



# ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!

---

**Deise Nanci de Castro Mesquita**

Organizadora

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
PARA TODOS!**



**Prof. Ms. Gil Barreto Ribeiro (PUC GO)**

Diretor Editorial  
Presidente do Conselho Editorial

**Prof. Ms. Cristiano S. Araujo**

Assessor

**Engenheira Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**

Diretora Administrativa  
Presidente da Editora

**CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)

Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)

Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC GO)

Prof. Dr. Henryk Siewierski (UNB)

Profa. Dra. Irene Dias de Oliveira (PUC GO)

Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG)

Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)

Profa. Ms. Margareth Leber Macedo (UFT)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC GO)

Profa. Dra. Leila Bijos (UCB DF)

Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)

Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)

Prof. Dr. Francisco Gilson (UFT)

Deise Nanci de Castro Mesquita  
Organizadora

# **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS!**

1ª edição

Goiânia - Goiás  
Editora Espaço Acadêmico  
- 2017 -

Copyright © 2017 by Deise Nanci de Castro Mesquita

**Editora Espaço Acadêmico**

Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15 Lote 22, Casa 2  
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás  
CNPJ: 21.538.101/0001-90

**Contatos:**

Prof. Gil Barreto - (62) 98106-1119 / 98513-0876  
Larissa Pereira - (62) 98230-1212  
(62) 3922-2276

Editoração: Franco Jr.

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

---

E74 Escola de educação básica para todos / Organizadora Deise Nanci de Castro Mesquita. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2017.  
244 p.

Inclui referência bibliográfica  
ISBN: 978-85-5440-019-4

1. Educação. 2. Educação – ensino básico - inclusão. I. Mesquita, Deise Nanci de Castro (org.).

CDU 37

---

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.

A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil  
*Printed in Brazil*  
2017

# SUMÁRIO

---

Apresentação .....7

## Capítulo I

Escola de educação básica “para todos”, por quê?..... 17  
*Deise Nanci de Castro Mesquita*

Que escola é essa?..... 35  
*Joyce Rodrigues Cabral*

Palavras, para todos, em Paulo Freire – opressão  
e (des) conhecimento da realidade ..... 49  
*Clêidna Lima*

## Capítulo II

Pedagogia da ocupação (e ocupação da Pedagogia):  
as escolas ocupadas e suas práticas de educação  
democrática no Ensino Básico ..... 73  
*Glauco Roberto Gonçalves*

Educação sistêmica: uma conexão entre sistema familiar  
e aprendizagem na escola ..... 91  
*Norma Mendes Guimarães Alves*

Atendimento escolar de Educação Básica diferenciado: aprendizado para todos! .....	109
<i>Anna Carolina Souza de Oliveira</i>	
<i>Milena Santana dos Santos Aguiar</i>	
<i>Stefany Monteiro Peixoto</i>	

### Capítulo III

Prática bilíngue com surdos: ensino/transmissão .....	127
<i>Patrícia Maria Jesus da Silva</i>	
<i>Silvana Matias Freire</i>	

Ética e formação continuada na APAE.....	145
<i>Márcia Cristina Machado Oliveira Santos</i>	

Formação de professores em atendimento educacional especializado: experiência de um curso semipresencial.....	161
<i>Andréa Hayasaki Vieira</i>	

### Capítulo IV

Ações colaborativas do intérprete de Libras em escola de educação básica: contribuições no ensino do português para surdos.....	185
<i>Andréa Guimarães de Carvalho</i>	

A dialética da inclusão escolar: caminhos, encontros e desafios de seis professoras da primeira fase da educação básica.....	203
<i>Vera Kran Gomes Miranda</i>	

AEE, sem exclusão! .....	221
<i>Fernanda Cinthya de O. Silva</i>	

## APRESENTAÇÃO

---

Pensar a inclusão social e educacional como um direito vai além de se assegurar condições materiais que permitam o acesso de cada vez mais sujeitos à escolarização básica. Além do cumprimento de leis, do investimento em educação como um todo, a formação e o estudo constante acerca das condições sociocognitivas, das estratégias pedagógicas devem ser uma constante na vida dos sujeitos responsáveis pela formação de alunos da escola básica.

O presente livro nos traz possibilidades de ampliarmos os horizontes acerca do mundo da inclusão social e escolar, para além dos conhecimentos e práticas adquiridos nos cursos de graduação e empregados comumente em sala de aula. A visão tradicional de que a vida na educação básica se condiciona às situações e casos, relatados durante a formação do professor na graduação não o prepara para o exercício da profissão, e qualquer ideia de que, ao assumir a sala de aula, as situações de ensino-aprendizagem são controladas caem por terra.

