

GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS RELAÇÕES COTIDIANAS

Edson Pantaleão¹

Universidade Federal do Espírito Santo
edpantaleao@hotmail.com

Reginaldo Célio Sobrinho²

Universidade Federal do Espírito Santo
rsobrinho2009@hotmail.com

Grupo de Pesquisa: “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”

EIXO 2 - Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

Resumo: O texto problematiza a atuação da equipe de gestão na escolarização de alunos com deficiência a partir de discussões sobre currículo. Extrai elementos de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental, que teve como aporte teórico-metodológico a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Sustentada nas teorizações de Agnes Heller e de Norbert Elias, procurou compreender a constituição dos sujeitos na esfera da vida cotidiana escolar, e as inter-relações entre familiares e profissionais da escola. Os resultados indicaram que nas inter-relações, a equipe de gestão é convocada a se constituir mobilizadora política nas ações do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar; Currículo escolar; Aluno com deficiência.

INTRODUÇÃO

A temática em questão nos provoca iniciar este texto com um episódio ocorrido em um dia de formação continuada com os professores de uma escola pública de ensino fundamental no município de Vitória-ES, onde realizávamos uma pesquisa sobre a relação família e escola no contexto da escolarização de alunos com deficiência. Tivemos como foco de estudo o “Fórum de famílias de alunos com deficiência”, instituído na escola. Procuramos compreender a constituição dos sujeitos na esfera da vida cotidiana escolar, e como se expressava a *balança de poder* nas relações entre familiares dos alunos e os profissionais da escola. Respectivamente, assumimos como referências para nossas reflexões as teorizações de Agnes Heller sobre vida cotidiana, e de Norbert Elias sobre sociologia figuracional. Vinculada ao Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, a pesquisa foi desenvolvida no período de março de 2007 a

junho de 2008, e assumiu a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Na ocasião do dia de formação continuada com os professores, a equipe de gestão da escola havia convidado as famílias para participarem da formação. O tema proposto para aquele dia foi: “a construção de um currículo inclusivo para a escola”. No decorrer dos debates com os professores e familiares, a mãe de uma aluna do 4º ano do ensino fundamental levantou a mão e pediu para falar sobre a sua percepção acerca dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola, relatando o seguinte:

O ano passado, quando minha filha começou a estudar aqui na escola, eu não acreditava que fosse possível ela aprender. Eu achava que a N... fosse ficar a vida toda daquele jeito, sem saber nada, nem escrever o nome dela. A professora A... ajudou muito a N... crescer. Eu passei a confiar mais na minha filha. [...]. Mas agora esse ano está diferente. No lugar de caminhar igual a um “peixinho”, ela está indo para trás, igual a um “siri”. Eu não entendo bem, mas quando vocês estão falando desse currículo, o que fazer para minha filha participar das coisas que acontecem na sala? (SUELI, mãe de aluna do 4º ano, em 09 de abril de 2008).

O conteúdo ecoado da voz dessa mãe enuncia sua preocupação quanto à aprendizagem da filha e sua inclusão nas atividades realizadas em sala de aula, indicando para a instituição escolar a necessidade de focalizar debates consistentes sobre a questão do currículo e das práticas pedagógicas desencadeadas diferentemente pelos profissionais. A descontinuidade do trabalho educativo escolar produz situações como as narradas pela Sueli³. Essa é uma questão a que todos precisam estar atentos para o planejamento do currículo escolar, considerando a natureza e especificidade desse campo educativo.

Diante dessa provocação inicial, entendemos que a temática desenvolvida neste texto nos leva a focalizar algumas indagações que consideramos pertinentes para o debate e para a reflexão com os profissionais da educação: O que se compreende por currículo escolar? Qual a relação que se estabelece entre o currículo e a prática pedagógica escolar na perspectiva do atendimento às demandas dos alunos com deficiência? Com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino comum, como tem se evidenciado os dilemas e os desafios relativos ao planejamento, à organização e à gestão dos espaços e do currículo escolar?

