investigar nas propostas de melhoria dos índices da educação dos municípios filiados à Granfpolis, em específico na implantação do Arranjo de Desenvolvimento

5 A Granfpolis é uma associação que integra municípios pertencentes da macrorregião de Florianópolis e arredores, visando a promoção de um desenvolvimento integrador.

6 O Hábile é um produto pedagógico de avaliação externa de aprendizagem em larga escala da Editora Positivo, que coleta e sistematiza dados de desempenho escolar por meio de um diagnóstico. Os resultados desses testes, na rede de ensino público, são voltados para a aplicação de soluções educacionais propostas pela editora, como o Sistema de Ensino Aprende Brasil.

da Educação (ADE), uma parceria entre a Associação e o Instituto Positivo⁷, iniciado em março de 2015 e que se estendeu até dezembro de 2017, quando planejou alcançar a quinta etapa estabelecida de seu projeto. O modelo do projeto ADE foi homologado pelo MEC e consta no artigo 7º do Plano Nacional da Educação. A Granfpolis é pioneira na implementação do Arranjo de Desenvolvimento da Educação no Estado de Santa Catarina.

O Arranjo de Desenvolvimento da Educação – ADE - é um projeto realizado em parceria entre a Associação dos Municípios da Região da Grande Florianópolis – GRANFPOLIS, por intermédio do Colegiado dos Secretários Municipais de Educação e o Instituto positivo. O Projeto tem como objetivo promover a cultura de cooperação intermunicipal visando a melhoria da qualidade da educação ofertada no território atendido pela GRANFPOLIS (HELENA, 2015, on-line).

Como descrito no Relatório de atividades e prestação de contas da Granfpolis (2016), o eixo norteador do projeto Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) percorreu por cinco fases: Mobilização dos Municípios, Avaliação de Indicadores Educacionais e Contextuais do Território, Construção do Plano de Ação visando a melhoria da Educação do Território, Execução do Plano e Avaliação.

Como metas, foram traçadas quatro, sendo elas:

7 O Instituto Positivo atua em prol da qualidade na Educação Pública, a partir a um modelo de cooperação entre estado e municípios e união por meio do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), uma proposta de trabalho colaborativo entre Secretarias de Educação de municípios próximos geograficamente, visando a melhoria nos indicadores da Educação.

Meta 1: Até o fim de 2017, instituir, implementar e consolidar processo em larga escala de “Avaliação Externa Territorial de Aprendizagem Escolar”;

Meta 2: Até 2017, qualificar o fluxo escolar em todas as turmas do Ensino Fundamental no território do ADE IP da Granfpolis, reduzindo de 16,6% para 10%;

Meta 3: Até o fim de 2016, desenvolver documento contendo propostas de aplicação dos recursos do Fundeb;

Meta 4: Até o fim de 2017, desenvolver um Programa de Avaliação Institucional que permita diagnosticar a organização e o funcionamento dos Sistemas Municipais de Ensino (GRANFPOLIS, 2016, *on-line*).

Essa parceria do Instituto Positivo forneceu aos Dirigentes Municipais de Educação da Granfpolis treinamento para aplicação do Sistema de Avaliação Hábile, com os secretários de educação dos municípios associados, profissionais das Secretarias de Educação e Diretores de Escolas, aos quais foram envolvidos na Aplicação de Sistema de Avaliação de Aprendizagem do Arranjo do Desenvolvimento da Educação (ADE) quando foram habilitados para multiplicar a metodologia de aplicação das provas aos educadores que aplicaram o teste.

Ainda no mês de agosto de 2016, 17900 provas do Hábile chegaram à sede da Granfpolis para distribuição aos 22 municípios, para o cumprimento da Meta 1 do Arranjo de Desenvolvimento da Educação, a qual previu a avaliação das disciplinas de português e matemática para alunos do 2º ao 5º ano até o final do mês de setembro do mesmo

ano. Após a aplicação das provas, foram devolvidas para a Granfpolis que as encaminhou para a análise. Não foi possível encontrar detalhes a respeito de quais escolas participaram dessa aplicação.

Já em abril de 2017, após reuniões do Instituto Positivo, ocorreu uma capacitação de coordenadores pedagógicos e professores, indicados pelos municípios, para atingir a Meta 2 do ADE, a qual visa a redução, até o final do ano, da taxa anual média geral de distorção idade/ano de 12,3% para 8%, consolidando políticas públicas territoriais que promovam a (re)orientação curricular e didático-pedagógica de modo a eliminar as dificuldades de aprendizagem verificadas na trajetória acadêmica dos estudantes.

Eles foram capacitados para formação e abertura de Salas de Aula dos programas Acelera, Se Liga e Fórmula da Vitória⁸ desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). O programa Se Liga Brasil atuou nos municípios de Angelina, Canelinha, Garopaba, Governador Celso Ramos, Leoberto Leal, Palhoça, Paulo Lopes, Santo Amaro da Imperatriz e São José; o Acelera Brasil com Canelinha, Garopaba, Leoberto Leal, Palhoça, São José, Santo Amaro da Imperatriz e Tijucas e o programa Fórmula da Vitória Língua Portuguesa atuou em Alfredo Wagner, Palhoça e São José.

Já em outubro 2017, houve uma capacitação de professores do 5º ano, referente à Meta 1, para discutir e

8 Programas de soluções educacionais do IAS, produzidos pela Global Editora. O Acelera Brasil é direcionado aos alunos com atraso escolar causado por reprovação ou abandono. O Se Liga é um programa de alfabetização para alunos dos anos iniciais matriculados em anos incompatíveis com a idade para avançar para a série adequada. Já o Fórmula da Vitória é direcionado para os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental que apresentem dificuldades na leitura, escrita e matemática.

refletir sobre ações coletivas de aprimoramento da ação educativa a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Participaram representantes dos Municípios de Antônio Carlos, Biguaçu, Governador Celso Ramos e São Pedro de Alcântara. Ministrou esta formação as professoras contratadas pelo Instituto Positivo, Luciana da Paz Prazeres e Maria Helena Bertoncello Peres.

Segundo os dados do Relatório Geral das atividades do ano de 2017, ao longo do corrente ano, ocorreram dez formações voltadas para os professores, coordenadores e técnicos em educação dos municípios participantes do ADE – META 2, ministradas pela Agente Técnica do Instituto Ayrton Senna, Risália Calasans e outros profissionais dos programas, cujo objetivo foi ensinar metodologia e as ferramentas utilizadas em sala de aula. A Meta 2 teve como proposta do Instituto Ayrton Senna, os programas de alfabetização chamados “Se Liga, Acelera Brasil, Gestão para Alfabetização e Fórmula da Vitória Língua Portuguesa e Matemática”, os quais foram distribuídos para os já referidos municípios. Faziam partes dos materiais livros didáticos, livros literários e fichas de presença e leitura (GRANFPOLIS, 2017, p. 63).

Em abril 2018, os coordenadores das Secretarias de Educação e professores dos Municípios da Região da Grande Florianópolis participaram da formação para os projetos Fórmula da Vitória – Português, Se Liga, Acelera Brasil e Gestão para Alfabetização, tornando-se multiplicadoras dos projetos Se Liga e Acelera a coordenadora do Ensino Fundamental de Garopaba, Rosilene Pacheco de Lima, a coordenadora de Projetos Educacionais de Tijucas, Dail Nelsy da Silva e a diretora da Escola Municipal Terezinha Maria Espindola, do município de Palhoça, Eliane de Souza.

Iniciativas municipais de avaliação em larga escala nos dois últimos governos de prefeitura: as adaptações da parceria com a Granfpolis

No levantamento das Avaliações em Larga Escala que está em andamento, já nos foi possível visualizar que os municípios catarinenses têm interesse na implementação de políticas locais de Avaliação em Larga Escala. Identificamos que isso vem acontecendo de duas formas, uma delas é a iniciativa do próprio município em idealizar, criar e implementar sua avaliação e outra é a compra de pacotes educacionais de empresas privadas para a realização das Avaliações em Larga Escala locais.

No município de Florianópolis, encontrou-se a Prova Floripa no site do programa, como avaliação para o Ensino Fundamental, criada no ano de 2007 e aplicada no mesmo ano até 2016. Essa avaliação tem a finalidade de verificar se a qualidade da educação e foi criada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A prova é de característica diagnóstica “e monitora os serviços educacionais por meio de testes de desempenho e questionários contextuais” (FLORIANÓPOLIS, 2018). A Prova para os estudantes de 1º ao 5º ano traz questões de língua portuguesa e matemática, para os alunos do 6º ao 9º, além as questões de língua portuguesa e matemática, foram acrescentadas questões de ciências e ciências humanas (geografia e história).

Quanto às atividades da Granfpolis, em parceria com o Instituto Positivo, não há registros sobre as atividades desenvolvidas, somente que a parceria ocorreu em 2016,

com a aplicação das provas nas escolas, porém, não foi possível coletar dados, ainda, e também o contato ao telefone não foi possível no período da pesquisa.

No município de São José encontramos uma notícia no site oficial informando que no ano de 2015 a Prefeitura desenvolveu a Prova São José, de caráter diagnóstica do processo de ensino e aprendizagem, cujos resultados buscaram subsidiar “a prática dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, para uma aprendizagem significativa” (SÃO JOSÉ, 2015). Foram elaboradas duas provas, uma para o ensino fundamental I (1º ao 4º ano) composta por 10 questões nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e outra para o ensino fundamental II (5º ao 9º ano), subdivididas em duas, em que a prova 1 teve cinco questões de Língua Portuguesa e Matemática e a prova 2 questões de Ciências Naturais e Ciências Humanas. As provas foram preparadas pela Secretaria Municipal de Educação. Na ligação para o representante da Secretaria Municipal de Educação de São José nos foi informado que além da criação da Prova São José, foram realizadas as provas fornecidas pela Granfpolis.

Nos municípios de Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos e Paulo Lopes, o representante da Secretaria Municipal de Educação dos respectivos municípios contatados pelas ligações informaram que foram aplicadas as provas do Hábile no ano de 2016 e 2017 e ainda as propostas em parceria com a Granfpolis estão em continuidade.

O município de Biguaçu relata que não trabalha com nenhum sistema apostilado, porém tem a sua proposta curricular e cada unidade escolar tem a liberdade de se adaptar e se preparar da forma que achar melhor, pois a respeito de Avaliações em Larga Escala prontas, nos foi

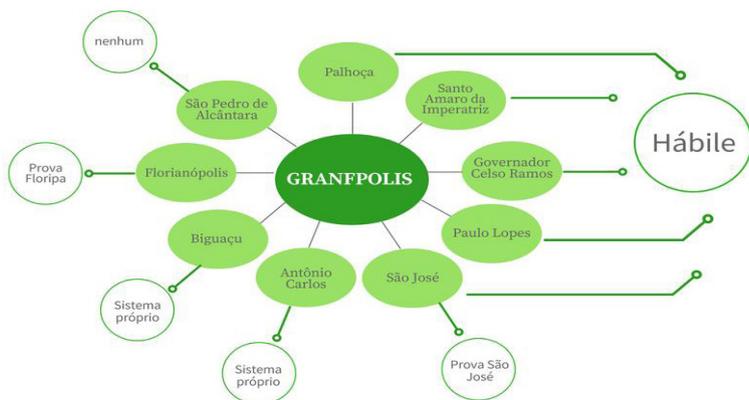
relatado durante a na ligação telefônica que “a secretaria é contra esse tipo de sistema”.

No site oficial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Governador Celso Ramos, encontramos uma notícia referente à aplicação da Prova Hábile em setembro de 2017.

Quanto a Antônio Carlos, nos informaram, em ligação com o servidor representante da Secretaria de Educação Municipal, que atualmente não trabalham com o sistema POSITIVO, que é advindo da parceria com a Granfpolis e o Instituto Ayrton Senna, e sim com um “sistema próprio”, utilizando livros do PNLD e Projetos. O município já fez os testes do Hábile, porém não teve uma boa adequação por parte das professoras e optaram por continuar com esse sistema próprio. Dessa forma, caberia investigar qual seria esse sistema desenvolvido e investigar a desistência do município pelas provas fornecidas pela parceria com a Granfpolis, uma vez que encontramos em uma notícia no site da Granfpolis a presença de representantes do município na capacitação oferecida aos professores do 5º ano em 2017.

Em São Pedro de Alcântara o servidor representante da Secretaria de Educação Municipal contatado informou que no município não trabalham com o sistema Hábile e com nenhum outro, pois não há a aplicação da Provinha Brasil ou qualquer outra no município. Em vista dessas informações, caberia investigar a parceria do município com a Granfpolis, uma vez que também encontramos em uma notícia no site da Granfpolis a presença de representantes do município na capacitação oferecida aos professores do 5º ano em 2017. Dessa forma, visualiza-se no fluxograma a seguir da Figura 2, a relação dos tipos de Avaliação em Larga Escala encontrados nos municípios da amostra deste estudo.

Figura 2 – Relação das ALE e Granfpolis na microrregião de Florianópolis



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

A partir dos dados coletados, é possível identificar que na microrregião estudada existe uma motivação explícita em realizar Avaliações em Larga Escala. Dos nove municípios estudados apenas um, São Pedro de Alcântara informou não realizar nenhum tipo de ALE. Tal aspecto corrobora os achados de Bauer *et al.* (2017) e indica inclusive um crescimento percentual, ou seja, nesta pequena amostra, quase todos os municípios se sentem mobilizados para pensar em ALE. No estudo de mapeamento desses autores, mostram que os municípios implantaram ações próprias de avaliação, desenvolvidas na rede de ensino público, pelos técnicos, professores e gestores da rede, como também ocorre nos municípios de São José, Biguaçu, e Antônio Carlos.

Do mesmo modo, a Figura 2, mostra que iniciativas próprias ocupam uma posição menor do que a compra

de serviços de avaliação. Somente dois municípios afirmaram que construíram sistemas próprios e sete municípios afirmaram participar dos serviços educacionais do Sistema de Avaliação da Positivo, o Hábile por meio da parceria com a Granfpolis. Conforme Assunção (2013), as avaliações produzidas fora do espaço escolar não tem finalidade pedagógica, mas de regulação do sistema de ensino, sendo assim, pode-se afirmar que a maioria das avaliações utilizadas pelos municípios são produzidas de forma distantes do contexto escolar público, quando comparado com as avaliações produzidas pelas secretarias de educação, que dialogam com os profissionais das escolas.

Vale ressaltar que esse sistema de ALE, o Hábile, é produto de uma empresa, a Editora Positivo, dessa forma é elaborado por atores distantes da rede de ensino público, característica de uma avaliação externa, em sintonia com o que foi mostrado por Ball *apud* Grimm; Sossai; Segabinazzi (2014), que é um produto de empresa privada concebido como política pública Nacional, para a resolução de problemas educacionais e sociais para a solução das dificuldades educacionais.

A partir desses dados, é possível afirmar que as alternativas de Avaliações em Larga Escala, que não são construídas por profissionais da rede pública, tornam-se divergentes, muitas vezes, das necessidades do município, porém, mesmo que os municípios se reúnam na associação para discutirem a respeito da avaliação do Hábile, ainda assim é um instrumento pronto, diferente das avaliações construídas pelas escolas, baseiam-se no sistema do Saeb, como mostram Bonamino e Sousa (2012), ou ao exemplo do Município de Antônio Carlos que utilizam os livros do PNLD.

Dessa forma, para compreender como essas avaliações são elaboradas, é necessário investigar mais a fundo, por meio de uma comunicação direta com a gestão educacional dos municípios, que permitirá conhecer as particularidades bem como o que as norteiam, o embasamento dessas. Este estudo objetivou realizar uma descrição diagnóstica das parcerias para a adesão das Avaliações em Larga Escala.

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, foi possível perceber a partir dos dados obtidos que as iniciativas de Avaliações em Larga Escala se organizaram nos municípios a partir da parceria com a associação da Granfpolis e também por conta de iniciativas das Secretarias de Educação dos municípios, tanto em parceria com empresas privadas quanto por sua própria organização. Quanto ao público alvo das ALE municipais, as Avaliações em Larga Escala foram desenvolvidas para as escolas públicas de Ensino Fundamental.

Percebe-se do desenvolvimento desta pesquisa, que os municípios apostam em políticas públicas que promovem a aplicação das ALE e utilizam esses resultados como uma forma de promover a qualidade de ensino do Estado. Dessa forma, interpretamos que a Granfpolis e o Instituto Ayrton Senna, que são pioneiros na implementação das provas do Hábile e programas do instituto no Estado de Santa Catarina, talvez pudessem usar os resultados obtidos frente às iniciativas da ADE para servir como propaganda para outros municípios do Estado de Santa Catarina, podendo assim solucionar problemas de alfabetização e demais soluções escolares

apresentadas, complementando as ações de ensino das escolas públicas.

Este estudo mostrou alguns caminhos que a Avaliação em Larga Escala percorreu durante os últimos anos e buscou refletir sobre uma parte dessa prática que aconteceu no Estado de Santa Catarina. Por este estudo ser um recorte de uma pesquisa maior em andamento, vale ressaltar que esta não pode ser generalizada para todo o estado, pois mostra apenas a realidade de uma pequena parte, que são as dos municípios selecionados, portanto os resultados aqui apresentados são apenas indícios de como essas avaliações têm acontecido.

Por fim, ao realizar a coleta de dados e após reflexões do grupo de pesquisadores, nos deparamos com questões ainda não respondidas a respeito das Avaliações em Larga Escala no âmbito geral dos municípios do Estado de Santa Catarina. Em razão disso, apontamos questões ainda não respondidas para futuras investigações a respeito das ALE no Estado de Santa Catarina. De maneira geral, pesquisar quem seriam esses atores e os intelectuais dessas avaliações? Qual sua formação e trajetória profissional? Quais seriam os reflexos desses profissionais na produção dessas avaliações? Como acontecem as estratégias de criação e implementação dessas avaliações municipais?

Tais questões não conseguem ser respondidas em um tempo de pesquisa de apenas um semestre, o qual é destinado para feitura do Trabalho de Conclusão de Curso. Dessa forma, tais questões ficam para serem exploradas, visando compreender como está ocorrendo o movimento de inserção das ALE nos municípios do Estado de Santa Catarina. ●

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da Virtuosidade da Avaliação: Trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. Belém, 2013.

BAUER, Adriana *et al.* Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, 2017.

BAUER, Adriana *et al.* **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso. São Paulo, 2016.

BRASIL. MEC. **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasília: DF, 1993.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação; CAED/UFJF. **A Prova Floripa**. 2018. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufjf.net/o-programa/o-prova-floripa/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

_____ **Apresentação**. 2018. Disponível em: <<http://www.provafloripa.caedufjf.net/oprograma/o-prova-floripa/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

GRANFPOLIS. **Institucional**. 2014. Disponível em: <<http://www.granfpolis.org.br/cms/pagina/ver/codMapaltem/43178>>. Acesso em: 22 maio 2018.

_____ **Relatório de atividades e prestação de contas:** exercício 2016. 2016. Disponível em: <http://www.granfpolis.org.br/uploads/1542/arquivos/1151088_Relatorio_2016.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

_____ **Relatório de atividades e prestação de contas:** exercício 2017. 2017. Disponível em: <http://www.granfpolis.org.br/uploads/1542/arquivos/1152511_Relatorio_2017.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

GOVERNADOR CELSO RAMOS, Prefeitura Municipal de. **Prova Hábile.** 2017. Disponível em: <<http://educacaogcr.com.br/prova-habile/>>. Acesso em: 22 maio 2018.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. BALL, Stephen J. Educação Global SA: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 850-854, 2017.

HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005.** Revista Iberoamericana de Educación n°42/5, 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>> Acesso em: 28 maio 2018

INEP. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb.** Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 10 maio 2018.

SÃO JOSÉ, PREFEITURA MUNICIPAL DE. **Alunos da rede municipal fazem a Prova São José nesta quarta-feira (4).** 02 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.saojose.sc.gov.br/index.php/sao-jose/noticias-desc/alunos-da-rede-municipal-fazem-a-prova-saéo-jose-nesta-quarta-feira-4>>. Acesso em: 22 maio 2018.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado. SARESP. 2018.
Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> Acesso em:
20 jun. 2018.



CONSTRUINDO NARRATIVAS: AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

Avaliação em larga escala no Brasil é um campo de conhecimento que está em fortalecimento, no entanto, apresenta contradições com diferentes perspectivas teóricas e referências, sobretudo, no processo acumulativo do conhecimento construído cientificamente (CABERNÓN e BORGES, 2013). Na tentativa de visualizar o que vem sendo produzido na área da Educação sobre políticas de avaliação em larga escala, afim de perceber a evolução científica destas pesquisas bem como lacunas existentes é que propomos este estudo.

Para discussão a respeito da produção do conhecimento acerca da avaliação em larga escala no Brasil temos como foco analisar os estudos sobre as políticas de avaliação em larga escala e suas articulações com a cultura, organização e desenvolvimento do trabalho escolar e trabalho docente. Uma vez que, entendemos que a escola e seu contexto nos dão condições de pensar as avaliações em larga escala e vice-versa.

A coleta de informações se deu no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹) que

1 A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002 (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

reúne as teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas por brasileiros no Brasil e no exterior. O período temporal escolhido foi de 1990 a 2017, compreendendo desde a criação, institucionalização até a expansão da avaliação em larga escala no Brasil. Os termos de busca utilizados foram ‘Políticas de Avaliação em Larga Escala’, ‘Avaliação em Larga Escala’ e ‘Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica’.

Tínhamos a intenção de buscar o maior número possível de teses e dissertações, por esse motivo, no momento do levantamento utilizamos somente esses termos de busca e o período temporal para a coleta dos trabalhos². Nesta ocasião revelou-se um universo de 1002 trabalhos. Deste universo, passamos a ler o título e na sequência o resumo a fim de selecionarmos a amostra para a análise. Com este levantamento inicial percebemos que muitos trabalhos falam sobre políticas de avaliação em larga escala, mas esta não compõe sua temática central, igualmente, muitos deles estão relacionados com outras políticas públicas ou políticas educacionais, com temáticas como fluxo escolar, currículo, descritores dos testes das avaliações em larga escala, didática e aprendizagem do aluno. Desta forma, para atender ao nosso foco de pesquisa foi preciso estreitar a coleta de informações.