A diversidade de sujeitos, de condições estruturais e contextuais da educação e, principalmente de necessidades socioafetivas, cognitivas, entre outras, são muito maiores e heterogêneas do que se pode imaginar! E, nesse sentido, a discussão que aqui se faz busca nos esclarecer que o mundo é mesmo plural e que sua riqueza reside justamente nessa condição.

*Escola de educação básica 'para todos', por quê?* apresenta ao leitor as motivações para a conjunção das reflexões realizadas na presente

obra: o papel da prática escolar inclusiva. Por meio de uma base psicanalítica, Deise Nanci de Castro Mesquita discute o conceito de subjetividade, a partir de Freud e de Lacan, e retoma essa ideia para subsidiar propostas éticas em sala de aula.

O recorte psicanalítico empreendido acerca da escola básica desencadeia uma reflexão sobre a natureza desse espaço pleno de singularidades plurais, como afirma a autora, e de sujeitos que evidenciam seus desejos inconscientes que, por sua vez, caracterizam essas singularidades.

Ao tomar consciência de sua inserção social, o sujeito conquista sua independência não somente como sujeito social, mas, principalmente, torna-se senhor de sua expressão linguística, o que lhe permite constituir-se como homem. Essa independência é construída por meio da linguagem, manifestação simbólica do eu e do outro, na interação social.

Em *Que escola é essa*, a autora Joyce Rodrigues Cabral apresenta a escola como um lugar de possibilidades, de questionamentos que transformam a vida de seus participantes. A escola não se reduz à tarefa de pensar sobre conceitos, fórmulas, pontos de vista, mas amplia-se à medida que percebe as experiências escolares, sente os desejos de alunos e professores e então une suas propostas pedagógicas a ações mais humanizadas.

As práticas pedagógicas futuras devem seguir em busca de um conhecimento aliado à dialogicidade, à proposta de atividades que acolham os anseios e necessidades do indivíduo, garantindo-lhes igualdade, respeitando-lhes suas peculiaridades. Tornar um indivíduo igual é lhe conceder condições para se equiparar ao outro em direitos, mesmo que o processo envolva condições diferentes para tornar seu acesso ao conhecimento mais justo. A valorização do indivíduo pressupõe sua aceitação mediante valores que vão além dos quantitativos, sobretudo, direcionando sua formação para a função social.

A escola do futuro deve privilegiar práticas inovadoras que não se restrinjam apenas a recursos tecnológicos avançados, mas à formação de profissionais preparados para trabalhar com a inclusão de indivíduos que não tiveram livre acesso aos bens culturais. Essa demanda se inicia na escola básica, a partir das ações pedagógicas que devem ser flexíveis, a fim de atender a todos (as), indistintamente.

Em *Opressão e conhecimento da realidade*, Clêidna Lima discute, a partir dos conceitos freireanos, a trajetória de uma formação humanista, cujos princípios de autonomia, percepção do outro e do mundo, e, princi-

palmente, a revisão das posturas críticas do educador constituem os pilares da *práxis pedagógica* de Paulo Freire. Ao discorrer sobre o pensamento do autor, Lima condiciona a metodologia didático-política com a prática social e discursiva no âmbito da escola e da formação do ser. O uso da linguagem é comum e imprescindível a todos os sujeitos, e é por meio do discurso que o homem enfrenta os conflitos sociais e garante sua autonomia diante de um sistema opressor e dominante. A importância do trabalho de Paulo Freire é salientada pela autora em relação aos processos de educação dentro e fora da escola. A trajetória acerca dos trabalhos do autor tem por objetivo situar o leitor em relação à importância desses estudos em busca de uma escola crítica, atuante e transformadora.

Se a escola é palco das pluralidades, da diversidade singular de cada sujeito, não se pode esperar que existam métodos e receitas capazes de homogeneizar as práticas discursivas, escolares, sociais. A escola deve seguir em busca de ampliar as condições para que a diversidade acompanhe e seja contemplada pelas práticas pedagógicas, atendendo aos sujeitos envolvidos nesse processo, às condições contextuais de cada comunidade e, sobretudo, à constituição específica de cada indivíduo.

Em *Pedagogia da ocupação (e ocupação da pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no ensino básico*, o autor Glauco Roberto Gonçalves discute a ocupação das escolas brasileiras como um movimento político de ação horizontal e autônomo, conduzido pelos jovens estudantes que ganharam um espaço sócio-político ao se manifestarem a favor de uma escola democrática, de modo a agregar novos sentidos aos movimentos de ocupação. Esses movimentos trouxeram a reorganização social-pedagógica da escola como palco social, num movimento de proposta participativa e igualitária que introduziu uma outra forma de conduzir pedagogicamente os interesses educacionais dos estudantes, num contexto de subtração das condições de acesso à educação de qualidade, pública, garantido a todos e a todas.