Essas são algumas questões que orientarão nossas discussões neste texto, com o objetivo de refletir como a equipe de gestão escolar se constitui em mobilizadora de ações que impulsionam os debates no cotidiano da escola sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Na sequência do texto, iniciamos contextualizando os procedimentos da pesquisa desenvolvida na escola e os pressupostos teórico-metodológicos. Posteriormente, focalizamos nossa compreensão sobre currículo e sua relação com a natureza e especificidade da educação escolar. Em seguida, destacamos as ações da equipe de gestão da escola no enfrentamento aos desafios, encaminhamento e possibilidades na implementação de um currículo que contribua com a escolarização do aluno com deficiência. Por fim, apontamos algumas considerações relevantes acerca da temática problematizada neste texto.

UM DESENHO DO ESTUDO: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Conforme destacamos inicialmente, no período de março de 2007 a junho de 2008 realizamos uma pesquisa em uma escola de ensino fundamental pertencente ao sistema municipal de ensino de Vitória (ES/BRA). Nessa pesquisa, assumimos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Uma abordagem que admite não somente a possibilidade, mas a necessidade de o trabalho de pesquisa se constituir em processo de formação e mudança em contexto. Uma perspectiva teórico-metodológica que assume a indissociabilidade entre o político, o ideológico e o pedagógico ao longo do trabalho de pesquisa (JESUS, 2008).

De fato, a pesquisa-ação colaborativo-crítica se configura como uma investigação emancipatória, que vincula teorização educacional e prática à crítica (JESUS, 2008). Em contexto, o pesquisador entra em relação com as pessoas envolvidas na investigação e atua no sentido de problematizar as experiências, as preocupações, as atitudes e as necessidades vividas por essas pessoas, mobilizando dispositivos que os ajudem a instituir uma reflexão crítica impulsionadora de mudanças (JESUS, 2008). Desse modo, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a produção dos saberes educacionais se dá por meio da valorização da prática e a partir de ações e de reflexões coletivas.

É pertinente destacar que na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o envolvimento ativo dos indivíduos e grupos em um trabalho sistemático de mudanças e de transformações não está estabelecido de antemão. Emerge aí um desafio que se coloca ao investigador no contexto dessa pesquisa-ação: assumir a mediação grupal. Barbier (2004, p.22) enfatiza-nos que essa empreitada “[...] implica um sentido agudo de mediação e paciência, uma arte de escuta, da parte dos pesquisadores profissionais [...]”, afinal, na processualidade do grupo, as interdependências geram uma dinâmica que demanda aos indivíduos “[...] lidar com algumas situações que necessitam ser ressignificadas no fluxo das

interações, em meio a processos dialógicos intersubjetivos que potencializam e/ou paralisam ações e interações, isto é, ser ao mesmo tempo participante ativo da situação e seu interlocutor” (JESUS, 2008, p.142).

Assumindo esses pressupostos, concentramos nossas atividades de investigação-ação no turno matutino, às quartas-feiras, dia da semana em que eram realizadas as atividades do Fórum de Famílias de alunos com deficiência. Além das reuniões semanais, no período de março de 2007 a junho de 2008, participamos de todas as atividades desencadeadas pelo fórum no cotidiano da escola. Vale destacar que a escola pesquisada instituiu o “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” desde 2004. No período de 2004 a 2008, foram promovidas palestras com a participação de pesquisadores da área de Educação Especial, representantes do poder público Estadual e Municipal; relatos e conversas com pais, cujos filhos apresentavam deficiência; reuniões com os professores do serviço especializado em Educação Especial; participação dos pais em “reuniões abertas” com os profissionais que atuavam no turno matutino; discussão sobre a implementação de programas e de projetos da Secretaria Municipal de Educação, relativos à escolarização dos alunos com deficiência, por fim, a realização do “*I, II e III Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência*”, o primeiro realizado em 18 de novembro de 2006, o segundo em 27 de outubro de 2007 e o terceiro em 28 de junho de 2008. Nesses três eventos os membros da equipe de gestão escolar articulados com outros profissionais do ensino que atuavam na escola, buscaram a participação de pais e de profissionais que atuavam em outras escolas do município. Nos folders relativos a esses eventos encontramos os seguintes objetivos: “Possibilitar o debate sobre as políticas públicas na Educação inclusiva; oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional”.