A partir daí, adotamos como critério, selecionar somente as teses e dissertações que enfocassem das iniciativas nacionais, estaduais ou municipais de avaliação em larga escala da educação básica, articuladas à gestão escolar e gestão educacional, ao trabalho

2 Neste texto, adotamos o termo ‘trabalho e trabalhos’ para nos referirmos às teses e dissertações coletadas.

docente e, a cultura e organização escolar. Optamos por esses critérios a fim de realizar a empiria dos trabalhos que tinham como foco estudar as políticas de avaliação em larga escala e suas articulações com a cultura, organização e desenvolvimento escolar bem como com o trabalho docente. Com isso, a amostra para a análise foi composta por 25 teses de doutorado e dissertações de mestrado. A lista das teses e dissertações analisadas encontra-se ao final do texto em Bibliografia Analisada.

Para a sistematização das informações dos trabalhos coletados, construímos um Quadro Síntese de Informações. Esse quadro, serviu como instrumento para reunir as informações, que julgamos importantes para a composição de um trabalho acadêmico, em cada um dos 25 trabalhos selecionados. O quadro foi organizado em 11 colunas são elas: Instituição de Ensino Superior e Programa de Pós-Graduação que a tese ou dissertação foi desenvolvida; Grupo de Pesquisa em que a pesquisa foi realizada; Ano de publicação; Autoria (estudante e orientador); Palavras-chave; Problema, Objetivo e Foco da pesquisa; Aportes teóricos que sustentaram os trabalhos; Aportes metodológicos que ampararam as escolhas metodológicas; Tipo de pesquisa, Instrumentos de pesquisa e fontes de informações; e por fim uma coluna de observação para anotações diversas.

Para o preenchimento do quadro, lemos o título, resumo e palavras-chave de cada uma das teses e dissertações, e quando não encontrávamos os elementos necessários para o seu preenchimento, líamos o texto completo dos trabalhos. Com o quadro preenchido passamos para análise e interpretação das informações.

Compreendemos que essa larga procura através dos anos é justificada devido ao fato da pesquisa tentar

cobrir, de forma ampla e satisfatória, a produção vigente nos últimos anos, no entanto estamos cientes das limitações existentes para essa tarefa. Visto que, por mais que a BDTD seja um portal confiável e respeitado, o Brasil ainda apresenta fragilidades para organizar bancos de produção acadêmica³. Da mesma forma que, por mais que tenhamos sido atentos, é inevitável que algo tenha passado despercebido. Assim, a organização deste texto deve ser entendida como uma estratégia de exposição da situação encontrada, ou ainda, uma das sínteses possíveis da realidade, pois ao analisar, classificar e categorizar corremos riscos que qualquer tipo de categorização comporta.

Mesmo assim, estamos confiantes no estudo desenvolvido e nas possibilidades que se apresentaram para compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre avaliação em larga escala.

Recorrência das publicações sobre avaliação em larga escala

Percebemos extremos no que se trata de incidência e período de publicação, de um lado temos 20 trabalhos produzidos entre 2010 e 2017, de outro, 5 trabalhos produzidos entre 2000 e 2009, e nos anos 90 não encontramos nenhum trabalho que aborda avaliação em larga escala.

3 Tínhamos a intenção de fazer o levantamento, também, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no entanto, no período determinado para a busca, o site da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>) apresentava trabalhos somente dos últimos 3 anos, bem como avisos constantes de erro. Por esse motivo descartamos essa possibilidade de busca.

Quadro 1: Distribuição dos estudos produzidos ao longo dos anos

Ano	Trabalhos
1990 - 1999	0
2000 - 2009	5
2010 - 2017	20

Fonte: Elaborado pela autora

Confessamos que isso nos causou estranhamento, visto que as primeiras implementações de avaliação em larga escala nacional e estaduais (nos moldes que temos hoje) aconteceram na década de 90. Bem como, foi nesta década que as pesquisas sobre políticas educacionais ganharam visibilidade⁴.

Mesmo que pesquisas sobre políticas educacionais estivessem em crescente interesse na década de 90, a temática avaliação em larga escala ainda carecia de atenção. Azevedo e Aguiar (2001), ao analisarem as características e as tendências da produção acadêmica sobre políticas educacionais no Brasil, a partir das produções apresentadas no Grupo de Trabalho da Anped “Estado e Política Educacional”, no período de 1993 a 2000 destacam,

observamos que tanto o financiamento da educação, como as políticas de avaliação do ensino não têm sido

4 Entre os anos de 1996 e 2000 a quantidade de trabalhos submetidos para apresentação nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no GT Estado e Política Educacional, se manteve acima da média e ficou entre os cinco GTs mais procurados da Anped. Também, em 1995 a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) institucionaliza o campo das políticas educacionais como integrante da esfera das suas preocupações (AZEVEDO e AGUIAR, 2001).

temas priorizados pela agenda de investigação dos pesquisadores, como também o desenvolvimento de estudos comparativos. Sobre a avaliação, nos anos considerados, só encontramos dois trabalhos de uma mesma pesquisadora. O primeiro foi apresentado no ano de 1993 e teve por tema a política de avaliação de resultados no ensino fundamental da rede pública de São Paulo. O segundo é do ano 2000, “A avaliação da Educação Básica entre dois modelos”, que, ao analisar o “estado da arte”, traz contribuições importantes no sentido de priorizar questões para uma agenda de investigação. (AZEVEDO, AGUIAR, 2001, p. 17)

Dos cinco trabalhos publicados entre os anos 2000-2009, três são dissertações de mestrado e dois são teses de doutorado. Percebemos que cada um desses trabalhos foi desenvolvido em universidades diferentes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade de São Paulo e Pontífice Universidade Católica de São Paulo), em anos diferentes, com orientadores e membros de banca distintos, bem como, abordavam temas diversos. Os temas tratados eram: histórico e justificativa da implantação, por parte do Ministério da Educação, do SAEB (2001); SAEB e articulações com currículo nacional (2003); SAEB x qualidade da educação (2007); Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e o percurso de escolas durante a avaliação e articulação com as metas da Secretaria Estadual (2008) e; Avaliação da aprendizagem na Bahia x utilidade e finalidade da avaliação.

Por mais que existissem demandas de pesquisa nos anos 2000, o interesse sobre a temática ainda era inicial. O que

nos permite inferir na presença de produções individuais e a carência de investigações atentas para articulações de pesquisa. Os distanciamentos entre os trabalhos sinalizam fragilidades nas produções sobre avaliações em larga escala.

Silva, Scaff e Jacomini (2016) apresentaram as mesmas preocupações, em estudo que realizaram sobre as produções no GT Trabalho Estado e Política Educacional da Anped entre os anos 2000 e 2010. Dos 203 artigos analisados por eles, pouco mais de 10% (21 artigos) tratavam de assuntos relativos à avaliação em larga escala, sinalizando que “a avaliação ainda demanda atenção” (SILVA, SCAFF e JACOMINI, 2016, p. 5).

Nos últimos sete anos (2010-2017) o tema avaliação em larga escala ganhou espaço na agenda acadêmica nacional (20 trabalhos selecionados, 7 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado) e internacional. Podemos atribuir isso a diferentes fatores, talvez, isso se deva ao fato de que o Estado tem utilizado fortemente as avaliações em larga escala como estratégia política e de alcance para mudanças no campo da educação em território nacional; a ressignificação do SAEB via criação e articulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a expansão do ensino superior e da pós-graduação bem como a forma de divulgação das produções acadêmicas e; a divulgação via ranqueamento das notas atribuídas às escolas pela mídia.

Com a leitura dos trabalhos selecionados, podemos atestar que o que motivou os estudos acerca da avaliação em larga escala são os impactos e implicações que essas avaliações vêm causando, não propriamente a avaliação em si, mas o uso que se faz dos resultados desta. A política de avaliação em larga escala, entra na agenda acadêmica

para nos ajudar a compreender e a visualizar os caminhos e o futuro da educação.

Á vista disto, doravante, exploraremos quase que exclusivamente as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2010 e 2017, período com maior número de trabalhos.

Autoria das teses e doutorado e dissertações de mestrado

Identificamos sete Grupos de Pesquisa os quais os trabalhos foram desenvolvidos. O Grupo de Pesquisa 'História, Política e Gestão da Educação Básica'⁵, coordenado pela Prof^a Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle, da Unisinos⁶, foi espaço de produção de duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Esse Grupo de Pesquisa conta com financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES, bem como o Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (Gepi INOVAEDUC)⁷ da UFSM⁸ coordenado pelo Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan, espaço em que uma dissertação de mestrado foi produzida. O fato destes Grupos de Pesquisa contarem com financiamento do Programa Observatório

5 Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4374607839275229

6 Unisinos: Universidade Do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

7 Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9786514279293859

8 UFSM: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul

da Educação⁹ influenciou na realização destas pesquisas e na temática a ser estudada, visto que este Programa foi criado com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizassem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior articuladas as bases de dados existentes no INEP e as políticas educacionais brasileiras. Podemos inferir que este programa contribui para o fortalecimento da produção acadêmica acerca das políticas educacionais nos últimos 10 anos.

O 'Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)¹⁰' coordenado pela Prof^a Dr^a Dalila Andrade de Oliveira, foi espaço para a produção de uma das dissertações de mestrado analisadas. É importante salientar, que este Grupo de Pesquisa é reconhecido nacionalmente por suas produções na área das políticas educacionais e por reunir professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pesquisadores de outras instituições (CEFET-MG, SEE-MG, SMED-BH, UEMG, UFES, UFPel) e alunos de graduação e pós-graduação.

Outros Grupos de Pesquisa sinalizados nos trabalhos foram: O Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e

9 O financiamento do Programa Observatório da Educação da CAPES à projetos de pesquisa inclui despesas de custeio, capital e bolsas. As bolsas são destinadas aos pesquisadores coordenadores do projeto, alunos da pós-graduação (doutorado e mestrado) alunos de graduação, e ainda, para professores da Educação Básica. Dentre as áreas temáticas priorizadas pelo Programa são: Avaliação institucional e da aprendizagem; Indicadores de qualidade do ensino-aprendizagem, do trabalho didático e da carreira docente; Indicadores de desempenho dos sistemas de ensino; determinantes da qualidade de ensino.

10 Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2992172274456817

Educação Brasileira (GEPE)¹¹ com uma dissertação de mestrado; e o Grupo de Pesquisa Ensino e Extensão - Docência, Escola e Formação de Professores¹² (GPEDOCEFORM) que desenvolve atividades em parceria com o Gepi INOVAEDUC.

Nos demais trabalhos, que são 60% do total de trabalhos, não foram sinalizados no texto os Grupos ou Projetos de Pesquisa os quais os estudos faziam parte. Isso nos permite duas hipóteses, os trabalhos são isolados e individuais os quais não se articulam a pesquisas maiores e a trajetórias acadêmicas e/ou os autores não acharam pertinente identificar. As duas situações são importantes, em especial a primeira que reflete que a avaliação em larga escala ainda é um campo a ser explorado.

Também, orientadores não se repetem exceto a Prof^a Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle que orientou 3 trabalhos. Neste aspecto, observamos que Prof^a Dr^a Sandra Maria Zákia Lian de Sousa da USP, foi a pesquisadora mais recorrente nas bancas de defesa dos trabalhos, bem como uma das autoras mais utilizadas no referencial teórico das teses e dissertações. O que sinaliza a vasta contribuição e importância desta pesquisadora para o campo da educação e para a temática da avaliação em larga escala.

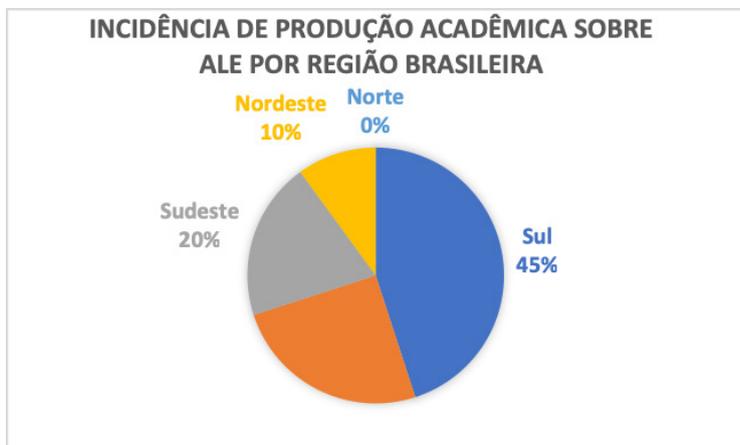
Pudemos perceber que mesmo a avaliação em larga escala ainda ser uma temática em fortalecimento, ela está sendo discutida em quatro das cinco regiões

11 Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5812519323773499

12 Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPQ - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7622274025994414

brasileiras (gráfico 1). A maior incidência concentra-se na região Sul, com 45% trabalhos, seguidos da região Centro Oeste, 25% e região Sudeste, 20%, e a região Nordeste com 10%. Somente o Norte do Brasil não tem produções sobre ALE.

Gráfico 1: Incidência de produção acadêmica sobre ALE por região brasileira



Fonte: Elaborado pela autora

Eixos temáticos que prevaleceram no período estudado

A abrangência da temática da avaliação em larga escala, que pode ser vista por diversas perspectivas e interpretações, indica uma possível dispersão em termos de objetos e questões que aparecem como foco de investigações nos trabalhos. Se, por um lado, esta condição deixa aberta a possibilidade de um debate amplo e rico sobre os mais diversos aspectos da avaliação em larga escala, por outro, não suscita induções no sentido de se procurar um

maior aprofundamento de determinados temas que permitam um desenvolvimento teórico do objeto, aliado ao domínio e à compreensão das dimensões instigantes da realidade.

Apuramos trabalhos que tratam da avaliação em larga escala nas três instâncias, nacional, estadual e municipal (gráfico 2).

Gráfico 2: Políticas de avaliação em larga escala estudadas por níveis de abrangência



Fonte: Elaborado pela autora

Alguns trabalhos analisados tratam de iniciativas específicas, outros de diferentes instâncias e ainda uma dissertação de mestrado trata da avaliação em larga escala na esfera internacional discutindo modelos de avaliação externa em países recém democratizados na América Latina (Argentina, Brasil, Chile e México). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a ALE estudada em 57% dos trabalhos, sinalizando a importância e popularidade da avaliação nacional, 33% dos trabalhos se debruçaram sobre as iniciativas estaduais de avaliação em larga escala (PROEB/MG, SARESP/SP, SIMAVE/MG, SEAPE/ACRE) e apenas 10% abordaram as iniciativas

municipais de avaliação (AMDA¹³ e Prova Floripa¹⁴). Esse baixo índice de pesquisas sobre as iniciativas municipais de avaliação em larga escala, talvez, deva-se ao fato de que a implementação das iniciativas municipais de ALE estão acontecendo com frequência em rápida expansão, no entanto, ainda são recentes.

Desta forma, nos debruçamos a encontrar aproximações entre os trabalhos, de modo a organizá-los em eixos de pesquisa, a fim de indicar as subtemáticas que estão presentes nas produções sobre avaliação em larga escala. Para esse exercício atentamos aos problema, objetivo, foco e intenções dos autores na construção das pesquisas, da mesma forma, que procuramos articular ao referencial teórico e metodológico adotados nos trabalhos.

Também levamos em consideração o significado dos conceitos utilizados na categorização dos eixos sobre gestão educacional, gestão escolar e trabalho docente. Corroboramos com as ideias de Vieira (2007) sobre a distinção entre gestão educacional e gestão escolar e suas abrangências na gestão da educação brasileira. A “Gestão Educacional” situa-se no âmbito dos sistemas educacionais. Refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias do governo, sejam eles federal, estaduais e municipais. Já a “Gestão Escolar” refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. Situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência.

13 Avaliação elaborada pela própria Secretaria Municipal de Educação do Município de Indaiatuba/SP, denominado 'Avaliação do Desempenho do Aluno' (AMDA)

14 Programa de avaliação da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. Implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF)

Sobre o trabalho docente, consideramos que o professor exerce um trabalho próprio, o trabalho docente. Trabalho este que está, sim, envolto pelas questões da gestão escolar, da gestão da sala de aula, mas como destaca Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é um investimento da subjetividade desse ator, é a junção do sujeito e a situação. Ou seja, perpassa, além do trabalho realizado no espaço escolar, o trabalho subjetivo, de construção do conhecimento para si enquanto profissional. O trabalho docente deve sempre ser uma ação profissional regida por saberes profissionais (DUARTE, 2014).

Diante disso, estruturamos cinco eixos de pesquisa são eles: 1) Constituição da avaliação em larga escala e relações com políticas educacionais; 2) Relação da avaliação em larga escala com os princípios da gestão democrática; 3) Relação da avaliação em larga escala com as ações da gestão educacional municipal; 4) Relação da avaliação em larga escala com a gestão escolar; 5) Implicações das avaliações em larga escala no trabalho docente e trabalho escolar. A seguir, abordamos cada um dos eixos separadamente.

1) CONSTITUIÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E RELAÇÕES COM POLÍTICAS EDUCACIONAIS;

Esse é o maior eixo e reúne 30% dos trabalhos analisados. Identificamos preocupações com os padrões assumidos pela regulação do Estado, em especial pelo trato de conceitos como “neoliberalismo, qualidade, mercadoria, capitalismo e globalização”, acionados como referência para apreender a política de avaliação em larga escala a partir do enfoque de políticas econômicas, mostrando a ação do Estado junto as reformas educacionais.

A constituição das políticas de avaliação em larga escala em território nacional e internacional foi discutida relacionada aos organismos internacionais e as ações adotadas pelos governos de modo a disseminar e operacionalizar as ALE e utilizar essas avaliações como ponto de partida para a criação de novas políticas educacionais. A preocupação dos autores foi simbolizada por críticas ao tensionamento por parte Estado em utilizar as ALE como uma política de regulação que faz parte do Estado gerenciador e integra uma agenda global.

Sobre isso Fabio Perboni (2016) em sua tese de doutorado afirma ter identificado, entre outras questões, a pequena relação entre partidos políticos no poder e a criação das avaliações estaduais próprias, demonstrando que as mesmas se configuram como tendência incorporada às políticas públicas educacionais, com tendência crescente de vinculação de seus resultados à premiação das escolas e bonificação de seus funcionários.

Todos os trabalhos deste eixo utilizaram como fontes de informações documentos, sendo que 50% deles que também utilizam sujeitos como fontes, o fazem de modo a complementar e articular à análise dos documentos. A maior parte destes trabalhos caracteriza-se por ser oriundo de pesquisa bibliográfica, o que evidencia a intenção de sistematizar histórica e teoricamente a questão da ALE.

2)RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA;

Neste eixo aglutinamos os trabalhos que investigaram as diretrizes e normativas municipais sobre seus sistemas de ensino articuladas as iniciativas de avaliação em larga escala e aos princípios da Gestão Democrática. O fizeram,

discutindo o panorama da educação brasileira e analisando as ações políticas no decorrer dos processos de avaliação em larga escala implementados no Brasil e as implicações nas ações de equipes gestoras municipais

Utilizando-se destes meios, fizeram uma crítica à realização de ALE, que evidencia uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, e que tende a produzir resultados socialmente injustos ao se resgatar as considerações formais do Estado Republicano pretendidas pela sociedade brasileira, especificamente na educação nacional, na perspectiva do direito, de seus princípios e finalidades expressos na Constituição Federal.

3) RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COM AÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL MUNICIPAL.

Este eixo aborda questões relativas às orientações e ações desenvolvidas pelas equipes gestoras em nível de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Procuram relatar a apropriação e interpretação dos resultados dos testes pelas equipes gestoras e as instruções que encaminham às escolas de suas redes. Entendemos essas pesquisas como importantes para compreender a que as escolas estão sendo chamadas a realizar por suas mantenedoras.

Os trabalhos demonstraram preocupações e fortes sinalizações de que os professores desempenham e são chamados a desempenhar papéis além da sua formação, o que contribui para a precarização de seu trabalho e da escola pública, além de serem chamados a participar e desempenhar funções acerca de um projeto de nação.

4) RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COM GESTÃO ESCOLAR;

Neste eixo, os trabalhos investigam como as avaliações em larga escala influenciam na interpretação, planejamento e atuação de equipes gestoras das escolas estudadas. Fazem isso na intenção de identificar o processo de apropriação dos resultados por parte da equipe gestora, e os desafios que enfrentam para mobilizar a reflexão sobre como os resultados podem ser compreendidos pela comunidade escolar.

Esse eixo em alguns aspectos se aproxima dos trabalhos articulados no eixo 5, no entanto, não achamos pertinente incluí-los. Especificamente, este eixo 4 trata das ações e influência dos gestores escolares sobre o trabalho docente, não abrangendo de forma mais ampla o trabalho escolar como é característico do eixo 5.

Os trabalhos identificaram que a gestão escolar está se caracterizando por se basear em metas, incentivos e controle sugeridos pelas ALE, causando mudanças pragmáticas na gestão dos processos de ensino aprendizagem, com o objetivo de motivar o comprometimento dos professores com as ALE. Sobre isso, podemos inferir que além de não acreditarmos que as ALE avaliam a totalidade do trabalho escolar, e sim o desempenho dos alunos, as equipes de gestores escolares apresentam fragilidade na formação técnica para analisar e interpretar os resultados e os significado pedagógico deles. Fica evidente que a avaliação em larga escala vem ocupando o espaço de orientação política e pedagógica do sistema escolar.

As pesquisas sinalizam que as implicações da ALE em torno do trabalho da gestão escolar causam os

fenômenos de vigilância e controle gerando tensões e constrangimento no cotidiano escolar.

5) IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO TRABALHO DOCENTE E TRABALHO ESCOLAR.

Esse eixo é composto por 25% dos trabalhos analisados e tratam das repercussões das ALE na organização e desenvolvimento do trabalho escolar e trabalho docente, identificando percepções, implicações, e impactos no cotidiano escolar a respeito do currículo, práticas pedagógicas e didáticas. Esses trabalhos sinalizam fortes preocupações dos autores, acerca de impactos no “chão da escola”, impactos reais vividos na rotina escolar por gestores, professores, alunos, pais e comunidade escolar, e que muitas vezes passam despercebidos e naturalizam-se devido as exigências e prescrições externas.