Esse processo consolidou a promoção da autonomia estudantil em busca de uma prática horizontal na assunção do planejamento educacional e político da escola básica no Brasil. Os processos de aprendizagem, de uso da linguagem, de manifestação do papel social são complexos e, em geral, pouco lineares. Por isso, a escola básica, em especial, deve se preparar para trabalhar com o inesperado, com as contradições, com o movimento da sociedade e da manifestação linguística como inerente a esses processos,

ou seja, o que permite ao indivíduo tornar-se de fato agente social que encabeça mudanças, forma sujeitos únicos que trabalham em prol do que é de todos.

Assim, a discussão empreendida por *Educação Sistêmica: uma conexão entre sistema familiar e aprendizagem na escola*, de Norma Mendes Guimarães Alves, incide sobre uma abordagem pertinente ao modo como o indivíduo é afetado pelo sistema familiar e como essa simbiose é repassada ao longo das gerações, e como o sentimento de pertencimento ou não do sujeito influencia sua existência. A influência transgeracional determina uma série de comportamentos e expectativas nos descendentes mais novos. Alves traz em seu texto o conceito de *Educação Sistêmica ou Pedagogia Sistêmica*, segundo o qual todo indivíduo está integrado num meio familiar que recebe e transfere seus valores e comportamentos a todos os que dele participam.

Há uma força inconsciente que regula as ações desses indivíduos no âmbito familiar e cria sentimentos e reações dos indivíduos em relação ao modo como agem, pensam, ao longo das gerações. Assim como nos demais capítulos, a proposta de autonomia orienta a prática humana, e, no presente capítulo, a autora reforça essa ideia.

A proposta de vivências sistêmicas permite evidenciar as posturas familiares repassadas de geração em geração, conduzindo os sujeitos envolvidos a refletirem sobre situações e condições reais da vida e fazendo-os tomar consciência histórica de como influenciam e sofrem influência do modo familiar em suas escolhas.

As autoras, Oliveira, Aguiar e Peixoto, em seu texto *Atendimento Escolar de Educação Básica Diferenciado: aprendizado para todos!*, dedicam-se a discorrer sobre o projeto de pesquisa que vêm desenvolvendo como bolsistas de Graduação e do Ensino Médio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG – sobre o atendimento a alunos do 8º ano com necessidades educacionais especiais, tais como síndrome de down, dislexia, TDAH, entre outras. A proposta é apresentar formas de se trabalhar essas condições especiais dos alunos em situações imprevistas em sala de aula, mostrando estratégias para o desenvolvimento de habilidades, atitudes desses alunos em sua formação básica.

A integração de alunos com ou sem diagnóstico nas escolas parte de um princípio de igualdade de acesso de todos aos bens culturais. Entretanto, as políticas educacionais e os investimentos para tal têm sido demasiada-

damente insuficientes. O relato de casos expostos demonstra que o trabalho colaborativo em sala de aula é a estratégia mais adequada, desde que as condições materiais, pedagógicas para isso sejam prioridade. A mudança no olhar, nas práticas de profissionais da educação a respeito da deficiência como ‘incapacidade’ deve ser transformada para a percepção de outras habilidades que o indivíduo possa aprimorar.

Em busca de um acesso comum e de oportunidades para todos, a sustentação desta obra se dá pela apresentação de conceitos e propostas de intervenção para o aprimoramento da formação de profissionais da educação, no que tange à inclusão social e escolar, mediante a discussão de estudos de caso e de reflexões que vão além das condições de sala de aula. Nesse sentido, *Prática Bilíngue com surdos: ensino/transmissão*, de Patrícia Maria Jesus da Silva e Silvana Matias Freire, discute como as demandas por profissionais do ensino bilíngue para surdos têm sido tratadas.

A partir da descrição do produto educacional originado em uma investigação de mestrado (PPGEEB/CEPAE/UFG) sobre o ensino de Libras e de Português escrito na Educação Básica, as autoras discutem como a relação entre a constituição do sujeito e a transmissão, em uma visão sustentada pela psicanálise freudiana/laciana, pode ajudar os professores a repensar suas práticas docentes e, em especial, a investigar e propor estratégias que superem uma visão reduzida de ensino.