Constituíram sujeitos da pesquisa: os familiares de alunos com deficiência que participavam mais sistematicamente dos encontros mensais do Fórum (um total de 10 mães e 1 pai), os profissionais do ensino diretamente envolvidos nas atividades do Fórum, basicamente, aqueles que compunham a equipe de coordenação do Fórum de Famílias (2 pedagogas, 2 professoras e o diretor escolar), uma estudante de Psicologia que, inclusive, coordenou um “grupo de vivência” envolvendo as famílias “do fórum”, ao longo do ano letivo de 2007.

No período da pesquisa, a escola atendia um total de 937 alunos, distribuídos em três turnos: matutino (352 alunos), vespertino (345 alunos) e noturno (240 alunos). Desde 1998, a escola contava com a matrícula de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento. Nos três turnos da escola identificamos estudantes diagnosticados com:

deficiência intelectual (10), Síndrome de Willians (02), Síndrome de Down (02), Deficiência auditiva (02), deficiência visual (03), surdo-cegueira (01) e deficiência física (01).

Com essa constituição da escola, e a partir dos debates desencadeados com o movimento do fórum de famílias, a equipe de gestão da escola se via constantemente desafiada em buscar respostas e promover ações que atendessem às demandas emergidas na vida cotidiana escolar. Uma dessas ações esteve vincula aos processos de formação continuada dos profissionais da escola. Neste texto destacamos a discussão sobre “a construção de um currículo inclusivo para a escola”.

O CURRÍCULO E AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Do ponto de vista histórico, Moreira e Silva (2008, p. 9), destacam que “o currículo sempre foi alvo da atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar”. Entretanto, apenas no final do século XIX e no início do século XX que um número significativo de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares. O que deu início a uma série de estudos e iniciativas que se configuraram no surgimento de um novo campo de investigação.

De fato, vale destacar que, segundo esses autores, nos períodos históricos resultantes de conflitos, guerras e crises econômicas, instala-se nas relações sociais a lógica desenvolvimentista, ancorada no capital industrial. Assim, paulatinamente, o processo de produção torna-se uma exigência social. Nesses termos, a concepção de sociedade, bem como o desdobramento nas relações humanas passa a se basear em práticas e valores derivados do mundo industrial. Como nos alerta Moreira e Silva (2008), referenciado por essa lógica, o sucesso na vida profissional passa a requerer evidências de mérito na trajetória escolar.

Entendemos que é nessa trajetória que o sujeito vai se constituindo, com possibilidades ou não, influenciado pelo que lhe é projetado. Assim, aqueles que não apresentarem grandes expectativas que atendam à referida lógica, acabam ocupando um lugar marginal na produção escolar. Afinal, conforme nos alerta Heller (1977), desde o nascimento, iniciamos nossas relações com os fatos e fenômenos sociais, e nos constituímos por meio dessas relações.

Segundo Apple (2008, p. 59), “A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula”. Considera-se que ele é sempre parte de uma seleção feita por

alguém ou grupo de pessoas que, a partir de uma determinada concepção de homem, mundo e sociedade, definem qual conhecimento é legítimo e quem está apto a acessá-lo.

O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade (APPLE, 2008, p. 59-60).

É no fluxo dessas relações de poder que, na grande maioria das vezes, o currículo é pensado, planejado, organizado e implementado. Assim, constatam-se processos contraditórios no cotidiano escolar. Em alguns casos, negligenciando o conhecimento produzido pela humanidade, acaba o ano letivo, faz-se de tudo na escola, encontra-se tempo para toda espécie de comemoração, mas pouco se consegue sistematizar conhecimento com os alunos. Em nome de um conceito ampliado de currículo, o trabalho educativo acaba priorizando o secundário no lugar do principal, o acessório no lugar do essencial. A escola acaba tornando-se um mercado de trabalho aberto e disputado por diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, etc.), passando a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas (SAVIANI, 2005).