Particularmente, compactuamos com essas preocupações, e entendemos que esse é um eixo relevante de pesquisa e que nos ajuda a visualizar a estrutura escolar existente de forma micro, em contextos locais específicos, nos ajudando no exercício de não olhar todas as escolas como iguais e cair em generalizações infundadas. Assim como nos ajuda a não deixar de considerar e de valorizar aquilo que lhes dá unidade e que se reproduz em todos os espaços, independentemente dos sujeitos que as constroem.

Sobre isso, Thurler (2001) nos ajuda a refletir

alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera,

suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com a finalidade do sistema público, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele. Tudo isso não é muito novo: se pensarmos em nosso próprio passado de alunos encontraremos a lembrança de atmosferas mais ou menos alegres ou pesadas; acontecimentos marcantes ou dias cinzentos; odores, cores e ruídos diversos. (THURLER, 2001, p.89)

Para falar do trabalho escolar e trabalho docente, 80% dos autores que compõem este eixo, optaram por realizar entrevistas com coordenadores pedagógicos, professores e equipe diretiva. Acreditamos que este seja um instrumento de pesquisa útil e eficaz para esse tipo de pesquisa, visto que confere voz aos sujeitos estudados, possibilitando um contato direto entre pesquisador e pesquisado e a situação de proximidade existente permite esclarecer dúvidas emergentes no momento da realização da entrevista.

As pesquisas concluem que as ALE causam diferentes impactos na organização e desenvolvimento do trabalho escolar e trabalho docente. O relato é de aumento da demanda de trabalho para corresponder a ALE, excesso de avaliações e tempo insuficiente para analisar os resultados e intervir, o foco do trabalho pedagógico passa a ser no treino para as ALE, ranqueamento, geração de resultados artificiais e responsabilização. A associação destes impactos implica também na

atuação do professor e no desenvolvimento do trabalho docente produzindo sensações depreciativas tais como, a de perda de autonomia, “auto” intensificação do trabalho, desmotivação, frustração, stress, adoecimento, autorresponsabilização e sentimento de culpa.

Além do mais, apresentam evidências de práticas de reformulação de currículo que ameaçam o empobrecimento e estreitamento do currículo escolar, bem como correm o risco de desqualificar o processo de ensino e aprendizagem pelo imediatismo, superficialidade e reducionismo dos conteúdos causados pela pressão em produzir resultados satisfatórios nas ALE.

Considerações

O levantamento realizado nos permite apontar os modos de produção da pesquisa, operações metodológicas e categorização do material empírico especificando características presentes nas pesquisas sobre avaliação em larga escala. Podemos afirmar a existência de um crescente acervo produzido nos últimos anos, no entanto ainda tímido. Com o levantamento inicial, percebemos que em sua maioria as políticas de avaliação em larga escala não se constituem como objeto de pesquisa, mas sim como um potente elemento capaz de contribuir para a leitura de outros objetos.

Observamos que grande parte das teses e dissertações analisadas, no referencial teórico ou na contextualização da política, apresentam de modo descritivo o histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica sinalizando adaptações e mudanças desde sua criação, partindo de uma história “padrão”

ou “oficial” da própria política. A perspectiva para essa descrição é de linearidade, não abordando aspectos importantes da tradução da política como a participação de diferentes atores e os modos de adaptação.

Entretanto, no seu conjunto, os trabalhos analisados, mesmo tendo encontrado problemas como a pouca relação entre as palavras-chave dos trabalhos com o que realmente é produzido nas teses e dissertações, e alguns equívocos metodológicos como confusões entre procedimentos de pesquisa e tipos de pesquisa, as produções demonstram a existência de potencialidades para um campo de investigação em crescimento e, portanto, ainda sem tradição, mas que conta com a preocupação de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras.

A estruturação dos eixos nos permitiu concluir que a produção de conhecimento sobre avaliação em larga escala tem sido relevante para o campo da Educação, mas ainda, as produções estão distantes das redes escolares de ensino. Essa preocupação sinaliza um território de pesquisas a ser investigado em especial, por que as avaliações em larga escala foram elegidas na maioria dos trabalhos como norteadoras de políticas, de programas e de práticas pedagógicas.

Os contextos de análise privilegiados nos trabalhos sobre políticas de avaliação em larga escala no Brasil, localizam-se mais especificamente sobre as avaliações em larga escala em nível nacional e com uma quantidade muito inferior em estudos que abrangem os contextos locais municipais. Diante de tal constatação, nos permitimos apontar a expansão das ALE bem como as diferentes formas de abrangência como um campo potente para futuras investigações. ●

Bibliografia Analisada

ANDRADE, Alenis Cleusa de. **Avaliação em Larga Escala na Educação Básica, Prova Brasil, em Perspectiva da Gestão Democrática: um estudo a partir da associação de municípios do Vale do Rio do Sinos e Município de São Leopoldo – RS.** 2011. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011

ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular.** 2013. 225p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013

ARAÚJO, Caroline Silva. **Desempenho e recompensa: as políticas das secretarias estaduais de educação.** 2014. 125 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

BARBOSA, Liliâne Cecília de Miranda. **O uso dos resultados do simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: o caso das escolas públicas de formiga –MG.** 2013. 267p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2013.

BATTISTI, Luzia. **Avaliação em larga escala na perspectiva da gestão municipal.** 2010. 98p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2010

DUARTE, Adriene Bolzan Duarte. **A Participação de escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica.** 2014. 249p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FRANCO, Karla Oliveira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE): o Estado da Arte da produção científica brasileira (2000-2013).** 2016.161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas 2016.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da Política Nacional de Avaliação em Larga Escala na Gestão e na Prática Pedagógica do Sistema Municipal de POA (2005-2013).** 2015. 162p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2015.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão.** 2013. 272p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas, 2013

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva. **O olhar do gestor escolar sobre o IDEB.** 2013. 131p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas – Efal, Alagoas, 2013.

LIMA, Iana Gomes de. **As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica.** 2016. 267p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2016

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. 2013. 222p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba –UFPB, João Pessoa, 2013.

MACHADO, Andréa Sebastiano do Rosário Cavalcante. **O Gestor Escolar e o desafio para a apropriação dos resultados da avaliação em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses**. 2016. 162p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2016

MENDONÇA, Liliane de Paula. **A reforma educacional na América latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais**. 2014. 92p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2014.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – SEAPE/ACRE**. 2015. 262p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2015.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista**. 2012. 141p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São paulo, São Paulo, 2012

SANTOS, Almir Paulo dos. **Gestão Democrática nos Sistemas Municipais de Ensino de Santa Catarina: implicações da avaliação em larga escala**. 2012. 260p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2012.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em minas gerais: O programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) em análise**. 2010. 173p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2010.

VASCONCELOS, Ana Claudia Celice Alves. **Efeitos da política de avaliação do pde no sistema municipal de ensino Marília**. 2014. 140p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília, 2014.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. **A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XII, n. 77, p. 49-70, dez. 2001.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson M. **Avaliação educacional no Brasil: da tranferência cultural à avaliação emancipatória**. Brazilian Geographical Journal, v.4, p. 259-275, 2013

DUARTE, Adriene Bolzan Duarte. **A Participação de escolas da Rede Escolar Pública Municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica.** 2014. 249p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros.** 2016. 268p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

SILVA, Antonia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000.** Revista HISTEDBR On-line, v. 16, p. 254-273, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes, 2005.

THURLER, M. G.. Inovar no interior da escola. Porto Alegre/BRA: Artmed, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v.23, n.1, p.53-69, jan/abr. 2007.



ESPAÇOS QUE AFETAM: APROXIMAÇÕES ENTRE A CARTOGRAFIA SOCIAL E CARTOGRAFIA ESCOLAR

SANDRO MAURICIO PINHEIRO
ANA MARIA HOEPERS PREVE
ANA PAULA NUNES CHAVES

Introdução

Este trabalho emerge da busca de perspectivas para o uso da Cartografia Social em espaços de educação formal junto a alunos do Ensino Médio e da Graduação em Geografia (Licenciatura), e quanto à formação de professores de uma escola pública de Florianópolis/SC. Partimos da afirmação de Guattari (2009, p.157) de que “o espaço construído nos interpela de diferentes pontos de vista”. Nesse sentido, abordamos a produção de mapas dos lugares trabalhados em consonância com a metodologia da Cartografia Social, evidenciando que os mapas podem representar aspectos diversos da realidade, além da estrutura dos espaços fabricados ou já existentes. Além disso, mapas também podem ser disparadores de ações participativas e colaborativas na construção de conhecimentos e práticas educativas inovadoras.

Essas interpelações do espaço não se resumem às psicopatologias, como a Agorafobia ou a Claustrofobia, mas se ampliam na própria relação com determinadas porções do espaço e, também, com outros sujeitos que convivem nesses espaços que são usufruídos constantemente no dia a dia. Como afirma Guattari,

“os edifícios e as construções de todos os tipos são máquinas enunciadoras. Elas produzem uma subjetivação parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação” (GUATTARI, 2009 p. 157-158).

A partir das provocações de Guattari foram elaboradas oficinas de cartografia que permitissem apresentar - através de mapas - aspectos que trouxessem à tona vestígios ou pistas dessas interpelações dos espaços em nossa subjetividade e, a partir dessas informações, construir o conhecimento sobre o espaço que nos cerca e ao qual estamos ligados.

Usaremos aqui o termo apresentar, ao invés do termo representar, em conformidade com Girardi, que afirma:

ser apropriado falar de apresentação, pois as coisas não existiriam por si mesmas, mas somente a partir de um sujeito que lhes desse existência pela sua observação, pelo seu pensamento, pela sua descrição (GIRARDI, 2013, p. 75).

Pois o termo representação, segundo a autora:

na Geografia carece de aprofundamento na reflexão em virtude de sua característica polissêmica. Vai da ideia de representação como substituta da realidade, passa pela ideia de representação como evocação mimética da realidade e chega no outro extremo à negação da possibilidade de representação (GIRARDI, 2013, p. 75).

O presente trabalho é resultado de um experimento metodológico com base em oficinas de produção

cartográfica realizadas com os estudantes da terceira fase do curso de licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas e Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

As oficinas fizeram parte da dissertação de mestrado, de Pinheiro (2017), *Perspectivas da Cartografia Social para a Cartografia escolar*, da qual este artigo é um pequeno desdobramento. Em linhas gerais, a pesquisa buscou analisar novos olhares sobre a produção cartográfica escolar dentro da perspectiva da Cartografia Social, incentivando outros modos de pensar e fazer mapas que trouxessem novos questionamentos à prática docente.

O artigo está dividido em três momentos: o primeiro momento traz a fundamentação teórica de alguns aspectos da Cartografia Social com base no livro de Acselrad (2013), e, em particular, nos artigos Lima e Costa (2012) e de Torres, Gaona e Corredor (2012). Utilizamos também o conceito de espaço discutido por Massey (2009), e tratamos da relação entre espaço e subjetividade na perspectiva apresentada no texto *Espaço e corporeidade*, do livro Caosmose (2009), Guattari.

O segundo momento apresenta as oficinas realizadas com a turma da terceira fase do curso de Geografia, semestre 2016/01, tendo por base teórica as ideias de Corrêa, contidas no livro *Educação, Comunicação e Anarquia* (2006), e de Preve (2013).

O terceiro momento diz respeito às considerações finais, onde trouxemos ponderações sobre os mapas, bem como indicativos para uma produção cartográfica em que os espaços e suas subjetividades caminham juntos, evidenciando limites e possibilidades de um modo de fazer, dos materiais disponíveis, das questões colocadas aos grupos e dos grupos envolvidos.

Cartografia social e cartografia escolar: aproximações possíveis

A Cartografia Social se consolidou no Brasil como método de pesquisa e produção de dados a partir do início deste século. Alguns trabalhos junto às comunidades tradicionais da região norte e nordeste do Brasil foram realizados por pesquisadores utilizando o método já na década de 1990. Entretanto, foi a partir de 2004, com a consolidação do projeto Nova Cartografia Social, com financiamento da Fundação Ford e com a participação de dezenas de pesquisadores em todas as regiões do país, que Cartografia Social se expandiu e se consolidou como metodologia.

Segundo Torres, Gaona e Corredor (2012):

se entende a cartografia social como uma metodologia participativa e colaborativa de investigação que nos convida a reflexão, organização e ação ao redor de um espaço físico e social específico (TORRES; GAONA; CORREDOR, 2012, p. 62).

Podemos perceber, com isso, que a Cartografia Social requer a participação de todos os envolvidos no grupo que vai se automapear, mas, também, autonomia em relação ao pesquisador, pois “a cartografia social não é só um pensar criticamente, mas também um fazer criticamente” (TORRES; GAONA; CORREDOR, 2012, p. 62).

O pensar criticamente e o fazer criticamente em conjunto com a participação, colaboração e reflexão sobre uma determinada porção do espaço, motivada por uma intencionalidade, é o que permeia os trabalhos de Cartografia Social.

Dentro dessa perspectiva podemos determinar que o processo, ou seja, a atenção às falas, ações e significados que marcam as etapas do realizar algo é de suma importância para a realização de um mapeamento participativo, pois, como afirma Acselrad e Viégas (2013), “na elaboração do mapa, o reconhecimento do saber tradicional nem sempre é evidente. É a partir do diálogo de saberes que o conhecimento local pode se expressar” (ACSELRAD; VIÉGAS, 2013, p. 21). Nesse sentido, por meio das falas, das histórias, dos “causos”, em suma, da participação plena do grupo é que se pode materializar a chamada Cartografia Social. O produto final da Cartografia Social, obviamente, será um ou vários mapas, mas sobretudo, o registro e a análise dos dados, das trocas e do processo de realização desse mapa influirão de forma determinante sobre os conhecimentos daí resultantes. Como afirmam Lima e Costa:

A cartografia social, como meio técnico, busca registrar relatos e as representações sócio-espaciais no processo de automapeamento, além de identificar situações de conflitos na forma de uso do território pelas comunidades tradicionais. (LIMA; COSTA, 2012, p. 77)

Diante do exposto acima podemos entender que a Cartografia Social não é só mais uma forma de criar mapas, mas, principalmente, de entender, ordenar em certa medida o conhecimento que determinados grupos têm em relação aos seus espaços. Isso também traz à superfície plana do papel não só a materialidade objetiva do espaço, mas a subjetividade que forma ou molda este espaço no olhar destes grupos.

Como metodologia, a Cartografia Social é usada por diversos campos do conhecimento como, por exemplo, na sociologia, na antropologia, na etnografia e na geografia. Há, então, um componente multidisciplinar na Cartografia Social que pode subsidiar o uso de sua perspectiva metodológica em espaços formais de educação como, em particular neste trabalho, a consonância com a Cartografia Escolar.

Observemos que a Cartografia Social mapeia espaços relacionados a experiências individuais ou coletivas. Essa relação pode ser uma relação de passagem, mas, também, de permanência, de usos múltiplos de produção e reprodução da vida material, incluindo-se aí a subjetividade.

Nossa ideia de espaço se baseia nas três proposições de Massey (2009) sobre o conceito de espaço:

primeiro: reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde aimensidão do global até o intimamente pequeno. Segundo: compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido de pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Terceiro: reconhecemos o espaço estando sempre em construção. (MASSEY, 2009 p. 29)

O espaço usado é aquele do vivido, o tradicionalmente vivido, o espaço em que criamos e recriamos afetividades e significados, que produz em nós aspectos de nossa subjetividade, aqui entendida - nos termos de Guattari (2009) – como:

subjetividade produzida, plural, polifônica e que não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca (GUATTARI, 2009, p. 11).

Aqui, tanto a ideia de Cartografia Social quanto as ideias de Guattari (2009) e Massey (2009) vão se enlaçando, criando um plexo que nos impulsiona a uma questão: se o espaço está sempre em construção e em constante relação conosco, como que os mapas podem ser entendidos e/ou produzidos dentro dessa perspectiva da Cartografia Social em relação à Cartografia Escolar, considerando-se a realidade escolar brasileira e suas complexidades? Para responder essa questão, inicialmente vamos considerar o que nos dizem Lima e Costa:

Para a cartografia social, a importância do mapeamento não está no desenho em si (formato), mas no significado (na subjetividade) do objeto representado, pois a sua representação é pautada num contexto relacional, ou seja, faz parte de um cotidiano interativo do sujeito que mapeia o seu próprio espaço vivido. Com o resultado dessa interação é possível mapear conceitos sociais como: problemas ambientais, situação de conflitos, transporte escolar, trabalho, lazer, histórias de vida e entre outros. (2012 p. 85)

Na perspectiva de uma Cartografia Social aliada à Cartografia Escolar podemos evidenciar alguns aspectos que não podem ser negligenciados ou esquecidos: 1) a importância em dar atenção ao processo de realização do mapeamento, não importando os meios tecnológicos empregados; 2) observar o objeto ou situação mapeada e

o seu contexto, além de analisar também as expressões de subjetividade que tendem a ocorrer; 3) perceber como a participação ou o engajamento dos envolvidos no processo está ocorrendo e como eles expressam o pensar e fazer criticamente o mapa.

A mudança que se espera é no olhar e no fazer, quando a dialogicidade do ato de mapear não fique restrita entre sujeito e espaço, mas envolve sujeitos, espaços e significados diversos. A noção de grafar o espaço amplia e toma o sujeito e o espaço como um todo intrinsecamente ligado, não dicotômico, mas permeáveis entre si.

Realizando isso e somando-se outros componentes, tais como ouvir as ideias, entender os anseios e desejos dos cartógrafos¹ na hora de realizar os mapeamentos, teríamos, então, subsídios para a constituição de uma Cartografia Social Escolar que não buscaria necessariamente substituir o que já existe na escola, mas ser uma metodologia de reflexão e ação tanto para os estudantes quanto para os professores. Dessa maneira, buscamos ampliar os limites de atuação da cartografia no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, propomos rever o que Lima e Costa (2012) apontam sobre a Cartografia Escolar e trazemos os significados que os autores dão à Cartografia Social para os espaços formais de educação:

A cartografia social difere da forma convencional de como é trabalhada a cartografia em determinadas escolas conteudistas, que leva os estudantes a identificarem no mapa elementos da paisagem apenas com o

1 Cartógrafo é entendido como aquele que participa de uma situação de mapeamento.

intuito de localizar pontos e debater exclusivamente os conceitos dos elementos cartográficos. Essa prática torna o mapa estéril, distanciado do cotidiano dos jovens. A proposta da cartografia social não é fazer um estudo do meio ambiente dos jovens, perspectiva que trabalha muito mais a forma (relações projetivas e euclidianas), negligenciando ou deixando para segundo plano o trabalho com o conteúdo significativo dos símbolos. Nas oficinas de cartografia social a ênfase é dada aos símbolos produzidos para a legenda do mapa, que carregam consigo um conjunto de significados construídos pela peculiaridade individual e pela própria subjetividade coletiva (LIMA; COSTA, 2012, p. 84).

Embora consideremos as diferenças nas metodologias de trabalho ora apresentadas, propomo-nos buscar a aproximação de uma cartografia significativa, capaz de dar conta das interpelações do espaço que nos chegam cotidianamente e está direta ou indiretamente ligado aos nossos desejos, os quais são nomeados por Guattari e Rolnik (2005) como “todas as formas de vontade de viver, de criar, de amar, de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 261) e que é influenciado pelo espaço que nos cerca, já que “o alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais” (GUATTARI, 2009, p. 158).

Oficinas: memórias, texturas e conflitos

Antes de analisarmos os processos e alguns resultados das oficinas precisamos explicitar o que entendemos por oficina e em quais autores nos apoiamos para criá-las e

desenvolvê-las junto ao grupo de estudantes e professores. Advertimos que realizamos uma reelaboração da noção de oficina, conceito ainda em construção pelo Grupo de Pesquisa “Geografias de Experiências”². Consideramos a oficina um método de fazer e um modo de pesquisar que produz efeitos e saberes para análises de pesquisa.

Entendemos a pesquisa e o método da oficina não como uma forma de coletar dados, pois não usamos o termo dado como algo que já está para ser coletado, mas como algo próximo daquilo afirmado por Barros e Barros (2013), quando tratam da oficina e como método cartográfico de pesquisa:

É um método de pesquisa-intervenção[...] e ao promover intervenção, o processo de pesquisa faz emergir realidades que não estavam “dadas”, a espera de uma observação - e coleta - [...] O processo de pesquisa implica em um rearranjo das fronteiras inicialmente estabelecidas entre sujeito e objeto. (BARROS; BARROS, 2013, p.373-374)

Não lidamos com “dados no sentido mais tradicional do termo”, mas compreendemos que a oficina “gera efeitos” (BARROS; BARROS, 2013, p. 374). Uma das características centrais da oficina é sua capacidade de adaptabilidade a

2 O grupo se constitui por integrantes que desenvolvem pesquisas de graduação e pós-graduação alinhados aos interesses pela investigação com imagens, cidade, educação e geografias. Imagens produzidas em trabalhos de oficinas e análise de imagens pictóricas, cinematográficas e fotográficas que circulam em nossa sociedade. No grupo as pesquisas estão apoiadas em autores que, de alguma forma, colocam sob suspeita o poder de representação dos mapas e das imagens que se interpõe entre as pessoas e o mundo. Este grupo que integramos faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia/LEPEGEO/UDESC e da Rede Internacional de pesquisas em Imagens, Geografias e Educação.

diversos espaços, tempos e temas. Para Corrêa (2006, p. 28) “a pesquisa, todavia, só vai resultar em uma oficina quando se queira mostrar aos outros – qualquer um – o resultado do seu estudo”. Preve (2013), no artigo “Geografias, imagens e educação: experiências”, afirma:

Ao contrário do que parece, a oficina não é um modo de tornar prático um conteúdo temático, ou mesmo um conceito, e sim um modo de fazer funcionar algum desses termos – modo que requer um estudo temático aprofundado e uma decisão pelo uso de determinadas ferramentas – para que no funcionamento eles sejam arrastados por um turbilhão, típico dos encontros, desestabilizando os limites que essas palavras recobrem. As oficinas tendem a fazer com que os temas/termos/conceitos percam os contornos fixos que os enquadram em uma área definida. A certeza é que algo vai se desmanchar dando a ver o que ainda não tem uma imagem pronta no pensamento. (PREVE, 2013, p. 50)

O interesse em mostrar o que se estuda, levar esses temas a outras pessoas e ambientes foi o que provocou a idealização e organização das oficinas aqui analisadas como necessidade de expressar possibilidades que podem, de um modo ou de outro, criar novas perspectivas para o ensino de geografia. Corrêa (2006, p. 28) afirma que “um dos pontos mais importantes da oficina, como estratégia de educação, é a ligação doicineiro com o tema que escolhe”, e consideramos que essa ligação aconteceu na pesquisa por meio da afinidade entre pesquisadores e objeto, sendo nesse sentido o objeto se torna vivo.