Em *Ética e formação continuada na APAE*, de Márcia Cristina Machado Oliveira Santos, discute-se a formação ética do docente, sobretudo, no que se refere à aos que trabalham no atendimento especializado das APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. Para que se garanta a qualidade necessária para a formação de crianças e jovens com necessidades especiais, é necessário mais que uma formação acadêmica ou técnica para tal. Entender a formação humana como um processo que envolve a resolução de problemas, que demandam tempo e dedicação do profissional, é fundamental para ser educador na APAE ou em qualquer instituição inclusiva.

A concepção de aprendizagem deve seguir uma proposta colaborativa, estabelecendo desafios, não somente para o docente como para os alunos, mediante a cooperação dos envolvidos, que constroem juntos os saberes, as atitudes éticas e humanas, tão necessárias a todo e qualquer indivíduo. Para isso, o espaço de aprendizagem deve ser pensado e executado de maneira a propiciar atividades diversas de interação, de construção do

conhecimento, tendo em vista a constituição ética do ser, que exercerá sua função social. A condução do processo de ensino-aprendizagem deve ser flexível, contextualizado diante das necessidades que surjam da interação dos membros da comunidade escolar. Aprender a trabalhar as limitações de natureza física, psico-cognitiva são fundamentais para entender que cada situação de aprendizagem é única, e essa consciência já demonstra uma perspectiva ética de formação.

Dando prosseguimento ao diálogo sobre a formação de professores neste livro, o texto *Formação de professores em atendimento educacional especializado (AEE): experiência de um curso semipresencial*, de Andréa Hayasaki Vieira, é uma reflexão sobre o aprimoramento da prática pedagógica do professor. A pesquisa empreendida foi desenvolvida mediante curso semipresencial, com a utilização de recursos tecnológicos (TICs), cujo objetivo era discutir os problemas vivenciados na prática pedagógica, bem como a reorganização dos planos educacionais mediante o uso de TICs, com base nos Fundamentos de Defectologia de Vygotski (1995), segundo os quais a pessoa com algum tipo de deficiência não é menos capaz. A pesquisa salienta que os recursos tecnológicos quando sustentados teoricamente por uma ideia que relacione seu uso a uma atividade significativa contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem e para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos em vários âmbitos.

Por sua vez, Andrea Guimarães relata como as frustrações dos professores de alunos surdos motivou seu trabalho de pesquisa em relação à aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa. Em seu texto, analisa como o papel do intérprete de Libras promove o ensino-aprendizagem, demonstrando que, com base numa perspectiva interacionista de linguagem, esse processo pode ser favorecido se atender a necessidades tais como: a formação continuada do professor, a importância de planejamentos colaborativos, coletivos, a construção de materiais em vídeo para favorecer a compreensão do aluno surdo, bem como estratégias interlinguísticas que promovem a compreensão das línguas e de seu funcionamento por parte do aluno. A linguagem permite a interação humana, seja por parte de sujeitos surdos ou oralizados, e sua integração é condição para que a cidadania seja exercida de fato.

O texto de Vera Kran Gomes Miranda apresenta a pesquisa por ela desenvolvida em seu mestrado (PPGEED/CEPAE/UFG). Trata-se de uma investigação sobre ensino-aprendizagem acerca da inclusão, cuja base

vygotskiana e bakhtiniana sustentou a construção de atividades de letramento em escolas de educação infantil e ensino fundamental do interior de Goiás. A dificuldade em incluir alunos com necessidades especiais no processo de letramento motivou a realização da pesquisa. A formação de grupos colaborativos, de discussões dos teóricos, atentos a uma abordagem interacionista, colaborativa propiciaram condições para se pensar a formação humana dos educandos, considerando-se os aspectos sócio-cognitivos e afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. E nesse movimento dialético, professores, alunos e pesquisadora puderam vivenciar, colaborativamente, a possibilidade de empreender uma pesquisa a partir da vivência escolar e da valorização das diversidades em sala de aula.

Nesse sentido, o fluxo discursivo dos textos, neste livro, dirige-se a uma defesa de um mundo igualitário, de uma escola para todos, sem *apartheids*! Esse é o intuito do texto *AEE, sem exclusão!*, no qual a autora Fernanda Cinthya de O. Silva defende que o trabalho colaborativo entre professores e assistentes, em sala de aula, constitui um caminho possível e necessário para transformar as condições de ensino-aprendizagem na escola básica. Novamente, a proposta de flexibilização curricular é enfatizada, de maneira que o “desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com ou sem diagnóstico de deficiência” promova as singularidades e que não sejam tratadas como limitações do indivíduo.

O reconhecimento de que materiais pedagógicos por si só não tornam o processo de ensino-aprendizagem eficiente cria um desafio para docentes e os obriga a repensar sua prática e seus valores, levando-os de uma compreensão centrada na produção de materiais didáticos apenas a uma compreensão sobre a necessidade de que planejamentos flexíveis, adequados às condições específicas de interação social e linguística contextualizadas tornem-se ações mais importantes.