A esse respeito, conforme nos alerta Aguiar (2006), a escola vive, permanentemente, em contradição que resulta da sua própria inserção no mundo capitalista globalizado. Entretanto, quando oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento da realidade e ao desenvolvimento da capacidade de argumentação, de crítica e de criatividade, ela possibilita a efetivação de decisões político-pedagógicas. Assim, entendemos que a “escola” é, por princípio, uma proposta pedagógica, e as práticas que encontramos nesse espaço educativo são intencionais e estão relacionadas a determinadas orientações teóricas que respondem a interesses que muitas vezes são antagônicos. Conforme nos alerta Saviani (2005), a tentativa de qualificar os processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos traz a necessidade e importância de discussões sobre o que é “principal” e o que é “secundário” nas práticas educativas escolares. Para esse autor, um currículo é uma escola desempenhando a função que lhe é específica: possibilitar e favorecer a transmissão e apropriação do saber escolar, dosando-o e sequenciando-o de modo que o aluno passe, gradativamente, de seu não-domínio para seu domínio, do saber espontâneo para o saber sistematizado.

Diante dessa concepção, seria perigoso considerar currículo como tudo que se faz na escola, pois essa definição faz com que o currículo deixe de ser compreendido como atividade

sistematizada do conhecimento, levando os profissionais não diferenciarem entre aquelas atividades que são curriculares daquelas que seriam extracurriculares. Para Saviani, temos que ter cuidado, uma vez que o apagamento da diferença entre o curricular e o extracurricular abre caminho para confusões e inversões que acabam por descaracterizar o trabalho escolar. Pois, “[...] facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em conseqüência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2005, p. 16).

Para boa parte dos alunos, principalmente para aqueles que não despertam grandes expectativas nos profissionais, acaba sendo reservado o lugar secundário do currículo. Nesses termos, para Rodrigues (2003), à educação escolar não pode ser atribuídas funções complementares na sociedade, pois isso lhe retiraria sua essencialidade e a transformaria em instrumento de múltiplas funções: resolver a questão da fome, da saúde, do desemprego, da segurança, etc., impedindo-a de compor sua tarefa central: alfabetizar, ensinar história, geografia, matemática, ciências, etc.

Corroborando os argumentos de Rodrigues (2003), Schlesener (2006) focaliza que a escola, realmente, tem compromissos sociais, mas também tem especificidades que precisam prevalecer para que possa cumprir seus objetivos. Deve, então, criar mecanismos de sustentação do trabalho teórico e crítico a ser desenvolvido no seu interior, a fim de preservar as condições de transmissão do conhecimento historicamente produzido. Uma vez que, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Ou melhor, conhecer é trabalhar com a “[...] produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2005, p. 12). Nesse movimento, podemos dizer que trabalhar com o conhecimento também significa incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer, pois o conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana, dos relacionamentos interpessoais que constituímos e de nossa inserção na sociedade.

Nesse sentido, fazer a diferenciação entre o curricular e o extracurricular possibilita o profissional da educação definir melhor o principal (conteúdo) e o secundário (forma) na escola.

A metáfora do “peixinho” e do “siri” utilizada pela mãe da aluna, conforme relatamos no início deste texto, indica o seu desejo de que a filha se aproprie do que é específico do trabalho educativo escolar, ou seja, que sua aprendizagem lhe possibilite incorporar os

instrumentos e os mecanismos essenciais para a sua prática social concreta. Nessa direção, quando indaga os profissionais sobre o currículo e o que fazer para a filha participar das coisas que acontecem na sala de aula, está indicando para a escola a necessidade do planejamento e organização do currículo e da aula, enquanto trabalho educativo escolar, para garantir a produção do que lhe é específico e incluir todos que participam do seu cotidiano.

Foi nessa perspectiva que a equipe de gestão da escola se sentiu desafiada em promover debates para a construção de práticas pedagógico-curriculares que pudessem contribuir com os processos de aprendizagem de todos os alunos da escola, em especial, com aqueles que apresentavam deficiência.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO INCLUSIVO.