A ideia de realizar oficinas com este grupo de estudantes da graduação surgiu em conversas entre os autores deste trabalho, em decorrência da pesquisa de mestrado de Pinheiro (2017). As oficinas foram pensadas como método de inserção e de apresentação da Cartografia Social para repensar a Cartografia Escolar, além de possibilitar novas perspectivas para a formação de professores e a educação em geografia.

As oficinas foram idealizadas para ocorrerem em dois dias, com tempos pré-agendados de 140 minutos cada para realização das atividades delineadas. O grupo participante era composto pelos estudantes da terceira fase do curso de licenciatura em geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). As oficinas aconteceram durante a disciplina de Práticas Curriculares I, ministrada pela Professora Ana Paula Nunes Chaves. Esse grupo foi dividido em cinco subgrupos.

As oficinas foram realizadas na primeira semana de junho, nos dias 01 e 02, e constavam no programa da disciplina Práticas Curriculares I, cuja ementa é voltada para estudos da cartografia escolar.

A proposta consistia na ação dos graduandos em criar mapas do Campus I da UDESC que evidenciassem situações que os afetavam, tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mapear essas áreas ou espaços que vivenciavam e as situações ou a própria estrutura construída, os sujeitos evidenciaram os espaços como áreas de afetação.

Foram apresentadas duas formas de mapeamento: uma com a utilização de um mapa base já impresso, representando a área do Campus I da Udesc, e outro que seria um mapa de próprio punho, a partir do qual eles criariam uma apresentação do Campus. No

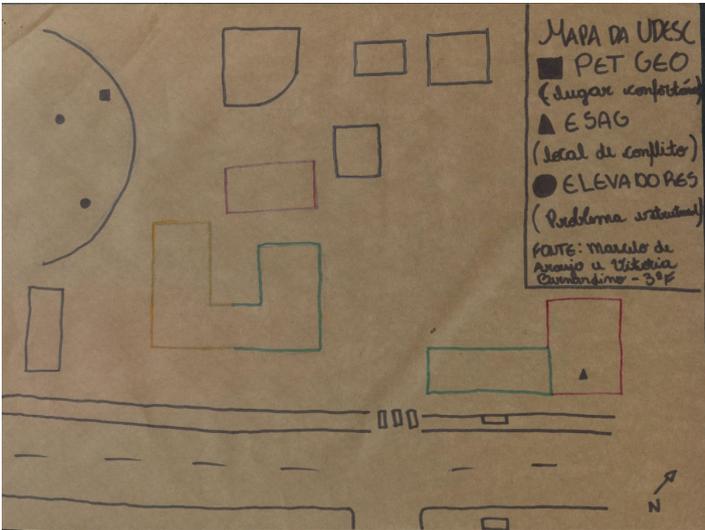
segundo mapa, os graduandos utilizaram texturas para apresentar as situações em uma segunda camada sobre o mapa. Essa camada era móvel, podendo ser erguida ou abaixada conforme quisessem. Os materiais usados para apresentar a segunda camada dos mapas eram de diversas texturas, dentre eles tecidos diversos, EVA, lixas para madeira de diversas gramaturas etc. Esse material foi usado para representar os pontos mapeados e criar um mapeamento por sobreposição.

Os mapas foram confeccionados em papel pardo, tamanho padrão A3, com uma segunda folha de papel vegetal transparente atada ao papel pardo. No papel pardo, os graduandos realizaram o mapeamento do Campus I e, na segunda camada, um segundo mapeamento colando texturas disponibilizadas em sala. Foram produzidos oito mapas no total. Como critério avaliativo analisamos a oficina a partir dos processos e movimentações que resultaram nos mapas e o uso de texturas como um segundo mapa. Foi pedido, também, uma atividade escrita (realizada em sala) a respeito do que se tinha produzido e com informações complementares sobre os mapas e a escolha das texturas usadas para identificar os locais que traziam desconforto (ou seja, os lugares que os afetavam ou tinham afetado negativamente). Outra questão solicitada foi que representassem nos mapas os lugares ou o lugar que traziam conforto. A terceira questão foi representar os problemas estruturais que os afetavam e a quarta questão foi traçar os caminhos percorridos dentro do campus.

A seguir constam alguns exemplos de mapas³ produzidos pelos participantes das oficinas.

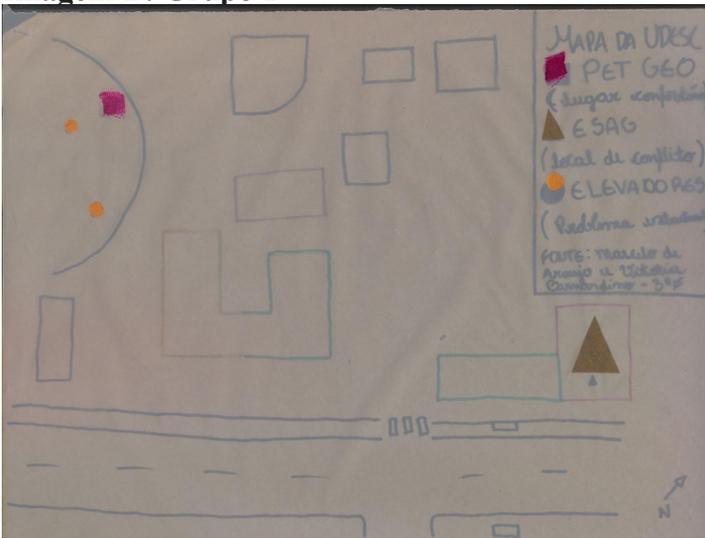
3 Todas as imagens aqui utilizadas pertencem ao acervo de pesquisa de Sandro M. Pinheiro.

Imagem A: Grupo 1



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016).

Imagem B: Grupo 1



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016).

Na imagem A do grupo 1 vemos o mapa do Campus I realizado por um grupo de três estudantes da graduação. Já a imagem B refere-se a esse mapa, porém recoberto pela segunda camada que os estudantes escolheram e aplicaram pedaços de texturas diversas: a lixa de madeira representada num triângulo e o papel camurça para os pequenos círculos laranja.

No mapa A e B acima, o grupo apontou os elevadores como problemas estruturais e, ao representar esse problema no mapa de texturas, optou pelo papel camurça (pequenos discos laranja do lado esquerdo do mapa).

O triângulo, confeccionado com lixa de madeira, representa o lugar de desconforto, onde se localiza a ESAG (Escola Superior de Administração e Gestão), núcleo que abriga os cursos de Administração de Empresas, Administração Pública, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.

Três grupos apontaram este mesmo local como área de conflito e desconforto. Os grupos que assinalaram este ambiente como uma área de desconforto relatam que ali, “apesar da comida ser boa”, o ambiente “é pesado” e sentem-se hostilizados. Relataram que essa hostilidade se deve a divergências ideológicas entre a FAED e a ESAG.

A FAED é o núcleo que abriga os cursos de biblioteconomia, pedagogia, história e geografia. Os profissionais e estudantes ligados a este núcleo apresentam um perfil mais progressista na qual seus estudos se concentram nas questões ambientais, educacionais e sociais, almejando a construção de políticas públicas que possam se inserir no cotidiano das escolas públicas e dos serviços públicos oferecidos a uma ampla parcela da população, o que difere da ESAG, por seu perfil voltado a estudos sob a ótica empresarial e de mercado e estudos de otimização da produção dos setores de serviços e indústria e gestão

de recursos do setor público. O embate se dá justamente no campo ideológico pautado nas diferentes visões do Estado, da importância dos serviços públicos e do papel do setor público dentro da sociedade, os quais divergem e entram em conflito. Há também um forte teor político partidário, tanto na FAED quanto na ESAG. Na FAED se encontram grupos ligados majoritariamente a partidos de centro, centro-esquerda e esquerda e na ESAG, a partidos de centro-direita e direita. Essa análise leva em conta os discursos predominantes e a própria construção de um imaginário pelos grupos que se estabelecem, frequentam e estudam nesses centros. Por esse motivo, tal desconforto foi mencionado pela maioria dos grupos.

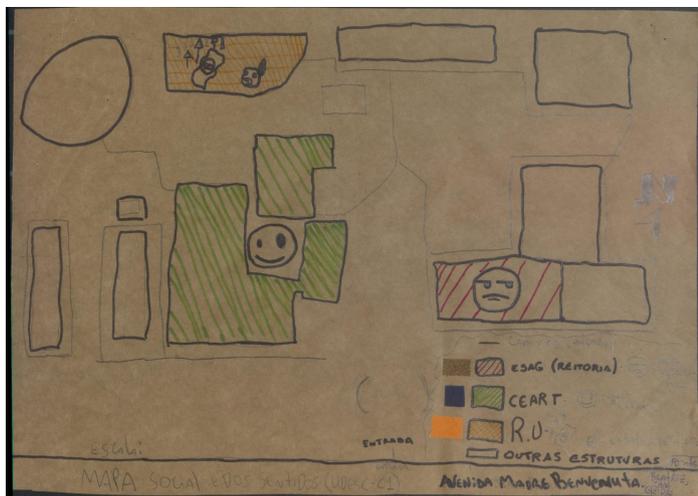
A temática do conflito político-ideológico como gerador de desconforto se repetiu nas outras apresentações de mapas, que evidenciaram a ESAG como um ambiente de desconforto.

Os mapas criados, assim como a produção do mapa com a composição de texturas, foram produzidos em grupos de três e quatro integrantes. A atividade consistia em mapear o que lhes afetavam no espaço, com possibilidade de cada indivíduo marcar seus próprios territórios ou entrarem em acordo e definirem territórios ou áreas em comum em relação aos pontos que deveriam mapear.

O grupo 2 mapeou os pontos nas imagens A e B com símbolos usados nas redes sociais, os chamados emojis⁴, que demonstram emoções.

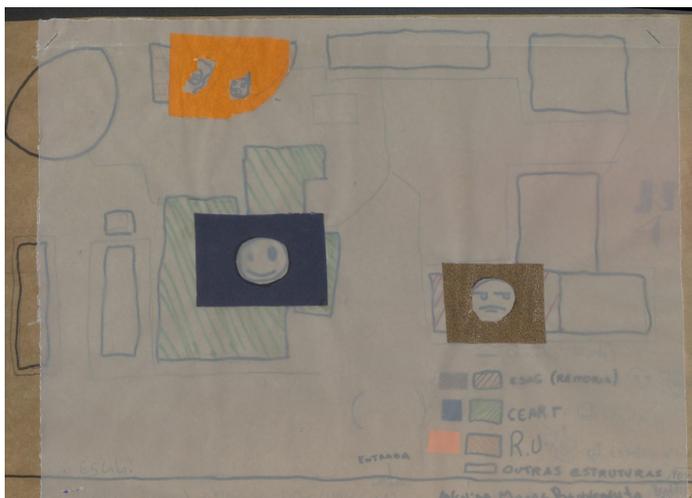
4 Os emojis surgiram no Japão da década de 1990 e são caracterizados por pertencerem a uma biblioteca de figuras prontas. Eles foram concebidos por Shigetaka Kurita, que elaborou a palavra a partir das expressões japonesas “e” (imagem) e “moji” (personagem), significando em português “pictograma”. Por essa razão, os emojis também agrupam o smiley e outros símbolos originalmente considerados emoticons, porém apenas em suas versões em desenho. Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-emoji.html>>. Acesso em: 12/07/2016.

Imagem A: Grupo 2



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016).

Imagem B: Grupo 2



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016)

Nos mapas do grupo 2, a carinha sorridente assinala o ambiente em que os estudantes se sentem confortáveis. Este espaço foi representado com o uso do papel camurça. A carinha contrariada mostra o espaço de desconforto e é representado com a textura da lixa de madeira de gramatura 50. Os graduandos que realizaram estes mapas foram vagos ao expor o motivo pelo qual demarcaram o prédio do “Básico do Ceart” como um lugar confortável. Disseram apenas que se sentiam “bem naquele ambiente”. Há, no local, um pequeno deck de madeira com algumas mesas e cadeiras e é bem arborizado, o que pode ser um indício de bem-estar e convívio social que os faz relacioná-los com a sensação de prazer.

O trabalho em grupo foi de grande importância para se observar as trocas e os acordos que os participantes realizaram no processo de produção cartográfica. Verificou-se um claro processo de rememoração, de recriação de eventos que fossem significativos e que pudessem ser espacializados. Ou seja, tratou-se de um processo de resgate de lembranças que estavam em algum ponto da memória e que vieram à tona ou ao primeiro plano naquele momento em que se produziam os mapas.

Criar mapas é lembrar, remoer, traçar linhas mentais que percorrem longos caminhos que irão se materializar no papel em um ou vários pontos, em símbolos ou cores que o cartógrafo naquele momento associa com suas invocações. Nos mapas dos estudantes podemos conferir tais situações, por exemplo, quando um graduando assinalou uma área próxima ao Campus em que presenciou um assalto, indicando essa área como de tensão e desconforto.

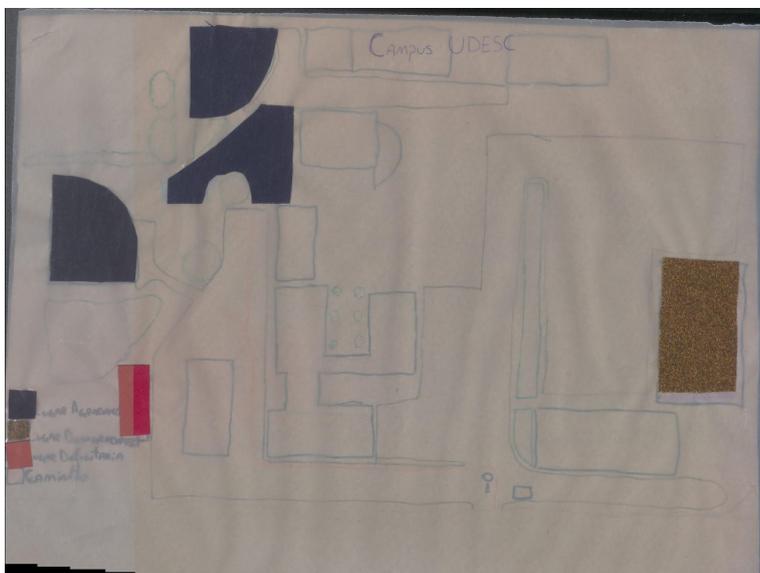
O uso dessas texturas evidenciou certos padrões táteis, por exemplo, a lixa para madeira foi colocada em lugares que produziram experiências afetivas negativas. Alguns estudantes evidenciaram a questão da aspereza, assim como o dito popular “a aspereza da vida”. Para os ambientes com um histórico de situações confortáveis, os tecidos macios, leves e brilhantes foram escolhidos e lembrados com as expressões: “ali me sinto leve” e “ali estou leve”. Para os problemas estruturais houve uma diversidade maior na escolha dos materiais, dependendo mais da criatividade e de padrões que não tinham a textura como fator, mas, a cor. Podemos observar nos mapas do grupo 3 a escolha de uma textura menos óbvia para apresentar os problemas estruturais.

Imagem A: Grupo 3



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016).

Imagem B: Grupo 3



Fonte: Acervo de Pinheiro (2016).

O EVA, material emborrachado e macio, foi escolhido pelo grupo para evidenciar os problemas estruturais. Neste caso, o grupo indicou o espaço do “Básico do Ceart”. Esse lugar se localiza próximo à FAED e é um pequeno galpão de madeira, que já foi usado como sala de aula, teatro e sala de cultura.

As oficinas ocorreram como parte da formação de futuros professores de geografia com a intenção de promover uma reflexão sobre a prática docente e, conseqüentemente, repensar os conceitos, modos de fazer a Cartografia Escolar e o próprio ensino de geografia.

Nos mapas construídos foi observado que os espaços utilizados pelos graduandos podem ser entendidos como espaços interpelantes ou espaços que pelos seus usos,

desusos ou por fatos que se desenrolam neles, modelam os jeitos de lidar com determinados locais. Os mapas apresentados também permitem perceber os discursos que permeiam os espaços vividos.

Considerações finais

Nas oficinas observamos que a Cartografia Social pode trazer novas perspectivas ao processo de construção de conhecimentos para o estudante e para o professor, permitindo a criação e o envolvimento em projetos de cartografar mais significativos e imersos em suas realidades.

A realidade não é só aquilo que o estudante ou o professor vive no seu cotidiano (música, amigos, família, escola, bairro, rua). A realidade é o mundo globalizado, é a vida política do mundo e do país, são as notícias de jornal, redes sociais, os jogos da *internet*, a violência urbana, o racismo, sexismo, os movimentos sociais, os dias de sol e os dias de chuva, é a guerra no Oriente Médio, ou o terremoto no Haiti em 2010, a realidade é tudo o que nos afeta direta ou indiretamente. Nesse sentido, é interessante propor uma cartografia escolar que dê conta dessas múltiplas realidades que envolvem direta ou indiretamente professores e comunidade escolar.

Nosso texto buscou expor algumas ideias do que entendemos como Cartografia Social, evidenciando-a como uma metodologia que pode nos guiar em direção a outras possibilidades para a Cartografia Escolar.

As oficinas propostas, ao produzirem os mapas em camadas, tentaram recompor a visão de que os próprios espaços em que vivemos são estabelecidos em camadas, as quais não só se sobrepõem como se interpenetram,

se mesclam, criando sensações, texturas, nos permeiam, compondo-nos. Usamos o termo espaço com base em Massey (2009), pois entendemos que este conceito não impõe uma ideia de espaço fixo e acabado. Espaço ou espaços é onde nos movemos e dentro desse espaço, ou espaços, criamos territórios e conseqüentemente nos desterritorializamos. Algumas vezes estes territórios são sobrepostos uns aos outros, em um processo contínuo de permanência e impermanência.

Com isso, as oficinas permitiram aos graduandos criarem mapas que os provocassem a pensar os espaços que habitamos, transitamos e convivemos e, assim, perceberem as constantes interpeleções dos espaços que nos cercam.

A oficina realizada ocorreu sem grandes percalços, permitindo ao grupo repensar certos conceitos da cartografia social e da cartografia escolar. Puderam evidenciar que os mapas apresentam realidades espaciais que lhes afetam e que a forma como os espaços afetam alguém está vinculada às relações permeáveis dos indivíduos com seus espaços de vivência.

Finalmente, a cartografia social que aqui emergiu é uma cartografia do cotidiano de um grupo de graduandos que ao apresentar seus espaços, seus caminhos e suas relações com estes espaços, fizeram aparecer realidades múltiplas que se chocam ou se sobrepõem paralelamente a outras realidades. ●

Referências

ACSELRAD, Henri; VIÉGAS, Rodrigo Nuñes. Cartografias Sociais e território - um diálogo latino-americano. In: ACSELRAD, Henri (Org). **Cartografia Social, terra e território**. Rio de Janeiro, UFRJ: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. p. 15-40.

BARROS, Letícia Maria R; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. de Psicol.** Rio de Janeiro, v.25, nº 2, p.373-390, maio/ago, 2013.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação, anarquia:** procedência da sociedade de controle no Brasil. Editora Cortez: São Paulo, 2006.

GIRARDI, Gisele. Política e potência das imagens cartográficas na geografia. In: CAZETTA, Valéria, WENCESLAO, M. de Oliveira (Orgs.) **Grafias do Espaço:** imagem da educação geográfica contemporânea. Campinas: Editora Alínea, 2013, p. 69-85.

GUATTARI, Felix. **Espaço e corporeidade in Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2009, p 151-165.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolitica:** cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

LIMA, Marcos Vinicius da Costa; COSTA, Solange Maria G. A cartografia Social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, Vitória, n. 12, p.76-11, Julho, 2012.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

PINHEIRO, Sandro M. **Perspectivas da cartografia social para a cartografia escolar.** Dissertação de Mestrado – PPGE – UDESC, Florianópolis 2017.

PREVE, Ana Maria H. Geografias, imagens, educação: experiências. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 4, n.7, p. 49-66, 2013.

TORRES, Irene Velez; GAONA, Sandra Rativa; CORREDOR, Daniel Varela. Cartografía Social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. **Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía**, Colômbia, v. 21, n. 2, julio-diciembre, p. 59-73, 2012.

CARTOGRAFIAS DA JUVENTUDE: MATERIALIDADES ESCOLARES, PERFORMATIVIDADES E INVENTIVIDADES¹

JULIANA DE FAVERE
GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES
ANA MARIA HOEPERS PREVE

Os movimentos de um caminho

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de doutorado que intenta produzir uma escrita que percorre, cartografa e segue os fluxos juvenis contemporâneos. A ideia é a criação de uma pesquisa-escrita-problematização em que sua produção são tentativas, que se desmancham ao tentar identificações ou resultados precisos. Porém, neste caminho, há estudos, conversas, rigor e invenções.

Com os autores é possível problematizar o tema de pesquisa - juventudes - em suas micropolíticas e construir uma escrita movida por perguntas sem respostas e que desafiam a “[...] mapear para inventar espaços; melhor, para abrir no espaço outros espaços. Escrever e fazer mapas para produzir sempre novos começos... Novos modos de dizer.” (PREVE, 2010, p. 03).

Neste caminho, o objetivo deste recorte da pesquisa é cartografar os movimentos das juventudes contemporâneas num espaço de escolarização. Os movimentos cartografados percorreram por materialidades

1 Uma versão deste artigo foi publicada na Revista Teias, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação.

escolares, performatividades e inventividades, não de modo separados, mas embaralhados e na constituição de macro e micropolíticas. Os movimentos das juventudes são aqui entendidos como as vivências e as relações que lhes acontecem, possibilitam a produção de modos de subjetividades atravessada de relações de poder que atuam positiva e negativamente em micropolíticas de forças sujeitadas - dominação, docilidade e controle - e inventivas – criativas, potentes e singulares.

O campo de pesquisa que se acompanha as juventudes é uma escola estadual de ensino médio do interior do estado de Santa Catarina, localizado na região do Vale do Itajaí. Os movimentos foram registrados com um diário de bordo, com descrições e relatos das situações corriqueiras, habituais e inusitadas. Houveram também registros fotográficos, porém não foram explorados neste artigo.

Os escritos, as ideias e os relatos seguem o *phylum maquinico* dos movimentos das juventudes, sem capturar e criar uma ‘mancha/marca’/identidade, mas guia-se pelas juventudes, perseguindo-as sem alcançar e encontrar um fim. Como na relação do artesão e da madeira; ou do metalúrgico e do metal.

Diferente do molde, Deleuze e Guattari dialogam sobre o *phylum maquinico* como materialidade, natural ou artificial e que ao mesmo tempo é portador de singularidade e traços de expressão; “[...] essa matéria-fluxo só pode ser seguida [como] um artesão que aplaina segue a madeira, e as fibras da madeira, sem mudar de lugar.” (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p. 92). Não se altera, segue-se. O *phylum maquinico* é matéria, mas também movimento, numa variação contínua, que não é capturada, pois o movimento não cessa. Ele se produz enquanto se cria. Nesta coexistência, há micropolítica e seus acontecimentos,

seus atravessamentos e suas singularidades em um mesmo procedimento/situação. Os atravessamentos pelas micropolíticas podem ser capturados, o que geram estrias, identidades e modos de subjetividade, como a escolarizada.

As ideias de Foucault (2005), Deleuze (2008), Deleuze e Guatarri (2007) e Dussel (2014) provocam e impulsionam a discussão.

Com a produção dos dados pelo caminho da cartografia, percebeu-se que muitos movimentos dos jovens são possíveis tanto na ordem das normas e dos modelos, como brechas às micropolíticas como potências criadoras em que algo pode acontecer. Permeados pelas relações de poder, os dados indicam que os jovens afetam e são afetados pelos emaranhados de materialidades escolares, performatividades e inventividades.

Juventudes e escolarização: micropolíticas que formam, produzem e fazem algo acontecer

O cenário: escola, muros, pátio, corredores, salas, carteiras. Os personagens: professores, equipe pedagógica, pais, JOVENS. O enredo: currículo, disciplinas, aulas, encontros. As ferramentas: quadro-branco, materiais didáticos, projetores. A cena-escolar: organizada, alinhada, esquadrinhada. A disposição escolar está armada. O filme pode rodar: constituição de subjetividades escolares, que transcendem o espaço escolar; subjetividades para/na a vida.

Diante do cenário 'armado' e 'pronto para rodar', algo interfere-soma-multiplica-incomoda-provoca o processo de escolarização. Materialidades escolares,

performatividades, encontros, desencontros, conversas, disputas, amizades, inventividades.

As instituições escolares discutem, ensaiam, negam e são provocadas com as modificações rápidas e instantâneas de um planeta que se diz globalizado. O perfil das pessoas na contemporaneidade apresenta outras características de tempos anteriores; a informação e a comunicação parecem alargadas; os relacionamentos fluídos, as juventudes exacerbadamente (des)preocupadas com futuro². As juventudes: muito jovens para decidir sobre suas vidas (futuras); precisam ser distanciadas das delinquências e do estado 'marginal' juvenil; "Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor."³ devem permanecer na escola; "Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; carecem de orientações vocacionais; precisam ter comportamentos de pró-atividade; devem ter responsabilidades; necessitam ser cidadãos democráticos, participativos⁴, empresários e investidores de si; deve fazer escolhas; "Art. 15. A criança e o adolescente têm direito

2 Por um lado, são constantemente rotulados como desinteressados pelos professores, pais e sociedade e, por outro lado, as provas nacionais como ENEM, os vestibulares causam insônia, calafrios, esquecimentos, nervosismo...

3 Excertos do 'Estatuto da Criança e do Adolescente', Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com alterações pela Lei nº 13.105, de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

4 Os temas participação e cidadania foram explorados em outros trabalhos de pesquisa das autoras.

corroboram com os espaços institucionais (escolares) e identificam juventudes.

Dos espaços fechados do panóptico ao grande conjunto de dados armazenados pelo *Big Data*⁶ que “[...] permite hacer pronósticos sobre el comportamiento humano. De este modo, el futuro se convierte em predecible y controlable.” (HAN, 2014, p. 14).

Nos fluxos dos controles exacerbados, da grande quantidade de dados, das exigências sufocantes, das marcas e manchas na multidão dispersa, modulada e miscigenada, há movimentos das juventudes constituídos de grupos representativos, com influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico (CARRANO e DAYRELL, 2014), algumas vezes homogêneos, com marcas e definições, instituídas nos coletivos ou institucionalmente; outros singulares, que não requerem uma identidade, são fluídas, tentam o descolamento dos controles e das exigências e deslizam sobre um (não) lugar com manifestações e expressões características das potências das juventudes.

As juventudes nestes movimentos, podem ser entendidas como um “momento próprio de experimentações, de descobertas e testes das próprias potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas.” (CARRANO e DAYRELL, 2014, p. 117). Porém, elas são comumente identificadas como uma fase em que apresenta familiaridade com os meios digitais, parece ter habilidades para navegar nos fluxos e realizar

6 “Big Data é o termo usado para descrever grandes volumes de dados; são cada vez mais relevantes à medida que a sociedade se depara com um aumento sem precedentes no número de informações geradas a cada dia”. Disponível em <https://www.oficinadanet.com.br/post/13252-o-que-e-big-data>.

múltiplas tarefas. Alguns autores identificam os jovens como nativos digitais, nos quais nasceram, cresceram e desenvolveram-se em um tempo de grandes transformações tecnológicas digitais (PRENSKY, 2007).

Outra identificação das juventudes é pela idade, em que o Estatuto da criança e do adolescente (ECA) define esta etapa da vida entre 15 até 29 anos, considerando, basicamente, elementos objetivos em relação ao aspecto biológico e à delimitação das políticas públicas. O documento categoriza e simplifica a realidade complexa das juventudes, desconsiderando “elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.” (CARRANO e DAYRELL, 2014, p. 110).

Na escolarização, por mais que haja uma representação de juventude, em uma subjetividade que pertence à uma categorização do que é escolar, há performatividades e singularidades que estão nesta mesma constituição. Portanto, “não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem.” (CARRANO e DAYRELL, 2014, p. 112); há modos de estar/ser jovem, muitas vezes capturados e outras vezes inventivos, somados as condições sociais e econômicas, as diversidades culturais e as diferenças territoriais.

A escola como um conjunto de regras e uma estrutura básica da escolarização, fez permanecer uma forma, que pouco se altera e constitui uma *gramática da escolarização* (DUSSEL, 2014). Na *gramática da escolarização*, algo permanece e materializa-se num espaço em que os jovens - agora os escolares - são separados do mundo adulto.

Aprender a aprender. Saber ‘jogar o jogo’. Permanecer na escola. Estar e participar das atuações/ações escolares. A escola como uma ‘forma’, que escolariza cada um e alguns com uma configuração e uma estrutura compartilhadas pelos atores do espaço escolar, em que “A estrutura ou o sistema se impõe aos indivíduos; os agentes executam determinadas ações, porque a forma faz com que eles efetuem isto.” (DUSSEL, 2014, p. 33). A forma escolar ligada à uma lógica disciplinar, funciona e atua sobre os escolares e sobre o que eles fazem, aumentando as forças sujeitadas e funcionando com o princípio do mínimo de prejuízo e o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2005).

No contexto de globalização, as formas escolares mantêm-se, mas parecem ser ampliadas por novos dispositivos escolares, que tem sintonia com as discursividades globais.

Por um lado, as discursividades globais possibilitam a instauração de uma *cultura da performatividade* na qual “sustenta e é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas” (LOPES, 2006, p. 47). Esta cultura segue uma lógica empreendedora e de mercado, que investem forças no desempenho, no capital e, na escola, faz com que os escolares sejam medidos/avaliados/rotulados diante de sua produtividade e seus resultados (BALL, 2010). Porém, também há espaço para a multiplicidade da vida cotidiana, em que impossibilita a desconsideração dos espaços, dos atores, dos conhecimentos, das normas e dos comportamentos (DUSSEL, 2014). Quais os modos de subjetividades dos jovens diante das materialidades escolares e das performatividades? Que movimentos inventivos são possíveis? O texto segue com as perguntas.

A ordem do discurso contemporâneo é da personalização e da performatividade, que acompanha “La motivación,

el proyecto, la competencia, la optimización y la iniciativa [como] inherentes a la técnica [...] del régimen neoliberal.” (HAN, 2014, p. 18-19). Na escola, nas redes sociais, nos grupos juvenis as falas, os gestos e as ações soam imperativos: Personalize-se. Pense por si. Invista em si. Seja empresa de si. Publique, poste e compartilhe. Nas palavras de Han (2014), uma ditadura da transparência. Cria-se nas pessoas, e principalmente nos jovens, a necessidade de exposição, de dizerem o que ‘pensam’ e ‘sentem’, na qual “La sociedad del control digital hace un uso intensivo de la libertad. [...] Así, la entrega de datos no sucede por coacción, sino por una necesidad interna.” (HAN, 2014, p. 12).

Capturas e resistências estão num mesmo fluxo, em que a captura é rápida, mas a resistência é instantânea, como o fogo e a faísca: o fogo permanece aceso, porém a faísca é imediata. Diferente de apresentar identidades e representação, *o que pode as juventudes?* Elas podem ser deslocamentos, ser potência, criar desvios. Os movimentos podem ser fricção e, neste ato, cria atritos, produz calor, energia e aí (pode) surgir a faísca e o pensamento. Porém, são (não estão) faíscas, e se apagam no momento seguinte.

O caminho

O campo de pesquisa que se acompanha em seus caminhos compostos de passos, falas, gestos, silêncios das juventudes circulam num espaço escolar: uma escola estadual de ensino médio do interior de Santa Catarina, no Vale do Itajaí.

A observação foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2016, durante um período (matutino ou vespertino), em movimentos de aula, avaliação, recreio,

eventos, formatura, início e final das aulas. As passagens dos tempos escolares são marcadas pelo sinal sonoro, pelo chamado dos professores e pelos próprios jovens que conhecem esses tempos. Os movimentos foram registrados em um diário de bordo, com descrições e relatos das situações corriqueiras, habituais e inusitadas.

A escolha da escola se deu pela abertura e aproximação das pesquisadoras com o município e por suas características, como: (i) a maior escola estadual de ensino médio do município, (ii) a localização central, (iii) trabalhar com o nível de ensino (Ensino Médio) e (iv) por receber estudantes de diferentes grupos econômicos e culturais, em que aglutina diferentes realidades e juventudes num mesmo espaço.

A pesquisa não analisa a escola e/ou os jovens, pensando em um julgamento ou um projeto de melhoria. Mas na ideia de amostra, por um lado generalizado de materialidades escolares e performatividades deste tempo e, por outro, dos modos inventivos que são possíveis (ou não) dos jovens experimentarem e exercerem potência em práticas e ações num espaço institucional, também rotulado e demarcado.

Descrição-movimentos das juventudes

Socialmente, há definições etárias, comportamentais, atitudinais que marcam e apresentam os clichês das juventudes. Na escola, as materialidades, os protocolos comumente produzem subjetividades escolares. Os coletivos formados na escola ou em espaços sociais ou virtuais também constituem tipos de subjetividades. Porém, há forças inventivas difíceis de categorizar.

Com um diário de bordo, realizou-se um exercício de seguir, acompanhar e registrar os movimentos das

juventudes no cotidiano escolar e seus modos de produção de subjetividades.

As descrições seguem nas tentativas de observar os detalhes do caminho, do que pode acontecer a partir de um espaço já institucionalizado: a escola.

O foco do olhar está nas juventudes: escolares? Performáticas? Inventivas? Elas se entrelaçam e embaralham-se. Capturar as potências inventivas seria impossível. Acompanhar, talvez. Separá-las e identificá-las? Não é o objetivo da pesquisa.

Distante da ingenuidade, os registros já são representações. Os movimentos protocolares são visíveis e, de certa forma, fáceis de registrar. As performatividades também. Porém, o que pulsa, o que é vida inventiva... ah, essa é transgressora. Escapa ao lápis, ao papel e ao olhar. Atreveu-se aqui a tentar também acompanhá-las em algumas partes sutis dos recortes do diário de bordo. O registro apresentado e intitulado descrição-movimentos é uma parte do que foi produzido durante o tempo da pesquisa na escola; inicia indicando os espaços (cenários), para em seguida, apresentar os dados em cenas do que foi visto, sentido e observado.

Cenários. Escola: está localizada no centro de uma cidade do interior do estado de Santa Catarina; tem uma construção retangular, com sua fachada marcada por duas entradas: um grande portão de ferro, para entrada de carros e dos estudantes. Há dois pátios centrais, um utilizado mais no recreio como refeitório, com mesas para comer e outras mesas de jogos e outro utilizado para eventos escolares. Nas laterais, as salas de aula. Soa o sinal sonoro: o grande portão é fechado. Salas de aula: têm seus formatos e suas estruturas física semelhantes, com alguns poucos detalhes e medidas diferentes entre elas: a porta

de entrada, um quadro branco, alguns cartazes na parte superior do quadro, um armário com uma televisão sob o armário, um ventilador fixo na parte superior da parede logo na entrada, a mesa do professor, fileiras de carteiras demarcadas pelos corredores, janelas grandes com cortinas; nas carteiras, quase sempre, os jovens.

Cenas⁷. Sala de Aula: [...] há silêncio neste espaço; a professora (P) coloca o filme 'Coração Valente' no projetor-computador posicionado em uma carteira e direcionado para sua projeção no quadro branco. Os estudantes (Es) assistem atentos; uns Es trocam rápidos comentários que parece ser sobre o filme; um E faz anotações em seu caderno de muitas matérias com largo espiral; dois Es mexem, disfarçadamente e rapidamente, nos celulares, com as mãos nos aparelhos embaixo das carteiras; outros dois Es conversam baixinho; há cenas de guerra e violência que geram nos Es comentários desconfortáveis e olhares de repulsa; as cenas engraçadas geram risadas e movimentos do corpo. Soa o sinal sonoro. A P sai da sala; os Es continuam assistindo o filme, sem agitação, mesmo com a ausência da P; pouco movimento; pouca conversa entre os Es; a próxima aula segue com o filme. Soa o sinal sonoro para o recreio. Um E interrompe o filme; alguns Es pedem para continuar; o E que desliga o aparelho parece não escutar, desliga o projetor e o leva para fora da sala, diz que entregará à P; outro E ascende a luz; Es reorganizam as carteiras; saem vagarosamente para o pátio da escola. Recreio. Não há silêncio, mas também nada muito exaltado entre os barulhos, conversas

7 As cenas escolares seguem em um texto contínuo, com recortes do diário de bordo construído. Para apresentar a ideia de continuidade esta parte é organizada em apenas um parágrafo.

e movimentos dos Es; no pátio central há uma grande fila para merenda; dez Es usam celular, mas não é a principal ocupação; Es conversam em pequenos grupos, jogam pingue-pongue, circulam em duplas/trios pelos corredores; há duas mesas de pingue-pongue, dois Es jogam em cada mesa e outros observam esperando sua vez; casais de Es namoram pela escola, circulam de mãos dadas e trocam beijos; Es percebem e comentam sobre minha presença; as salas de aulas estão destrancadas, abertas; alguns Es estão nas salas escrevendo em seus cadernos; no corredor das turmas de primeiros anos dois Es cantam e embalam-se no ritmo do RAP, tocado pelo celular; complementam a música com sons saídos das bocas. Soa o sinal sonoro. Os Es, aos poucos, bem aos poucos, se dirigem às salas. Sala de aula: [...] o P entra na sala; um E escreve no quadro os nomes dos ausentes, sem o P solicitar; o P dá as orientações da aula: entrega mapas; Es escutam as orientações, respondem rápido o que é solicitado pelo P em relação ao mapa entregue; os Es logo iniciam a pintura do mapa, conforme indicação; Es pintam, pedem lápis de cores emprestados e relembram as orientações do P entre si; a conversa entre os Es, enquanto pintam os mapas, é sobre o próximo evento da escola, que é possível se caracterizar: E1: *“Vem fantasiado dia 11?”*⁸; E2: *“Claro, ganha um ponto!”*; uma E chega atrasada, entra na sala, e pega um mapa na mesa do P; não pergunta ao P o que fazer, pergunta aos Es, que estão sentados próximos a ela; a maioria executa o exercício em duplas (aproximando as carteiras), sem perguntar ou pedir permissão ao P; pintam e comparam os mapas e

8 Nesta parte, as palavras em itálico representam algumas falas registradas dos estudantes e/ou professores.

cores; silenciosos, fazem a atividade, estão concentrados, trocando lápis e tecendo alguns breves comentários em torno da pintura do mapa: E1: *“Aqui é o Brasil, aqui é a África.”*; E2: *“Olha a cor que o ‘E’ pintou com roxo!”*; chamam o P para conferir se está certo. Soa o sinal sonoro. [...] Sala de Aula: Soa o sinal sonoro. Es entram na sala; três Es organizam seus skates no fundo da sala; encostamos na parede; Es sentam-se em suas carteiras, o P entra; Es mostram imagens na tela do celular ao P; pelos comentários é sobre a fantasia do evento que ocorrerá, em breve, na escola; Es se cumprimentam: alguns com beijos no rosto, outros com palavras, outros com diferentes toques; em grupos, mostram fotos no celular; o P pede a um E para fazer a chamada; [...] o P anuncia a atividade: continuidade das apresentações dos trabalhos *“Quem faz e como se faz o Brasil”*; Es sabem a ordem das apresentações. Os grupos começam a se apresentar. Es sabem a ordem das apresentações; primeiro grupo de Es são responsáveis pelo assunto *‘Salário Mínimo’*; dois Es se dirigem para frente do quadro. Um deles começa: *‘Boa tarde, linda turma’* e continua sua fala com a leitura de uma reportagem que pesquisou, impressa em uma folha, que está em suas mãos; a reportagem indica o valor do salário mínimo, uma breve explicação e uma perspectiva de aumento do valor; outro E da equipe escreve o valor do salário mínimo no quadro, a pedido do P; um E: *‘Que pobreza!’*; uma E entra em sala atrasada, sem ser percebida e senta em uma cadeira vazia, que aparentemente, é seu lugar habitual; E explica sobre os impostos e seus valores; indica que, com os impostos, o valor do salário mínimo é menor que o anunciado; poucos Es olham os colegas apresentando; o outro E que apresenta relembra a aula de história e diz: *‘Todos pagam*

impostos, de classe média e alta, o mesmo valor'. O P provoca, perguntando: *'Então, você acha justo? Não lutaram para isso?'* E2: *'É injusto! E aqueles que só receberam herança?'* O P olha para mim satisfeito com o questionamento e a reflexão da E, mas não continua a discussão; o trabalho é finalizado e recebe aplausos de todos; um E liga o ventilador; outro E indica qual a próximo grupo que vai apresentar; este mostra as anotações do seu caderno ao P com a sequência dos grupos. [...] *'Vai, é vocês!'*, indica o E. Soa o sinal sonoro. [...] Sala de aula. P entra na sala, se dirige a sua mesa e coloca o material sobre ela; um E aproxima-se da professora e tira dúvidas sobre o conteúdo; Es seguem para suas carteiras, sem a necessidade de alguma indicação verbal da P; Alguns Es abrem seus cadernos e/ou livros didáticos e escrevem algo; outros Es fazem leituras individuais/silenciosas; alguns Es conversam sobre uma festa que acontecerá no final de semana: baile funk; um E escreve no quadro: data e nome da matéria; cinco Es circulam pela sala sem chamar atenção e sem haver reclamação da P; [...] um E joga um jogo no celular, concentrado: movimenta o aparelho para acompanhar o jogo; uma E chega atrasada na sala; ela não é percebida pelo grupo e pela P; E senta em sua carteira e retira seu material; dois Es escutam música no MP3, compartilhando os fones, um fone para cada um e, silenciosamente, embalam-se pela música que escutam; um E pede material emprestado: uma caneta ao E do outro extremo da sala que lança o material solicitado; há silêncio, apesar de todo movimento; [...] cinco Es conversam com suas mochilas sobre as carteiras, o objeto abafa a conversa e se torna inaudível aos demais Es e P [...] Soa o sinal sonoro. Recreio: [...] sete Es conversam no pátio descoberto, localizado na parte

lateral da escola; próximo a um barranco; os Es agrupados têm características semelhantes: bonés grandes, colocados de lado na cabeça; bermudas, calças e camisetas muito largas; fila para merenda; um E usa celular; digita algo, parecendo enviar alguma mensagem; três Es escutam um áudio no celular, sentadas em uma mesa no pátio central; riem e olham-se; mais risadas; nas mesas espalhadas no pátio coberto há mais grupos sentados e conversando; nos corredores casais caminham pela escola; pequenos grupos também circulam; alguns Es estão sentados no chão dos corredores; alguns sozinhos [...]; nos pilares há desenhos e caricaturas de personagens e flores. Soa o sinal. Aula de Educação física. Alguns Es jogam cartas em uma mesa do pátio; um E observa o jogo [...] um E entra no jogo de cartas; enquanto jogam, os fones de ouvidos estão conectados em um celular e são compartilhados, o que faz com que os Es fiquem mais silenciosos e próximos uns aos outros; os Es que escutam música movimentam o corpo, aparentemente no ritmo da música. [...] Dia de evento na escola. O movimento da escola é outro; os Es estão animados; circulam alegres e agitados pela escola; andam, correm e se encontram; nos encontros riem, se identificam e elogiam uns aos outros; os Es estão fantasiados; pelo menos a maioria; claro, *'vale 1,0 ponto'*; Es *'encarnam'* os personagens; tiram muitas fotos individuais, em duplas e em grupo. Há muitos registros fotográficos pelos Es em seus celulares. Soa o sinal sonoro. Es entram em agitação em suas salas; alguns já se encontravam em sala, dando o retoque final em sua maquiagem/fantasia; o P entra em sala; [...] caminho na escola, entro nas salas, registro por escrito e [...] tento tirar fotos dos grupos, de modo discreto, sem perceberem a lente da câmera, porém na maioria das vezes, quando

me veem, logo se posicionam para o ‘momento da foto’, expõem sorrisos, biquinhos, línguas para fora da boca, poses...; o dia da escola é de circulação; [...] há música no ambiente; há descontração; há envolvimento dos Es no evento; há outra organização de escola: animação, conversas, risadas, brincadeiras e encontros; movimentos de espontaneidade entre os Es, que pulam, se agitam e incorporam as habilidades e os poderes de seus personagens; caminho pelos corredores e pátios da escola e observo: risadas, espanto, conversas, olhares, sorrisos; [...] predominam as fantasias de terror e os acessórios como armas de diferentes tipos; alguns Es vestem roupas curtas; outros encobrem seus corpos com a fantasia e o rosto com máscaras; os cabelos estão com diversos penteados não habituais: escovados, lisos, coloridos, para o lado, para cima, bagunçado, variando conforme o personagem; outros (alguns poucos) não tem fantasias [...].