Partimos do princípio de que a instituição escolar, por meio do seu trabalho pedagógico e administrativo, pode ser compreendida como um espaço-tempo social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes historicamente sistematizados, bem como valores particulares e outros por ela legitimados. Na escola, acontecem processos de construção de conhecimento, de decisões e escolhas que podem ser desencadeados por movimentos de formação continuada dos profissionais, bem como desencadear esses movimentos.

Compreendida dessa forma e se configurando como uma agência social na qual todos os cidadãos por ela passam, há que se considerar que pode exercer um importante papel na constituição dos sujeitos que nela convivem. Entretanto a escola também é espaço onde conflitos e tensões estão cotidianamente presentes nas relações entre os sujeitos, afinal, conforme nos alerta Heller (1992), conflitos e tensões são circunstâncias sociais produzidas nas relações sócio-humanas.

A escola pesquisada dispunha de vários espaços e tempos potenciais para promover debates para a construção de práticas pedagógico-curriculares que pudessem contribuir com os processos de aprendizagem dos alunos. Dos espaços e tempos, podemos citar: planejamentos coletivos semanais, em que se reuniam os professores da sala comum, a equipe técnica e os profissionais de apoio⁴; planejamentos individuais e em pequenos grupos coordenados pelas pedagogas; o fórum de famílias de alunos com deficiência, que proporcionava debates relativos à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; seminários com as famílias para reflexões sobre o currículo e avaliação da

aprendizagem; seminários de formação continuada previstos no calendário pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), os quais aconteciam no interior de cada escola e deveriam ser planejados pela própria escola a partir das suas demandas; e reuniões específicas da equipe de gestão para discussão e tomada de decisões sobre as questões relativas ao cotidiano da escola.

Para a sistematização do currículo escolar na perspectiva da inclusão, é importante refletir sobre a necessidade de construção de um projeto curricular, consolidado por processos de ensino e de aprendizagem implicados com a formação e constituição dos sujeitos para sociedade. Para Santomé (2009), a escola deve propor processos educativos que possibilitem a alunos e professores contribuírem com a reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem e aos quais se deve facilitar o acesso.

No caso dos alunos com algum comprometimento de ordem mental, física ou sensorial, o conhecimento elaborado se transformou em um bem inacessível. Foi criada a ideia de que o currículo escolar para esses sujeitos deveria ser resumido em atividades socializadoras, ou seja, sem nenhum tipo de saber que estimule e promova mediações para o desenvolvimento de seus processos intelectuais superiores, como propõe a teoria vygotskyana.

Para superar essa lógica, o currículo e as metodologias para a sua operacionalização precisam ser construídos em diálogo com os sujeitos que o percorrem, com as condições que cada um traz para percorrê-lo, criando, nesse processo, estratégias para que todos possam fazer esse caminho, mesmo de forma diferenciada, como nos falam Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 25):

[...] O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades [...]. Os professores ‘precisam adquirir’ novas habilidades para trabalhar com alunos acadêmica e socialmente deficientes [...].

Durante nossa investigação, observamos que o “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” se constituía em dispositivo para a elaboração e sistematização de ações e de projetos voltados à escolarização dos alunos com deficiência.

Assim, na nossa percepção, “olhar” esse movimento a partir da perspectiva elisiana nos ajudou a compreender que, para a pessoa comprometida com a ação “*de dentro*” do fluxo, suas decisões assemelham-se a um rio que, apesar de seguir em direção ao mar, “[...] não

encontra diante de si um leito fixo, previamente ordenado e sim um amplo terreno em que tem que buscar um curso definido” (ELIAS, 1994, p. 46). Afinal, em Elias, a história e a sociedade não são uma obviedade ou “[...] um sistema de alavancas mecânicas e de automatismos de ferro e aço, e sim, um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas” (ELIAS, 1994, p. 47).

Considerando a trajetória histórica daquela escola, é possível afirmar que as discussões realizadas nos encontros mensais do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” influenciavam as decisões da equipe de gestão a respeito da política de inclusão escolar a ser adotada. Assim, desde 2004, gradativamente, as questões relacionadas à quantidade de professores especializados a ser localizada na escola; à organização dos horários dos atendimentos especializados; à organização do reforço escolar para os alunos com deficiência; à organização de encontros de formação continuada cuja temática estivesse voltada à inclusão escolar; à garantia da continuidade dos encontros com as famílias desses alunos; à necessidade de compra de materiais e recursos pedagógicos específicos; ao número de alunos por sala e, finalmente, à *passagem* esses alunos para os anos finais do ensino fundamental, ganhavam centralidade nos encaminhamentos internos da escola.

Entre as ações desencadeadas pela equipe de gestão da escola, destacamos que, durante o ano de 2007, foram organizadas três *rodas de conversa* dos participantes do Fórum de Famílias com os demais profissionais do ensino. A primeira envolveu os professores especialistas, a segunda envolveu os professores que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental e a terceira roda de conversa envolveu os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. As *rodas de conversa* objetivaram discutir sobre os processos de ensino dos professores e aprendizagem dos alunos sujeitos da educação especial. Com o propósito de implementar um currículo inclusivo, as reflexões e debates focalizaram: a) os atendimentos especializados aos alunos seriam feitos no mesmo turno ou no contraturno de estudo?; b) quais práticas pedagógicas deveriam ser desenvolvidas com os alunos nos atendimentos especializados e no contexto da sala comum?

Dos encaminhamentos feitos a partir das *rodas de conversa*, podemos destacar: a) a equipe de gestão ficou encarregada em articular os planejamentos dos professores da sala comum com os planejamentos dos professores especialistas, de modo a garantir uma continuidade e integração das ações pedagógicas; b) organizar junto aos professores a sistematização dos conteúdos e atividades que seriam desenvolvidos com os alunos com deficiência; c) acompanhar os atendimentos e o desenvolvimento desses alunos no processo de

aprendizagem, e manter contato permanente com os seus familiares, a fim de potencializar as ações escolares.

CONSIDERAÇÕES PARA FUTUROS DEBATES.

A legislação educacional brasileira tem convocado as escolas de ensino comum a se adequarem para a garantia da escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aponta também para a garantia do direito ao atendimento educacional especializado a esse alunado na escola de Educação Básica ou nas instituições de ensino especializado. Nessa dinâmica de garantir escolarização a esses estudantes, em sala de aula e na oferta de atendimento educacional especializado, duas questões se desencadeiam. Primeiro, é necessário, pensar que a garantia da aprendizagem desses alunos em sala de aula ainda é uma situação que nos desafia, pois não temos garantido, efetivamente, o cumprimento desse direito constitucional. Muitos alunos estão segregados na escola. Muitos são atendidos em salas de recurso/apoio, no horário de aula, por serem avaliados como não tendo condições de aprender o mesmo conteúdo curricular que os demais alunos.

A segunda questão diz respeito ao atendimento educacional especializado que nos provoca a seguinte reflexão: se o atendimento educacional especializado se efetivar na própria instituição, esses alunos estarão na escola nos seus dois turnos de funcionamento, o que implica uma dupla potencialização – a primeira da sala de aula e a segunda do atendimento educacional especializado, propriamente dito. Se a oferta se der na instituição de ensino especializado, a escola necessitará acompanhar os trabalhos ali realizados. Caso o atendimento educacional especializado contemple alunos de outras unidades de ensino, diálogos entre essas unidades serão necessários. Se os alunos da escola estiverem em atendimento educacional especializado em outra unidade de ensino comum, uma rede dialética de significação, necessariamente, precisará ser construída. Esse contexto nos revela que a escola precisa pensar como assumirá esse duplo desafio.

Ainda nesse diálogo, não podemos esquecer que o atendimento educacional especializado se constituirá de atividades complementares ao currículo desenvolvido na escola e na sala de aula. Nesse sentido, emergem outras questões: que currículo comum temos instituído para falar em complementaridade? Quem são os sujeitos que demandam trabalhos complementares? Só os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento

ou altas habilidades/superdotação? A lógica da complementaridade influencia a forma como os estudantes são subjetivados na e pela escola?