Pelos movimentos das juventudes

Os protocolos, os movimentos da escola e seus rituais fazem algo (não-novo) acontecer, na maioria das vezes, sem a condução verbal dos professores; os estudantes parecem conhecer o jogo e o que deve ser feito: ao sinal sonoro, no momento de entrar, sair ou trocar de aula; diante da folha na carteira entregue pelo professor, a hora da alimentação, o momento de realizar a(s) atividade(s) e outros ritos escolares.

Os estudantes cumprem com os protocolos escolares, seguem os comandos (ditos e não ditos) e alguns (poucos) não os fazem. Em muitos momentos, o movimento parece marcado pelos estudantes, em que o professor

não indica mais o comando. Todo o processo escolar está explícito: prova, frequência, exercício, permanência em sala de aula; não parece haver motivo para ocultar. Estudantes conhecem as regras do jogo escolar e os jogam: começo, meio e fim.

Há diálogo entre os estudantes, durante o recreio e as aulas. Há alguns estudantes (poucos) que parecem não se importar com o que acontece na aula, parecem que não estão presentes no ambiente: não realizam atividades, não vestem fantasias, não participam, não estão atentos, não atrapalham as aulas, não incomodam os professores. Outros estudantes (a maioria) estão focados: resolvem a(s) atividade(s) e prova(s), 'prestam a atenção no conteúdo', participam dos eventos. No momento da execução de uma atividade, o exercitar parece ser a ação mais importante naquele momento. As 'caras' demonstram preocupação, atenção, dedicação e esforço: realizam exercícios, trocam olhares de preocupação, ajudam-se uns aos outros, preparam-se, confeccionam seus trajes e preenchem as fichas dos personagens para o evento. Querem resolver os exercícios. Entregar a prova. Querem parecer o personagem, os incorporam!

Há muitos movimentos escolares que não precisam ser comunicados ou solicitados pela fala; acontece (mesmo que nada novo aconteça); em outros momentos percebe-se que esperam (e até comemoram, quando ninguém os olha) a ausência do professor; mesmo que isso não significa a saída antecipada da escola.

O conteúdo, os cadernos e os livros didáticos são o foco; são objeto de atenção. Os gestos, os olhares, os movimentos marcam e materializam-se: naqueles momentos são escolares.

Há materialidades escolares. A disposição da sala, a organização da aula, a condução dos professores, os gestos, os movimentos e as falas dos jovens-estudantes, o uniforme, os materiais: os cadernos, os penais com canetas de diferentes cores, borracha, lápis, restos de lápis apontado; as mochilas com diferentes cores e estilos; o livro didático que transita do armário do professor até as carteiras dos estudantes. O conteúdo parece ser o foco das aulas e das conversas entre os estudantes durante as aulas; às vezes, até mesmo durante o recreio ou no intervalo das aulas.

Há uma tentativa de padronização nos uniformes, nas posturas, nas carteiras e nas cadeiras das salas de aula e em toda e estrutura física e simbólica escolar. Mas nos corpos não há padronização. Nos coletivos e na formação de grupos há identificações pelas roupas, músicas, estilos, cumprimentos, modos de falar, agir, andar. O RAP embala um grupo. A roupa justa e com lycra apresenta o estilo de outro. Os bonés largos são de um coletivo.

No dia de evento da escola, os numerosos registros fotográficos realizados pelos jovens conseguem, em alguns momentos, agrupar os que se sentem semelhantes ou diferenciá-los ainda mais. Em alguns momentos, mesmo no local escolar, criam movimentos distintos das materialidades: um lugar dentro de um lugar como fendas, em que os estudantes criam espaço-tempo [o pico⁹] dentro da própria sala, no recreio, nos corredores, em situações no contexto escolar.

9 No dicionário, como ponto mais alto de uma montanha, cume; na linguagem dos jovens um local muito bom, especial, diferente, um lugar de encontro.

Os celulares aparecem nos registros. São como acessórios nas mãos; usam, porém ele está mais como objeto de identificação e semelhança entre os coletivos, como uma pulseira, um anel, um brinco, um boné, que apenas precisa ser visto, que tem função quicá performática. O uso do celular é, na maioria das situações, para ouvir música e, geralmente, seus fones são compartilhados com algum colega. Os fones aparecem, muitas vezes também, também como acessório: estão pendurados nas camisetas dos estudantes.

Os jovens criam movimentos, toques, frases, expressões, que são deles e tem sentido no momento presente. Os registros captam pouco do vivenciado e possibilitado: os encontros, as risadas, os sorrisos, os gestos... as pulsões.

Os movimentos observados, as conversas, os olhares e a colaboração entre os jovens (como, por exemplo, um empréstimo de material), que parecem (e também é) materialidades escolares, pode ser cuidado e atenção.

Acontecimentos e situações dos mais singulares e inesperados em que há dificuldade do diário de bordo captá-los. Eis o desafio, seguir pelas imprevisibilidades e conseguir (talvez) percebê-las em seu momento de ação/silêncio. Estar no momento presente, nos acontecimentos em que nada/algo pode acontecer entre os envolvidos da pesquisa, os jovens, em que afetam e são afetados pelos movimentos escolares.

Os movimentos dos jovens, mesmo nos espaços escolares, podem criar (novos) acontecimentos e inventividades que se ‘desmancham’ ao aproximarem suavemente ou violentamente do instituído. Surge assim, a possibilidade de criar um espaço-entre, logo, um espaço intermediário de passagem, conectado a partir do ponto de vista dos indivíduos jovens.

O caminho segue, acompanha as juventudes

Uma conversa com textos e ideias e dados produzidos na escola estadual de ensino médio. No momento, é esta a caminhada; reconhece-se os clichês, mas percebe-se uma abertura para acompanhar e pensar as potências das juventudes. Músicas nos fones, pedaços de textos, escritos, cores, sons, gargalhadas, sussurros, silêncios. A possibilidade de provocar inventividades num ambiente escolar: quais as possibilidades? A pergunta segue com a pesquisa.

Seguir e respirar outros 'ares' num mesmo ar-ambiente (escolar) que, comumente, mais sufoca e imobiliza do que movimenta. Mover-se, agir, sentir, experimentar: uma faísca, um segundo, um(ns) momento(s) possível(is). Demolição das formas protocolares de ação e a possibilidade (talvez) das inventividades.

Os registros dizem muito de materialidades escolares, práticas protocolares e performáticas, mas também, de algumas inventividades. Movimentos que se mesclam em emaranhados, impossíveis sua separação e/ou identificação isolada, mas que pulsam e estão em movimento.

Distante das juventudes enquanto categoria ou produção social, pensa-as enquanto suas próprias características de potência e movimentos constantes e enquanto modos de subjetividades possibilitados nas micropolíticas.

Acompanhar o processo, seguir o phylum, sem alcançar e esperar pelo fim, mas acompanhar a caminhada. O agir do corpo enquanto arma às imobilidades. Armas nômades... produzidas... que seguem a matéria. Como o artesão, que segue a materialidade que ele modula (GODOY, 2008).

O 'ar' comumente sufoca, mas têm outros ares, brechas, intervalos, juventudes. Há forças em todos os sentidos, deslizamentos em territórios conhecidos e desconhecidos e há potência micropolítica; com possibilidade de

[...] liberar a ação educativa curricular de toda forma de paranóia unitária e totalizante, fazendo crescer a ação, o pensamento e os desejos [...] a partir de uma multiplicidade de encontros, produzindo agenciamentos coletivos de enunciação em torno das 'matérias' escolares. (CARVALHO; SILVA; DEBONI, 2017, p. 485).

Em meio a tantas ocupações e consumos, há agenciamentos que possibilitam modos inventivos de juventudes, que transbordam o modo prescritivo e disciplinar de ser jovem, justamente pelas características e potencialidades que elas possuem. ●

Referências

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 35, n. 2, 2010, p. 37-55. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em 30 set 2017.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DEBONI, Tania Mara Z G. F. A Base Nacional Comum e a produção biopolítica da educação como formação de 'capital humano'. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 481 – 503 abr./jun.2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 01 dez 2017.

DELEUZE, Gilles. **Conservações**. 7ª. reimp. São Paulo: Editora 34, 2008.

_____ ; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. 3 reimp. São Paulo: Ed. 34, 2007. Volume 5.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan/jun, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

HAN, Bying-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder**. Barcelona: Helder, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p. 33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/discurso_nas_politicas_de_curriculo_Lopes.pdf>. Acesso em 30 set 2017.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning**. St. Paul (Minnesota): Paragon House, 2007.

PREVE, Ana Maria. **Mapas, prisão e fugas**: cartografias intensivas em educação. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DA BATIDA CONTESTATÓRIA DO RAP À INDIGNAÇÃO POLÍTICA: A POTÊNCIA DA ETNOGRAFIA PARA COMPREENDER AS SOCIABILIDADES JUVENIS

VALDECI REIS

Preâmbulo: o nascimento da reflexão

Dois dias após a qualificação do projeto de tese, viajei para a capital da Argentina. Muito mais do que um período para refletir sobre as indagações dos avaliadores da banca, a viagem se transformou em uma oportunidade de análise da produção bibliográfica portenha sobre temas como juventude, etnografia e sociabilidades construídas e vivenciadas na visibilidade das telas. Cafés, livrarias e museus consumiram parte do tempo em que passei na cidade autônoma de Buenos Aires, mas houve também espaço para produção etnográfica. Afinal, poucos municípios da América Latina oferecem cenários tão convidativos à reflexão como a capital portenha.

Logo no primeiro dia, ao sair de uma livraria na Rua de Maio, fui abordado por um argentino que me oferecia ingressos para um show de Tango. Ao perceber que eu não estava muito interessado no espetáculo, disparou: *você é brasileiro, né? É de São Paulo? Olha, se precisar de 'faso' [1], posso te arrumar*. Eu não compreendia parte do que o jovem falava, pois este não falara o espanhol tradicional da Argentina e sim um dialeto próximo ao que os portenhos chamam de “*lunfardo*”, um conjunto de gírias típicas do interior do país.

Enquanto eu tentava raciocinar para que lado estaria localizada uma loja especializada em livros universitários,

o indivíduo continuava a oferecer seus produtos: *mas você não precisa de “mina”?* Ao constatar que eu não havia compreendido a gíria, disparou: *mulher! Sexo!* Ao perceber a minha cara de perplexidade, continuou: *veja, é que os brasileiros, quando aparecem por aqui, ou estão procurando maconha ou precisam de mulher.*

Ouvir o relato daquele jovem, uma semana após o Ministro da Educação ter afirmado em entrevista à revista *Veja* que brasileiros, quando viajam para o exterior, agem como verdadeiros “canibais” [2], foi um verdadeiro ‘soco no estômago’. Resolvi me livrar daquele indivíduo entrando no primeiro bar que encontrei.

Acomodado, levei algumas horas para me livrar das caricaturas – canibais e maconheiros – formuladas respectivamente pelo Ministro brasileiro e o ambulante argentino. Passei então a refletir sobre a observação de um integrante da banca de qualificação: *ao ler seu texto, eu percebi a sua aflição enquanto professor. Mas você precisa se despir da condição de educador.* Será possível se despir da condição de professor em uma pesquisa na área de educação, cujo campo é uma escola de educação básica? Há três dias, uma espécie de ‘narrador interno’ repetia essa pergunta insistentemente.

Outro avaliador considerou que eu tentei normatizar todas as interações que os jovens – sujeitos da minha pesquisa – teciam nas redes. A análise do Antropólogo é verdadeira, parte do texto apresentado à banca estava acompanhado por uma reflexão ética das redes sociais digitais e não é possível separar a dimensão ética da normatividade. Como o leitor poderá conferir no capítulo teórico da minha Tese de Doutorado, ética é a reflexão da moral. O que se entende por moral no Brasil de 2019 é muito diferente do entendimento da sociedade egípcia,

afegã ou chinesa, pois, no campo da filosofia, a moral é entendida como um conjunto de regras e normas que organiza uma determinada sociedade.

Por mais que eu tente seguir a orientação quase unânime da banca: esquecer em um primeiro momento a escola e os professores (o que será impossível) e focar nas sociabilidades juvenis, se um dos objetivos específicos da minha pesquisa de doutorado é *ampliar a compreensão teórica sobre a dimensão ética das redes sociais digitais e as assimetrias de poder que estão embutidas nas tecnologias ubíquas*, não posso deixar de levar em consideração o horizonte normativo das redes e de seus usuários.

A reflexão filosófica visa à orientação e questionamento das condutas de cada sociedade. É a partir de tal exercício, bem como de alguns valores universais estabelecidos, que podemos problematizar as injustiças cometidas contra as mulheres em algumas sociedades do oriente médio, discursos de ódio difundidos nas redes, bem como os crimes articulados nas infovias obscuras da *DeepWeeb*[3].

As horas passaram. Já era noite quando resolvi voltar à Rua de Maio, em Buenos Aires, onde anoitece mais tarde em relação ao Brasil, depois das 20:30. Andando por aquelas vias com seus imponentes prédios históricos de arquitetura europeia, constatei algo estranho: várias avenidas que davam acesso à Casa Rosada estavam bloqueadas, um aparato policial – daqueles que aparecem em filme de ficção científica – das mais diversas instâncias – municipal, estadual e federal – percorria a área central. Tentando chegar à sede do governo argentino pelas poucas ruas que estavam livres, fui arrastado por multidão. Tratava-se de um protesto contra o governo de Maurício Macri.

Durante o período em que estive em Buenos Aires, as manifestações foram quase que diárias e protagonizadas principalmente por jovens. O ano letivo, que deveria iniciar após o carnaval, não iniciou. Professores se juntaram às mais diversas categorias – juventude, motoristas, agricultores, industriais, ferroviários, pilotos – contra as medidas de austeridade que o mandatário da nação tentava impor tutelado pelo Fundo Monetário Internacional.

O panelaço seguiu de forma enérgica embalado pela batida do *Rap* portenho contestatório. Enquanto tentava entender o jogo de gírias em torno das estrofes, fiquei a refletir que, em 2015, período em que acontecia a eleição presidencial na Argentina, a mídia tradicional brasileira apresentava o então candidato de direita como o único que tinha propostas objetivas para tirar o *‘país do buraco’*. Desde que assumiu a presidência, em dezembro de 2015, a nação mergulhou na mais profunda crise econômica da história recente.

Explicavam-me alguns manifestantes que a inflação em 2018 fechou em 55%, o *‘tarifaço’* em serviços administrados pelo Estado – água, luz, transporte e gás – superara a cifra de 40%. Um jovem manifestante que carregava uma caricatura do Prefeito de Buenos com os dizeres *“Adoquin careta vos transastes com Larreta”*[4] me explicava a dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal. Mais da metade da população argentina está há mais de um ano sobrevivendo a massas; não é possível comprar verduras, frutas ou carnes. Embora a inflação tenha disparado nos últimos anos, o salário de quem ainda está empregado diminuiu: *Macri nos ofreció el paraíso y nos dejó en el infierno. Si Evita lo supiera!* [sic]. A princípio não entendi o significado da expressão

“E Se Evita soubesse!”, mas ao longo da minha estadia na capital portenha, tal frase era repetida quase que diariamente.

No dia seguinte, logo após o café da manhã, resolvi caminhar em um dos inúmeros parques que existe na cidade, em Palermo. Enquanto refletia se entrava no Museu de Evita (Eva Duarte de Perón), um jovem me abordou. Perguntou se estava precisando de taxi, disse que não. Ele continuou: *el faso? Tengo unos especiales aquí*. Afirmei não ter interesse e adentrei o museu. Fiquei a refletir sobre as insistentes ofertas de ‘maconha’ na capital portenha: teria eu cara de maconheiro? Seria a camiseta de Havana que eu vestia? Talvez considerassem que eu fosse um brasileiro ‘maluco beleza’ percorrendo a América Latina com interesse em experimentar coisas exóticas locais. Ou seria a crise? Se a primeira pergunta que sempre me faziam era: *brasileño*? A segunda era referente à localidade: *San Pablo*? Brasileiros são logo associados a paulistas endinheirados que estão na cidade para exorcizar suas fantasias e gastar muito dinheiro.

No bairro San Telmo mais protestos, desta vez sob a organização da classe artística. Uma grande faixa azul com a frase *Si Evita lo supiera!* (E Se Evita soubesse!) aglutinava a multidão. O peronismo ainda é uma força política consistente, permanece efervescente na consciência de parte significativa da sociedade argentina. Os doze anos dos governos *kirchneristas* de alguma forma contribuíram para reativar esse mito. Ao analisar como os aparelhos hegemônicos do Estado Argentino contam a história de Evita, percebe-se que as narrativas historiográficas se esforçam para caracterizar a ex-primeira dama como a única voz retumbante que realmente sensibilizou o coração dos pobres e dos trabalhadores argentinos. A história, todavia,

relativiza, talvez de forma intencional, que o governo do General Juan Domingo Perón foi extremamente autoritário, cercado de contradições.

Para um estrangeiro, a frase “E se Evita soubesse!” pode soar nostálgica, porém, diante da instabilidade política e econômica que se encontra a Argentina, o bordão encontra adeptos, é um combustível para arrastar multidões às ruas de Buenos Aires. *Tudo que Perón e Eva fizeram por essa nação, para acabarmos assim, de joelhos para o FMI.*

Nos dias que seguiram a minha estadia na capital, o ritual foi o mesmo: caminhada em um dos inúmeros parques da cidade, livraria, café, museu, observações nas manifestações contra o Governo Macri, na tentativa de compreender o que impulsionava aquela fúria às ruas, e escrita. Ainda não consegui me despir da condição de professor – como sugeria o avaliador da banca –, mas deixo a Argentina com um capítulo da tese sistematizado: sobre a potência da etnografia para compreender as sociabilidades juvenis – e muitos livros. Na alfândega, um profissional me questiona a razão de tantos volumes. Informo que é para uma pesquisa. Ele brinca: é sobre a história da Argentina? Digo que não, mas que talvez um dia volte para pesquisar alguns fatos históricos que considero inusitados como, por exemplo, peronismo e a capacidade de articulação política de Eva Perón. Deixo o país vizinho com saudades, gostaria de ter escrito mais alguns artigos nestas terras enérgicas.

É digno de registro que, como brasileiro, me emocionou muito encontrar a obra de Paulo Freire em estandes de destaque em todas as livrarias de Buenos Aires. Mesmo nos shoppings, onde não se prioriza livros acadêmicos, a obra de Paulo Freire estava lá. Talvez a capital latino-americana com os melhores índices de educação, segundo os organismos multilaterais, tenha algo a nos ensinar.

As bases epistemológicas da etnografia

A narrativa sistematizada acima é resultado de uma imersão etnográfica. Enquanto perspectiva metodológica, a etnografia nasceu na antropologia, na tentativa de compreender as especificidades de um determinado grupo social em relação a um acontecimento, comportamento ou fenômeno social e cultural. Como muito bem observa Oliveira (2013), atualmente há um intenso debate nas áreas de educação e antropologia quanto ao equívoco que alguns pesquisadores cometem ao reduzir a etnografia há uma simples técnica de coleta de dados. Para o autor, os estudos etnográficos em educação evoluíram para um processo de produção de conhecimento com questões epistemológicas profundamente discutidas e, inclusive, com polêmicas e dissensos entre diferentes grupos de pesquisa que se filiam a essa vertente metodológica. Diante de tal perspectiva, a prática etnográfica “pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado” (p. 71). Assim, observador e observados são sujeitos ativos, assumindo uma postura interativa no processo de investigação.

Rosistolato (2018) identifica na produção acadêmica da área de Educação a existência de uma bifurcação entre os pesquisadores que seguem uma linha metodológica liderada pela pesquisadora Marli André. De acordo com essa vertente, não seria possível produzir pesquisas etnográficas em educação, mas, sim, reflexões adotando fontes de *‘inspirações etnográficas’*. Em outra ponta, existe uma vasta produção argumentando a possibilidade/

necessidade de se fazer etnografias *intensivas* nos espaços educativos^[5].

Os estudos etnográficos em educação foram introduzidos no país no final da década de 70 do século XX. Até esse período, dois grandes temas impulsionaram a produção científica da área de educação no Brasil: avaliação curricular e estudo da sala de aula (ANDRÉ, 2012). Antes do surgimento da etnografia educacional, as pesquisas da área que tinham como objeto a escola ou a sala de aula eram pautadas em “esquemas de observação que visavam registrar comportamentos de professores e alunos numa situação de interação” [sic] (p. 36). Tal sistematização ficou conhecida como ‘análise de interação’, perspectiva metodológica que teve forte influência da psicologia comportamental. Uma descrição detalhada dos instrumentos utilizados nesta metodologia pode ser conferida na hercúlea obra organizada pelos pesquisadores estadunidenses Simon e Boyer (1968; 1970).