Nesse debate, destacamos que a garantia de acesso ao contexto escolar a esses sujeitos, sem nenhuma reestruturação dos cotidianos e dos currículos escolares é um movimento complexo, pois tal atitude vem reforçando o pressuposto de que o lugar desses alunos não é na escola, e sim nas instituições de ensino especializado ou nas salas de recursos, presentes em quase todas as escolas brasileiras. Nesse sentido, o movimento da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva pressupõe que a oferta de ensino com qualidade precisa estar fundamentada na tríade: acesso, permanência e participação na produção e recriação dos conhecimentos elaborados e trabalhados na escola.

Esse movimento tem desencadeado a necessidade de a equipe de gestão da escola mobilizar ações, como tentativa de construir outras perspectivas para o seu trabalho junto aos profissionais que atuam na escola, primordialmente, com os professores da sala comum. Assim, de nossa perspectiva, a equipe de gestão da escola deve constituir-se em mobilizadora política de espaços sistemáticos de reflexão crítica que dêem visibilidade às insatisfações que marcam a realidade social e, nesta, as formas de implementação do trabalho educativo escolar. Os profissionais dessa equipe devem, nesse sentido, protagonizar a escola, assumindo o compromisso político com a profissão e com a sociedade e, em especial, com aqueles que dependem da escola pública para instrumentalizarem-se para a prática social democrática (SAVIANI, 2005).

Nesse cenário, é necessário continuarmos refletindo sobre essas questões, pois, muitas vezes a própria legislação educacional brasileira, ao trazer diretrizes para a escolarização de pessoas com deficiência, pode gerar a ideia de que um grupo de alunos necessita ter acesso a propostas curriculares nutridas de conhecimentos e outros estudantes à propostas flexibilizadas que, acabam gerando a lógica que flexibilizar corresponde a diminuir a carga de conhecimentos a serem aprendidos.

Para ilustrar essa situação, podemos citar a Resolução nº 2/2001, de 11-9-2001, que prevê para a Educação Especial:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, art. 6º).

A lógica da flexibilização curricular vem sendo interpretada pelos educadores como a possibilidade de oferta de propostas curriculares diferenciadas dentro de uma mesma sala de aula: uma nutrida de conhecimentos para o ensino e a aprendizagem de determinado grupo de alunos; outra, calcada em atividades de socialização para aqueles considerados não aptos a aprender.

Essa lógica de planejamento, organização e oferta curricular está calcada em uma lógica desenvolvimentista, ancorada no capital industrial. Conforme discutimos no início deste texto, a partir dos argumentos de Moreira e Silva (2008), aqueles que não apresentarem grandes expectativas que atendam à referida lógica, acabam ocupando um lugar marginal na produção escolar.

Analisando a legislação educacional brasileira, Garcia (2005) argumenta que o que fica explícito nesse movimento, é a gestão das aprendizagens no sentido de restrição de conteúdos curriculares para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e, a inexistência de uma proposição de busca por alternativas pedagógicas para condições diferenciadas de aprendizagem.

Para finalizar, destacamos que os processos de formação dos professores devem ter como princípios básicos: munir o professor de conhecimentos teóricos, metodológicos e didáticos para a escolarização de todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, econômicas, familiares, afetivas e sociais; comprometer-se com a inserção de profissionais pesquisadores no contexto educacional e escolar; e, formar educadores que assumam o lugar de sujeitos de conhecimento.

NOTAS

¹ Doutor em Educação – PPGE/UFES. Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Doutor em Educação – PPGE/UFES. Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Em acordo com os participantes da pesquisa, os nomes usados neste texto são fictícios.

⁴ Profissionais da biblioteca, da sala de informática e professores especializados da educação especial.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. da S. Desenvolvimento com igualdade social, educação e gestão escolar: notas para um debate. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-91.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

ELIAS, Norbert. **Conocimiento y poder**. Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1994.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu: ANPEd. 2005. v. 1. p. 1-15. 1 CD-ROM.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

_____. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 45-56.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 35-47.

MOREIRA, Antônio Flavio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade** – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-37.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 159-177.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHLESENER, Anita H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006.