Ao inaugurar a etnografia nos espaços educativos, André (1995) discorre sobre a impossibilidade de se fazer uma etnografia tradicional na sala de aula. Um dos seus principais argumentos é de que os pesquisadores da educação não teriam como cumprir todos os protocolos etnográficos, especialmente os longos períodos de observação. Diante de tal panorama, a autora desenvolve o termo ‘*pesquisas do tipo etnográfico*’, se contrapondo à etnografia clássica iniciada por Malinowski (1975).

É fato que a publicação da obra *Os argonautas do Pacífico Ocidental* é considerada um clássico nos estudos etnográficos. Todavia, etnógrafos contemporâneos como Clifford (2014), Geertz (2009) e Lévi-Strauss (1988) promoveram verdadeiras viradas epistemológicas no

debate da prática etnográfica. Em nível de Brasil, é possível fazer referência a Peirano (2014): ao analisar a trajetória evolutiva do campo antropológico, ressalta que as concepções de etnografias sempre variaram, todavia, um consenso que ganha força nas etnografias contemporâneas é o de que as sistematizações produzidas a partir do que o pesquisador vivenciou no campo de pesquisa são *formulações teórico-etnográficas*. Nesta perspectiva, a autora advoga que:

Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria. Aos alunos sempre alerta para que desconfiem da afirmação de que um trabalho usou (ou usará) o “método etnográfico”, porque essa afirmação só é válida para os não iniciados. Se é boa etnografia, será também contribuição teórica; mas se for uma descrição jornalística, ou uma curiosidade a mais no mundo de hoje, não trará nenhum aporte teórico. (PEIRANO, 2014, p. 386).

Em um livro clássico publicado no final do século XX, ao discorrer sobre as especificidades do trabalho do pesquisador em campo, Mariza Peirano ressalta a impossibilidade de fornecer receitas de como o orientando deve conduzir o percurso etnográfico.

Hoje sabemos que a pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisados no dia-a-dia da pesquisa. (PEIRANO, 1995, p. 125).

Para a autora, o fazer etnográfico é o meio pelo qual as teorias se desenvolvem e evoluem quando desafiam as verdades estabelecidas pelo senso comum no confronto entre a teoria que o etnógrafo leva para o campo de pesquisa e a observação entre os sujeitos que estuda. Reconhece que uma etnografia nos espaços urbanos (ou educativos) é muito diferente das etnografias clássicas desenvolvidas com os indígenas nas primeiras décadas do século XX.

No campo da sociologia brasileira contemporânea, também é possível mencionar o hercúleo trabalho liderado pelo sociólogo Jessé Souza (2018), que analisou os brasileiros desprovidos de qualquer capital cultural e econômico, uma classe abandonada pelos governantes, com o consentimento da elite brasileira. Empregadas domésticas, prostitutas, dependentes químicos, pessoas em situação de rua. A escola e o posto de saúde da favela, a igreja e o baile funk passando pela ‘boca de fumo’. Esses são os cenários de observação que o sociólogo privilegia para tentar compreender quem é e como vive a ‘*ralé brasileira*’. Um protocolo que se destaca na etnografia de Souza é a entrevista em profundidade. Nas nove pesquisas orientadas pelo sociólogo, o etnógrafo acompanha os sujeitos da pesquisa por meses, em alguns casos, anos.

Tanto tempo de convívio permitiu aos pesquisadores compreenderem como o sujeito constrói sua visão de mundo, a influência da mídia na incorporação do discurso da meritocracia, além de autculpabilização por não ter conseguido ‘ser alguém na vida’ e estar à margem da sociedade.

O aspecto mais central e mais importante, por isso mesmo o mais reprimido e obscurecido pela visão superficial e

enganosa dominante, é a “invisibilidade” social, analítica e política do que chamamos provocativamente de “ralé” estrutural brasileira. Essa é a classe que compõe cerca de 1/3 da população brasileira, que está abaixo dos princípios de dignidade e expressivismo, condenada a ser, portanto, apenas “corpo” mal pago e explorado, e por conta disso é objetivamente desprezada e não reconhecida por todas as outras classes que compõem a nossa sociedade. Essa é também a razão da dificuldade de seus membros construírem qualquer fonte efetiva de autoconfiança e de estima social, que é, por sua vez, o fundamento de qualquer ação política autônoma. (SOUZA, 2018, p. 137).

A pesquisa empírica de quatro anos que sustenta o livro faz um imenso esforço para acompanhar as estratégias de sobrevivência do traficante de drogas, do trabalhador braçal sem qualificação, do catador de lixo. As entrevistas em profundidade aplicadas e analisadas à luz de Bourdieu nos mostram o drama existencial dos fracassados da periferia do Capitalismo Mundial Integrado, vítimas do esquecimento do Estado brasileiro e da indiferença da população abastada.

Expressões e formas de resistência juvenil: o Rap enquanto espaço de sociabilidade para reflexão do autoritarismo político instaurado na América Latina

A experiência vivenciada na cidade de Buenos Aires nos meses de fevereiro e março de 2019 me conduziram a refletir sobre alguns dados construídos em outras pesquisas

etnográficas realizadas nas comunidades em situação de vulnerabilidade social e risco na cidade de Florianópolis – SC. Ao analisar as sociabilidades construídas pelos jovens nos dois lócus observados, é possível observar o *Rap* operando como o principal catalisador, que aglutina e impulsiona a população juvenil pobre que habita os guetos e favelas a refletir sua condição na sociedade, bem como as contradições políticas que os dois países vivenciam.

Rap é abreviatura de ritmo e poesia (*rhythm and poetry*), uma adaptação do canto falado da África ocidental. Para localizar sua origem é necessário retroceder até os tempos das discotecas de rua, na Jamaica, América Central, nos anos 60. Ali brotou a semente de um movimento espontâneo de reapropriação das raízes musicais mais tradicionais, das quais o reggae é uma das fontes (CARMO, 2003, p. 178).

Esta perspectiva rítmica, aliada ao *break* (dança de rua) e ao grafite, foi introduzida nos bairros periféricos de alguns municípios brasileiros no final da década de 80 do século XX. Na década seguinte, o gênero teve uma pequena visibilidade na mídia tradicional (rádio e TV) e passou a ocupar outros espaços da cidade: praças, pistas de *skate* e casas de dança.

Mesmo sendo estilo de música, o *RAP* não se reduz a um mecanismo habitual da sociedade de consumo ou mercado jovem. A fala cadenciada, a partir de uma base musical semelhante, faz da palavra associada a um ritmo a sua grande força. É preciso falar sobre o que se passa, contar a vida das ruas, seus dilemas, denunciar ou ridicularizar o que ocorre na sociedade, fazer a crítica

dos costumes. Esta é uma tônica predominante na produção musical dos *rappers*, podendo ser traduzida em expressões variadas, pois cada grupo que se forma desenvolve o seu estilo peculiar acentuando o humor ou a sátira, a denúncia política ou o romantismo (SPOSITO, 1993, p. 167-168).

Na cidade de Florianópolis, as batalhas de *Rap* vêm se constituindo como importante espaço de interação juvenil. Os eventos acontecem diariamente: segunda-feira – Batalha do IFSC e Batalha da Praia do Santinho; terça-feira – Batalha da Central, no Campeche; quarta-feira – Batalha da Costeira; quinta-feira – Batalha da Alfândega (centro da cidade); sexta-feira – Batalha da Praia da Armação; sábado – Batalha das Minas, realizada no Terminal Cidade de Florianópolis (área central da cidade); domingo – Batalha do Norte, em Canasvieiras.

A agremiação de jovens nos espaços públicos da cidade improvisando *Flow* – estrutura rítmica que o *rapper* utiliza para encaixar seus versos poéticos na batida sincronizada pelo DJ –, problematizando o drama diário de uma população esquecida pelo poder público. Fez com que esse gênero, até então uma manifestação cultural contestatória restrita da periferia, se difundisse entre outros extratos da população florianopolitana.

O movimento iniciou tímido, em 2017, quando jovens moradores do Maciço do Morro da Cruz desciam até o Largo da Alfândega para se juntar aos *Bites* (escritores/desenhistas de grafite); *Breakers* (dançarinos do *break*); DJs; MCs (Mestres de Cerimônia) e simpatizantes do *Rap*.

No início de 2019 constatamos que essa efervescência cultural estava difundida por todas as regiões da ilha de Santa Catarina. Os temas que predominam as Batalhas

de *Rap* em Florianópolis são: combate à homofobia, machismo, preconceitos étnicos, de classe, bem como o patriarcado.

Diferentemente dos jovens portenhos, os catarinenses refutam todas as correntes políticas partidárias existentes no país, certamente consequência da grave crise ética instaurada nos alto escalões da nação. Outra diferença identificada está no ritmo musical: na Argentina o *flow* tem uma pegada intensa, com batidas rápidas, *rappers* tentam priorizar as contradições políticas e encaixam várias sátiras aos políticos.

As letras de autoria dos jovens de Florianópolis são geralmente acompanhadas por uma melodia mais lenta, priorizam explicitar as dificuldades travadas na cena diária vivida na cidade. A composição abaixo demonstra o drama vivenciado por um jovem durante o seu percurso escolar:

Eles sabem/ Que a sua mãe limpava o banheiro da escola/ Em que eles estudavam / Sabem que ela era empregada, mãe solteira / E morava na quebrada / Longe pra caralho, num barraco apertado de madeira / **Eles sabem** / que você não tinha pai, não tinha carro / E na volta sujava a roupa debaixo da roleta / **Eles sabem** / Do tênis colado com *silver tape*/ Do abrigo rasgado no joelho / E que você era o preto que ficava sozinho no recreio. / **Eles sabem** / Que pras reuniões dançantes você não era convidado / E se ia ficava a noite toda num canto sentado / Não dava nem selinho e voltava pra casa zerado / De você só sabiam que ia virar bandido / Igual aos teus tios e primos / Como quase todo preto *fudido*/ Oitão na cintura, os olhos vidrados de pedra e cocaína / Mas quando você colou na universidade / Eles não sabiam, nem esperavam / Sentado ali na mesa ao lado /

Ocupando a mesma sala / Lá na *porra* da faculdade que era proibida / **Preto cotista apareceu escrito na parede um dia** / Então fica de olho nas armadilhas, o caminho é estreito / Não esquece da onde tu veio, Ponta de lança do exército negro/ Eles é que não sabem, cegos / Mas aqui ninguém é bengala / Pra pegar na mão de quem não tem respeito/ Pra conduzir herdeiro de senhor de engenho / Abre o peito, Mostra teus versos/ Aqui é a rua e nós somos poetas/ Eles é que não sabem/ E o que eles não sabem, a gente já nasceu sabendo (NÓS SABEMOS, MARCELO SILVA, BATALHA DA ALFÂNDEGA, 06/12/2018).

Desiludidos com a classe política brasileira, os jovens demonstram apreensão com o cenário de contenção das políticas públicas por parte do Estado. Temem maiores dificuldades de acessar o emprego, a precarização da escola e o posto de saúde da favela, a intensificação da violência nas comunidades periféricas.

Se na Argentina os jovens juntam forças com outras categorias – professores, ferroviários, agricultores, trabalhadores da indústria – para lutar por pautas universais como: seguridade social e manutenção da gratuidade na educação, na capital catarinense, observamos as pautas identitárias– feminismo, GLBTQI, movimento negro – sendo priorizadas nas Batalhas de *Rap*. Estes consideram que a ‘escravidão’ nunca foi de fato abolida na periferia, nunca tiveram acesso efetivo aos direitos trabalhistas, portanto, lutar pela manutenção da universidade pública e/ou contra a terceirização trata-se de uma pauta burguesa que eles deixam para os ‘boys’ de classe média. Embora desalentador, tal constatação evidencia o quando governo, universidades

e demais instituições da república federativa brasileira têm estado ausentes das comunidades em situação de vulnerabilidade social e risco.

Restando-lhes a arte e ironia como forma de protestar, os sujeitos observados nesta pesquisa tentam construir uma nova cultura de participação: construção de redes de comunicação independentes, forma horizontal de organização, decisões por meio de colegiados e assembleias. É um processo marcado por conflitos e resistência, mas esse movimento pode ser a força que impulsionará novos caminhos para superar o obscurantismo que assola a América Latina. ●

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da rebeldia**: a juventude em questão. São Paulo: SENAC, 2003.

CIPINIUK, Tania Arnaud. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo. **Educere et Educare**, v. 9, n. 17, p. 83-91, 2014.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2014.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Tradução de Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2009.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos**. Barcelona: Paidós, 1988.

MACEDO, Fernanda Beatriz Ferreira de. **‘Falando a gente encontra a solução’**: Estudo de caso sobre a percepção dos alunos e alunas participantes do Projeto Crimes Virtuais. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

ROSISTOLATO, Rodrigo. A liberdade dos etnógrafos em educação e seu mosaico interpretativo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 1-9, 2018.

SIMON, Anita; BOYER, Gil E. (Org.). Mirrors for behavior. In: **Research for Better Schools**, Filadélfia, 1968.

SIMON, Anita; BOYER, Gil E. (Org.). Mirrors for behavior II. In: **Research for Better Schools**, Filadélfia, 1970.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3. ed. São Paulo: Contracorrente, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social Rev. Sociol.**, São Paulo, USP, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1993. (editado em nov. 1994)

[1] Baseado de maconha.

[2] “[...] o brasileiro viajando é um canibal. Um canibal. Rouba coisas dos hotéis, rouba o assento salva-vidas do avião. Traz tudo de lembrança. Ele sai da porta de casa e pode carregar tudo. Então, isso é um pacote de educação para a cidadania do fundamental.” Leitores interessados em conferir a entrevista completa, acessar: <<https://veja.abril.com.br/politica/ouca-o-brasileiro-viajando-e-um-canibal-disse-velez-rodriguez/>>.

[3] Web profunda, uma espécie de mercado negro existente na internet. Adentrando a Deep Web, com apenas um clique você pode encomendar um assassinato, efetuar compras de drogas ilícitas, órgãos humanos, produções audiovisuais bizarras etc. Uma excelente reflexão sobre a origem e a evolução dessas infovias obscuras pode ser conferida na dissertação de Macedo (2018).

[4] Uma tradução literal não é possível. Pelo contexto geral, compreendi que a expressão está próxima de “máscaras de Adoquin (Ministro do Governo Macri) transando com Larreta (Prefeito de Buenos Aires)”. Trata-se de uma expressão de cunho pejorativo para se referir à subserviência do Prefeito ao Ministro.

[5] Leitores interessados nesse debate conferir Oliveira; Boin; Búrgio (2018); Cipiniuk (2014).

AS POLÍTICAS DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL NOS MICROCONTEXTOS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO: O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA?

VÂNIO CESAR SEEMANN

Contextualizando a caminhada: percursos da pesquisa

Este estudo de caso (Yin, 2001) buscou investigar no contexto da prática como as redes municipais de ensino vêm promovendo a jornada em tempo integral para os estudantes do ensino fundamental a partir da política nacional de educação integral. Neste caso, foram pesquisadas as redes municipais de ensino de Itajaí, Florianópolis e Rio do Sul. Os objetivos específicos foram: a) mapear as redes municipais de ensino catarinenses que oferecem a jornada em tempo integral no ensino fundamental; b) analisar como a organização dos tempos e espaços educativos vem sendo desenvolvida para a oferta da jornada em tempo integral; c) identificar as formas de financiamento da política de jornada em tempo integral; e d) identificar nas propostas de jornada em tempo integral nas redes municipais de ensino pesquisadas quem são os estudantes atendidos e quem são os atores envolvidos na sua execução.

Na investigação adotamos o “ciclo de políticas”, proposto por Ball e colaboradores (1992, 1994), como método de análise das políticas educacionais em decorrência da compreensão que essa abordagem traz de que as políticas não são lineares, fixas, imutáveis ou que são simplesmente implementadas no contexto da

prática, mas que se configuram como um *continuum*. Nessa perspectiva, prevalece o entendimento de que as políticas estão sujeitas a traduções e (re)interpretações pelos atores envolvidos, onde processos de aceitação e resistência se aninham, configurando um complexo jogo político que envolve relações de poder onde se entrelaçam determinantes globais e locais e suas correspondentes (re)interpretações que lhes são atribuídas na prática. Assim, a partir dos contextos de análise propostos no ciclo de políticas foi possível estabelecermos um itinerário analítico que privilegiou o olhar sobre os atores envolvidos e suas influências (interesses e concepções) na produção dos textos políticos, assim como, na tradução destes textos no contexto da prática, vislumbrando as estratégias políticas adotadas e os efeitos alcançados.

Para desenvolver o estudo, inicialmente realizamos o estado da arte sobre a temática da educação integral e da jornada em tempo integral. Neste caso, os estudos de Ribetto e Maurício (2009), Gusmão e Calderón (2014), Junckes (2015) foram considerados estratégicos para compreender como a produção acadêmica em torno da temática tem crescido de forma significativa ao longo das últimas décadas. Estes estudos foram aglutinados nas seguintes categorias: jornada escolar, políticas educacionais, práticas educativas, democratização do ensino e formação de professores. Com isso, percebemos que a questão da jornada em tempo integral tem sido objeto de múltiplos olhares que em comum comportam a ideia de que a educação integral é um ideal a ser perseguido e efetivado no contexto da prática para a consolidação de uma escola pública gratuita, universal, laica, democrática e de qualidade social onde a ampliação da jornada escolar se revela uma estratégia política de primordial importância.

Na sequência, realizamos a pesquisa bibliográfica no intuito de definir as lentes de análise, inicialmente sobre a educação integral e a jornada de tempo integral, onde os estudos de Cavaliere (2002, 2007 e 2009) foram relevantes e, concomitantemente, sobre as políticas educacionais na contemporaneidade[1], considerando o problema da pesquisa e os objetivos estabelecidos.

Neste sentido, a incorporação do princípio da governança na reorganização do Estado foi evidenciada, com suas respectivas tecnologias de “performatividade”, “gerencialismo”, “liderança” e “empreendedorismo” (BALL 2001, 2005 e 2014), revelando a “reforma institucional e educacional” que se encontra em curso (THIESEN, 2015), marcadamente assentada na lógica do mercado e na preservação dos interesses do sistema capitalista neste período marcado pela globalização. Uma lógica que tem se centrado no fortalecimento da cultura de resultados onde o economicismo, o pragmatismo e o instrumentalismo no campo da educação são hipervalorizadas, tal como constatado de forma cabal na análise das diretrizes e orientações do Programa Mais Educação, principal estratégia política adotada pelo governo federal para a indução da política de jornada em tempo integral no ensino fundamental brasileiro e que reverberou na sua tradução e execução no âmbito das três redes municipais de ensino pesquisadas.

A política de jornada em tempo integral: desvelando traduções e efeitos no ensino fundamental brasileiro

Com a realização da pesquisa, inferimos que a gestão democrática preconizada na década de 1980 sofreu

uma inflexão de tal forma que a descentralização, a autonomia escolar e a participação na atualidade têm sido largamente utilizadas para ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro, como apontam os estudos de Adrião e Peroni (2009).

Concernente à educação integral, evidenciamos que esta é uma questão que tem sido recorrente na história da educação, perpassando diferentes lugares e tempos históricos e, como tal, comportando concepções próprias que, em linhas gerais, configura-se como um ideal humanístico que tem almejado o desenvolvimento e a formação integral dos indivíduos como condição *sine qua non* para uma vida plena, justa e emancipada.

No Brasil, a educação integral e a jornada de tempo integral tiveram nas experiências das escolas-classe e escola-parque de Anísio Teixeira, a partir da década de 1950, e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), inspirados em Darcy Ribeiro, na década de 1980, as manifestações mais contundentes para lograr tal intento, as quais inspiraram diversas outras experiências nas redes estaduais e municipais brasileiras, assim como, na própria concepção do Programa Mais Educação.

Contudo, a análise da política de jornada em tempo integral no contexto da prática revelou seu caráter não-universalizador, na medida em que está dirigida para um universo restrito de estudantes[2] e de escolas, o que de acordo com Fanfani (2015), permite inferir o seu “caráter compensatório”, situação marcante em toda a América Latina.

Além disso, neste cenário político, foi possível categorizar a política de jornada em tempo integral na “terceira geração da escolarização” como argumenta Boto (2005). Segunda a autora, o direito à escolarização se consolidou através de

uma trajetória que pode ser classificada em três gerações, acompanhando os movimentos e mudanças intimamente relacionados à geração dos direitos humanos que formaram e afirmaram a modernidade, tal como discute Norbert Bobbio (1992). Nesta perspectiva, a “primeira geração” é quando o ensino torna-se paulatinamente direito público e quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública. A “segunda geração” é quando a educação como direito dá um salto e passa a contemplar, gradativamente, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideias democráticas na vida escolar. A “terceira geração”, por sua vez, é quando o direito à educação incorpora a ideia de justiça redistributiva e os padrões curriculares e as orientações pedagógicas buscam contemplar novas prioridades marcadamente dirigidas para os grupos sociais que enfrentam dificuldades de diferentes naturezas para usufruir plenamente dos direito subjetivo universal (neste caso, as políticas de ações afirmativas são emblemáticas).

No mapeamento das redes municipais de ensino catarinenses que oferecem a jornada em tempo integral constatamos que do universo de 295 redes existentes, 150 delas oferecem a jornada em tempo integral o que corresponde a 54,54%. Nestes casos, 122 municípios ofertam a jornada em tempo integral em percentual inferior a 25% dos estudantes matriculados – percentual este previsto como mínimo na meta 6 do PNE (2014-2024) para 2024 - e 33 redes municipais já oferecem a jornada em tempo integral igual ou superior a 25% dos estudantes matriculados. A partir destes dados, evidenciamos que a oferta da jornada em tempo integral está com maior concentração de atendimento nos anos iniciais do ensino

fundamental, com 13,01% dos estudantes atendidos, sendo que nos anos finais o percentual de atendimento é de 8,54% seguindo a mesma tendência observada na oferta se compararmos às demais redes municipais de ensino nos outros estados brasileiros. Desse modo, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino catarinenses, no ano de 2015, foram atendidos em jornada de tempo integral 11,45% dos estudantes matriculados, índice relativamente aquém se compararmos a média nacional que é de 33,03%.

Atinente às formas de organização da ampliação da jornada escolar, nos textos políticos nacionais foi possível identificar duas possibilidades: 1) a *jornada em tempo integral ser oferecida exclusivamente nas escolas*, agregando-se outros espaços como visitas a museus, cinema e outros espaços culturais, sob a constante supervisão escolar; e 2) a *jornada em tempo integral ser oferecida em múltiplos espaços*, além da escola, vinculando esta possibilidade ao movimento das “Cidades Educadoras”. Assim, por meio da primeira possibilidade elencada, foi possível identificar no contexto da prática das redes municipais de ensino de Itajaí e Rio do Sul, que novos atores estão sendo incluídos em seus quadros de carreira para a execução da política de jornada em tempo integral e a promoção da educação integral. No que se refere à segunda possibilidade identificada, no caso da rede municipal de ensino de Florianópolis, é por meio dela que vem sendo celebradas parcerias público-privadas que explicitam o fato de que o setor público e o setor privado vêm disputando recursos financeiros públicos para promover a expansão da oferta à escolarização em jornada de tempo integral como é o caso da política de convênios celebrados com Organizações Não Governamentais (ONG).

Evidenciamos, nesta tessitura, que por meio desta possibilidade tem se confundido, comumente, o viés assistencial e complementar com a dimensão educacional, o que vem reconfigurando o papel político da escola e a própria identidade dos profissionais da educação, produzindo a “dispersão” e a fragmentação do significado de identidade, tanto no que se refere à soberania do Estado como na autonomia do ser humano, como destaca Allemand (2014). Deste modo, vem se debilitando os sentidos que davam significação e pertencimento às instituições, aos estudantes e seus profissionais da educação e, como aponta Ball (2001), as relações profissionais no campo da educação vêm se esvaziando de solidariedade e reflexão e são cada vez mais guiadas por indicadores de resultados numéricos que pressionam o desempenho, desfocando nas práticas curriculares o papel político da escola como tempo-espço de formação cidadã.

Concernente à composição do tempo que configura a jornada em tempo integral no contexto da prática das redes pesquisadas, evidenciamos que a jornada em tempo integral é de sete horas diárias, quando estão em curso as atividades do Programa Mais Educação, e de até nove horas diárias quando estão em curso as atividades concebidas a partir das propostas locais. Além disso, nas três redes pesquisadas constatamos que a organização da jornada em tempo integral é preponderantemente no regime de turno e contraturno, excetuando-se o caso da experiência que vem se desenvolvida na rede municipal de ensino de Rio do Sul por meio das “Escolas Modelo de Tempo Integral” que são organizadas no regime de turno único.

Na organização das práticas curriculares na jornada em tempo integral, conforme proposto nos documentos

políticos nacionais e locais e apontado nas entrevistas com os gestores locais das redes municipais de ensino pesquisadas, foi possível perceber que a pesquisa tem sido considerada um princípio educativo balizador das práticas curriculares, buscando estabelecer o diálogo intercultural, aproximando no currículo escolar os conhecimentos escolares e os saberes comunitários, e em decorrência disso, promovendo a aproximação entre as escolas e as comunidades como condição primordial para a promoção da educação integral dos estudantes, alinhando-se às concepções defendidas por Moreira (2011), Arroyo (2012), Moll (2012), Martin-Barbero (2014) e Fanfani (2015).

Referente ao financiamento da política de jornada em tempo integral, evidenciamos que são instituídos recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do salário-educação, do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola, denominado PDDE Mais Educação, todos repassados pelo governo federal, segundo o ordenamento legal, somando-se ainda recursos financeiros próprios dos municípios pesquisados. Foi revelador o fato de que em nenhuma das três redes municipais de ensino pesquisadas há um programa orçamentário com rubrica própria para esse fim, pois estão pulverizados nos programas da manutenção e expansão das respectivas redes. Disto derivou a impossibilidade de identificar com exatidão os investimentos públicos dirigidos à política em tela e um aspecto preocupante para os gestores locais que ficam fragilizados em planejar e acompanhar as respectivas ações no âmbito das suas

redes e, portanto, a mercê das decisões dos setores responsáveis pela administração financeira local. Apesar disso, constatamos nas entrevistas com os gestores locais que os recursos financeiros dirigidos para a execução da política de jornada em tempo integral são insuficientes para alavancar as ações político-pedagógicas necessárias, o que tem contribuído para a celebração de parcerias público-privadas, como se observou nas redes municipais de ensino de Florianópolis e Itajaí, ou mesmo na retração de sua oferta no caso de Rio do Sul, o que permitiu inferir que se persistir esta conjuntura de financiamento, o alcance da meta 6 estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) poderá ser prejudicada no âmbito do território brasileiro.

Portanto, relativo ao financiamento da política de ampliação da jornada escolar constatamos precariedades que corroboram os argumentos de Monlevade (2012), ou seja, a escassez de recursos financeiros para custear a ampliação, adequação e manutenção dos equipamentos escolares e o pagamento dos profissionais da educação considerados primordial para o desenvolvimento efetivo de uma política de educação integral e em tempo integral. Como destaca o autor, este tem sido um pretexto largamente utilizado para manter inalterado o atual sistema de financiamento da educação e o pacto federativo no Brasil. Pacto esse que, desde a constituição de 1988, vem apresentando imprecisões e anomalias no que se refere às competências e responsabilidades dos entes federados em promover a política educacional, revelando o caráter centralizador do governo federal na gestão dos recursos orçamentários e financeiros, colocando em dúvida, inclusive, o compromisso com a melhoria da qualidade social da escolarização.

Limitações e possibilidades no exercício político da pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa, deparamo-nos com algumas limitações que pretendemos relatar com a finalidade de contribuir para futuros estudos que objetivem problematizar a política da jornada em tempo integral no ensino fundamental.

A primeira limitação é referente ao descompasso existente entre os dados educacionais disponíveis em órgãos oficiais como no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e os dados reais existentes nas redes municipais de ensino, o que dificulta significativamente a caracterização e as análises sobre o sistema nacional e os sistemas locais de ensino, bem como a gestão dos sistemas. Repensar as atuais formas de coleta e divulgação de dados educacionais com publicação em períodos de menor abrangência, tornando-se assim mais fidedignos para a realização de pesquisas seria de primordial importância.

A segunda limitação é a desatualização dos *sites* e arquivos eletrônicos das secretarias municipais de educação no que concerne às suas formas de organização, documentos políticos produzidos, responsáveis pelas políticas e os contatos disponíveis. Soma-se a essa situação a ausência de registros mais detalhados sobre a história das respectivas redes, sendo que para captar essa historicidade, torna-se imperativo recorrer à memória de alguns de seus sujeitos que são atravessadas por concepções, valores e olhares muito particularizantes. Essa situação, exige dos pesquisadores complexas buscas que demandam tempo e energia que poderiam ser potencializados em outras ações investigativas. Nesta direção, parece oportuno investir

em estratégias institucionais que valorizem, realizem e publiquem o registro das caminhadas das respectivas redes, bem como, na atualização de seus *sites* e arquivos eletrônicos para fortalecer a transparência na gestão política e pedagógica no setor público.

Por fim, a terceira limitação está relacionada à dimensão do tempo disponível para a realização deste estudo. Esta contingência levou a um maior recorte da investigação, limitando-se a três redes municipais de ensino de diferentes regiões do estado de Santa Catarina como lugares da pesquisa e aos gestores locais da política de jornada em tempo integral como sujeitos da pesquisa. Neste caso, seria oportuno investigar como a política da jornada em tempo integral vem sendo traduzida no contexto da prática nas outras regiões não contempladas, perspectivando uma visão mais panorâmica no âmbito do território catarinense, assim como, incluir outros sujeitos na pesquisa, como: diretores escolares, coordenações pedagógicas, professores, famílias e, sobretudo, os estudantes que fazem parte da jornada em tempo integral. A partir disto, entendemos que poderiam ser analisadas de forma mais complexa as relações de poder existentes, os processos de aceitação e resistência que se aninham no processo de tradução de políticas, promover práticas curriculares inovadoras, bem como, captar os limites e possibilidades em torno da promoção da jornada em tempo integral e do desenvolvimento de uma proposta de educação integral.

Em síntese, a realização desta investigação descortinou o desafio de que gestores educacionais, pesquisadores, profissionais da educação e outros atores dedicados ao campo educacional precisarão envidar lutas por novos ordenamentos políticos, institucionais, jurídicos e financeiros para que efetivamente a educação integral e a

jornada de tempo integral no ensino fundamental possam assumir a sua potência em favor da formação integral dos estudantes e da promoção da emancipação humana, da justiça social e da democracia no Brasil. ●

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado. Implicações para a democracia educacional. *In: Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun.,2009.

ALLEMAND, Cinara Martins Farina. **A regulação e seus novos modelos para as políticas educacionais**. *In: CÓSSIO, Maria Fátima; RODRIGUEZ, Rita de Cássia. (orgs.) Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da terceira via*. Pelotas: UFPel, 2014. p. 32-52.

ARROYO, Miguel González. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. *In: MOLL, Jaqueline. (Org.) Caminhos da educação integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012. p. 33-45.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *In: Currículo sem fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acesso: 02 mar. 2019.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso: 02 mar. 2019.

_____.; MAINARDES, Jefferson. (org.) **Políticas educacionais**. Questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Tradução Janete Bridon. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, out., 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (2014-2024). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso: 01 mar. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral**: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Ligia Marta*. Educação brasileira em tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035. 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr., 2009.

_____. A Educação Básica no Brasil. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set., 2002.

FANFANI, Emilio Tenti. **La escuela y la cuestión social**. Ensayos de sociología de la educación. 3. ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2015.

GUSMÃO, Larissa Katsumata; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Educação em tempo integral: Mapeamento e tendências temáticas de teses e dissertações (1988-2011). *In: Revista @mbienteeducação*, São Paulo, vol. 7, n. 1, p. 58-89, jan./abr., 2014.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Escola de tempo integral e o direito à infância**: uma análise da produção acadêmica (1988-2014). Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2015.

MARTIN-BABERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. **O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais**. *In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (Orgs.) A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 153-179.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira**. *In: LEITE, Carlinda. et al. (orgs.) Políticas, fundamentos e práticas de currículo*. Porto (Portugal): Porto, 2011. p. 319-334.

MOREIRA, Antônio Flávio. **A qualidade e o currículo na escola básica brasileira**. *In: LEITE, Carlinda et al. (orgs.) Políticas, fundamentos e práticas de currículo*. Porto (Portugal): Porto, 2011. p. 319-334.

MORGADO, José Carlos. et al. (orgs.) **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo**. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PRONKO, Marcela. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (orgs.) A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 89-112.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Duas décadas de educação em tempo integral**: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, p. 137-160, abr., 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005.

VILAS, Carlos M. **O Banco Mundial e a reforma do Estado na América Latina: fundamentos teóricos e prescrições políticas**. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela. (orgs.) A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015. p. 65-85.

THIESEN, Juares da Silva. **Deslocamentos de estratégias de mecanismos de controle do currículo**: implicações em contextos de gestão educacional e escolar. In: MORGADO, José Carlos. et all. (orgs.). Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros. Santo Tirso (Portugal): De Facto Editores, 2017. p. 213-221.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

[1] Nesta direção, buscamos identificar, contextualizar e caracterizar os principais atores que têm exercido papel político, econômico e intelectual na produção de políticas educacionais globais, onde o Banco Mundial tem assumido historicamente lugar de relevo. Atores estes que ensejam concepções, valores e estratégias políticas no campo educacional que preservam forte relação e articulação com as políticas educacionais no Brasil, como apontam os estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005); Ball (2001, 2011, 2014); Mello (2015); Morgado et al. (2015); Pereira (2010, 2015); Pronko (2015) e Vilas (2015).

[2] Em sua maioria são estudantes em situação de pobreza ou vulnerabilidade social, cujas famílias são atendidas em programas assistenciais nacionais e locais, e que apresentam baixo rendimento escolar na faixa etária de 6 a 15 anos.

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

ADRIENE BOLZAN DUARTE ANTUNES

(adrienebd@gmail.com)

Doutoranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares - OPE. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela mesma universidade. Atua na pesquisa e extensão universitária principalmente nos seguintes temas: avaliação em larga escala, políticas educacionais, cultura organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente.

ALAIM SOUZA NETO

(alaimenergia@gmail.com)

Doutor e Mestre em Educação pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, com estágio pós-doutoral em educação na UFSC. Professor Adjunto da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina no departamento de Ciências Exatas e Educação. Líder do grupo de pesquisa "Observatório de Práticas Curriculares" e pesquisador do Itinera - Pesquisa em Currículo da UFSC e Observatório de Práticas Escolares da UDESC.

ALESSANDRA DE FÁTIMA GIACOMET MELLO

(alegmello@hotmail.com)

É doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Linha de Pesquisa Políticas para Educação Básica e Superior. Participa do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais e do Projeto A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

INTELLECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem.

ANA MARIA HOEPERS PREVE

(anamariapreve@gmail.com)

Doutora em Educação (UNICAMP). Professora Pesquisadora do PPGE e do Departamento de Geografia (UDESC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Geografias de Experiência do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia/LEPEGEO/UDESC. Integrante da Rede Internacional de Pesquisas Imagens, Geografias e Educação.

ANA PAULA NUNES CHAVES

(ana.chaves@udesc.br)

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante da Rede Internacional de Pesquisas Imagens, Geografias e Educação e do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN).

ANDREA GOUVEIA

(andrea-gouveia@uol.com.br)

Doutora em Educação em Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação. Atualmente é professora da Universidade Federal do Paraná onde atua no Núcleo de pesquisa em Políticas Educacionais (NUPE). É professora do curso de Pedagogia. Está credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR na linha de pesquisa em Políticas Educacionais. Foi coordenadora

do Grupo de Trabalho Estado e Educação da ANPED no período de 2010-2012, vice-presidente Sul da diretoria da ANPED na gestão 2013-2015, foi presidente da ANPED na gestão 2015-2017 e atualmente exerce o segundo mandato de Presidente da ANPED - gestão 2017-2019.

ANDRESSA KARINA ULLER

(andressauller@gmail.com)

Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares - OPE. Possui especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Sinergia e graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela mesma instituição. Atua como professora na Educação Infantil do Colégio Salesiano Itajaí na cidade de Itajaí.

CAROLINE SEPTIMIO

(carolpedagoga@yahoo.com.br)

Doutoranda em educação pela UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestre em educação pela UFPA- Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da Faculdade Estácio e Coordenadora da Secretaria de Estado de Educação do Pará. É integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares - OPE.

CLAUDIO ADÃO DA ROSA

(claudioadarosa@gmail.com)

Mestre em Educação, Especialista em Orientação Educacional, Especialista em Educação Inclusiva, Especialista em Atividade Física e Esportes para Pessoas com Deficiência. Licenciado em Educação Física e

Estudante de Letras-Português. Atuou por 11 anos como Professora na Educação Especial e na Rede Regular de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. É Professor-Autor de disciplinas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Faculdade Avantis (EAD). Atualmente atua como Professor-Tutor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Uniasselvi e como Orientador Educacional na Secretaria de Educação de Itajaí/SC.

CLÉIA DEMÉTRIO PEREIRA

(cleia.demetrio@gmail.com)

Professora do curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC) e pesquisadora do Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN/FAED/UDESC) e Observatório de Práticas Escolares (OPE/FAED/UDESC).

GEOVANA MENDONÇA LUNARDI MENDES

(geolunardi@gmail.com)

Bolsista Produtividade nível 2 da área da Educação(CNPq). Pós-doutorado no Exterior com bolsa CNPq (período 2018/2019) no Center of Advanced Studies in Global Education (CASGE) na Arizona State University, Estados Unidos da América. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Vice-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação). Coordenadora do Laboratório Observatório de Práticas Escolares, do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC).

GILCILENE DIAS DA COSTA

[\(costagilcilene@gmail.com\)](mailto:costagilcilene@gmail.com)

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora Efetiva da Universidade Federal do Pará (UFPA), Faculdade de Linguagem/CUNTINS. Coordenadora reeleita do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (UFPA/CNPq).

GIOVANI MENDONÇA LUNARDI

[\(giovani.lunardi@ufsc.br\)](mailto:giovani.lunardi@ufsc.br)

Professor permanente do Bacharelado e Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC/PPGTIC/UFSC. Pesquisador do Laboratório de Tecnologias Inclusivas e Inovação Social-tecnologiasinclusivas.ufsc.br

JULIANA DE FAVERE

[\(julifavere@gmail.com\)](mailto:julifavere@gmail.com)

Doutora em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pedagoga. Assessora Pedagógica e Formadora Docente em Instituições de Ensino Públicas e Privadas.

KARINE HELENA MORAIS

[\(khelenamorais@gmail.com\)](mailto:khelenamorais@gmail.com)

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Vale do Itajaí (2010). Áreas de principal atuação: educação, educação física.

MAÍRA GOMES DE SOUZA DA ROCHA

(mairagsrocha@gmail.com)

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora Adjunta do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional/UFRRJ. Professora e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ.

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA

(marcela.fcl@gmail.com)

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista da FAPERJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional/UFRRJ.

MÁRCIA DENISE PLETSCH

(marciadenisepletsch@gmail.com)

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Editora chefe da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Jovem Cientista do Nosso Estado da Faperj e Pesquisadora do CNPq, nível 2.

MÁRCIA LEANDRO BENEDET

(marciapro11@hotmail.com)

Mestranda Tecnologias da Informação e Comunicação – PPGTIC/UFSC-Araruama/S.C. Pesquisadora do Laboratório de Tecnologias Inclusivas e Inovação Social - tecnologiasinclusivas.ufsc.br. Professora da Educação Básica.

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA

(pitanga.mariana@yahoo.com.br)

Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) com bolsa da CAPES. Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ).

MARILENE FARIA BÜUTENBENDER

(marifariab@gmail.com)

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco (UCB). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Mental pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

NARJARA ZIMMERMANN

(narjara.zimmermann@prof.pmf.sc.gov.br)

Doutora e Mestre em ciências pela Universidade Estadual de Campinas. Com graduação em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Federal de

Santa Catarina. Professora efetiva da Rede Municipal de Florianópolis, com lotação na Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva/EBIAS atua como Coordenadora no Projeto Escola em Tempo Integral.

PRISCILA AGUIAR SOUZA PREUSS

(priscilapreuss@gmail.com)

Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares - OPE. Graduada em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina.

REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

(reginalh@univali.br)

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000; 2006). Realizou seu Pós-doutorado em 2013, no Institute of Education, University of London, Inglaterra, com a colaboração do Prof Dr Stephen Ball, no campo da Sociologia da Educação, desenvolvendo estudos sobre Abordagens Teórico-metodológicas na Pesquisa de Políticas Educacionais. É professora e pesquisadora do Programa de Pós- Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí e coordena o grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais no qual desenvolve pesquisas, subsidiadas pelo CNPq e pela CAPES, direcionadas para dois eixos de investigação: 1. Políticas de Pós-Graduação; 2. Políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Coordena as pesquisas sobre Avaliação da Pós-Graduação em Educação: trajetória e recriação da política nos programas de excelência e Identidade Institucional de universidades comunitárias no sul do Brasil.

ROSÂNGELA KITTEL

(rosangela.kittel@prof.pmf.sc.gov.br)

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, na área de educação, comunicação e tecnologia. Especialização em Deficiência Mental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Graduação em Educação Especial com habilitação Deficientes Mentais pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora da Educação Especial, efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

RUTH MARY PEREIRA DOS SANTOS

(ruth.santos@prof.pmf.sc.gov.br)

Especialista em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC. Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Professora efetiva da Rede Municipal de Florianópolis como Professora de Sala de Recursos Multifuncional. Participa de grupo de estudos na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC.

SANDRO MAURÍCIO PINHEIRO

(sandro.pinheiro@gmail.com)

Mestre em Educação pela Faed/Udesc (2017). Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Faed/UDESC (2005).

VALDECI REIS

(pedagovaldeci@gmail.com)

Doutorando em Educação na UDESC. Presidiu a Comissão de Ética do IFSC no triênio 2015-2018, atua nas seguintes temáticas de pesquisa: Juventude; Cultura Digital: Estudos Etnográficos; Sociabilidades Juvenis; Ética e Estética nos ambientes virtuais.

VANDERLEIA REUS BENEDET

(leiareus@gmail.com)

Mestranda Tecnologias da Informação e Comunicação – PPGTIC/UFSC-Araranguá/S.C. Pesquisadora do Laboratório de Tecnologias Inclusivas e Inovação Social - tecnologiasinclusivas.ufsc.br. Professora da Educação Básica.

VÂNIO CESAR SEEMANN

(vanio1971@yahoo.com.br)

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Alfabetização e graduado em Pedagogia - Orientação Educacional pela mesma instituição. Assessor de Ensino Fundamental e Coordenador do Programa Ampliação da Jornada Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Atua como consultor em políticas públicas nas redes municipais de ensino catarinenses.

WILTIANE MARIA BARBOSA PEREIRA

(pereirawiltiane@gmail.com)

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação. É integrante do grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE) e do grupo de pesquisa Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de Mestrado (CAPES).

YASMIN RAMOS PIRES

(yasminpires@hotmail.com)

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Doutoranda em Educação, na

linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação, no PPGE/ UDESC. É integrante do grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE) e do grupo de pesquisa Observatório de Políticas Curriculares e Educação Inclusiva (OPEN). •

PUBLICAÇÕES
PARA OS QUE PENSAM E FAZEM
EDUCAÇÃO



JUNQUEIRA
& MARIN
EDITORES

ISBN 978-85-8203-113-1



9 788582 031131