A frustração diante das dificuldades encontradas deve ser vista como um impulso para que a mobilização de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem seja direcionada no sentido de garantir um processo de letramento, de inclusão educacional, social que supere propostas pedagógicas artificiais, modulares, e passem a envolver, sobretudo, uma variedade de situações interacionais, sociais voltadas para todos igualmente, respeitando as singularidades e consolidando a identidade dos sujeitos autônomos.

Os textos dos capítulos que compõem este livro são oriundos de projetos de pesquisa e de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG). Por se tratar de um mestrado profissional, a dissertação apresenta um produto educacional cujo propósito é contribuir para a ampliação das condições efetivas de ensino e aprendizagem na sala de aula, mediante intervenções de natureza teórico-metodológicas. Esses produtos educacionais têm sido a menina dos olhos de nosso Programa e, certamente, a contribuição das pesquisas aqui divulgadas nos dão uma ideia da importância desses mestrados profissionais para a melhoria da escola de Educação Básica para todos!

*Profa. Dra. Elisnadra Filetti<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras e Linguística pela FL/UFG. Professora Adjunto II e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - CEPAE/UFG.  
E-mail: elisandra.filetti@gmail.com

# Capítulo I

---



# **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA "PARA TODOS", POR QUÊ?**

---

DEISE NANJI DE CASTRO MESQUITA\*

\* Doutora em Letras e Linguística pela FL/UFG. Professora Associado I e Vice Diretora - CEPAE/UFG. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência - PPGEED/CEPAE/UFG.

**Resumo:** Este texto explicita as razões da escolha do título deste livro, mais especificamente do termo “para todos”, relacionando-o a algumas exposições e discussões feitas nos quatro capítulos que compõem a obra. Formulado no campo da psicanálise de Freud e Lacan, o conceito de subjetividade e as implicações advindas de sua submissão ao inconsciente orientam a adoção de uma postura respeitosa às propostas educacionais fundadas na ética, sejam elas denominadas tradicionais, progressistas, inovadoras, criativas ou outras. Dois argumentos sustentam este posicionamento: escolas são instituições constituídas de pessoas singularmente plurais; e os efeitos que a educação formal pode causar nesses sujeitos marcados pelo desejo inconsciente não estão dados a priori. Assim, a métrica de sua relevância se funda no que Sousa Santos denomina crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência, que oferece respostas sobre a relação ciência-virtude, identificando fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos em seus próprios resíduos e ruínas, e que toma os diversos saberes criados e usados pela humanidade para contribuir com a harmonia, riqueza e felicidade do planeta, dando, assim, sentido à existência. Esta Escola de Educação Básica para Todos tem a ver, pois, com a visão sistêmica da vida, proposta por Capra e Luisi, em que instituições formais democraticamente laicas acolhem, reconhecem e respeitam o ser em sua relação intrínseca com os ancestrais, a natureza e sua espiritualidade. Enfim, aproximam-se da concepção pedagógica de Freire, que apresenta a contradição d/nas relações sociais como elemento fundante da práxis, que prevê a reconstrução sistêmica estabelecida entre singularidades, com vistas à produção de outras subjetividades, crenças e valores que reintegram o homem, pelas vias da escolarização básica formal, às teias da vida.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Escolarização básica. Educação sistêmica.

### BASIC EDUCATION SCHOOL “FOR ALL”, WHY?

**Abstract:** This text explains the reasons for choosing the title of this book, more specifically the term “for all”, relating it to some expositions and discussions made in the four chapters that compose the work. The concept of subjectivity formulated in the field of psychoanalysis by Freud and Lacan, and the implications of its submission to the unconscious guide the adoption of a respectful attitude to educational proposals based on ethics, whether they are called traditional, progressive, innovative, creative or otherwise. Two arguments support this position: schools are institutions made up of singularly plural people; and the effects that formal education can have on those subjects marked by unconscious desire are not given a priori. Thus, the metric of its relevance is based on what Sousa Santos calls a critique of indolent reason, against the waste of experience, which offers answers about the relationship between science and virtue by identifying epistemological, cultural, social and political fragments in their own residues and ruins; and that takes the diverse knowledge created and used by humanity to contribute to the harmony, wealth and happiness of the planet, thus giving meaning to existence. This School of Basic Education for All has to do with the systemic view of life, proposed by Capra and Luisi, in which formal, democratically secular institutions embrace, recognize and respect the being in its intrinsic relation with the ancestors, nature and their spirituality. Finally, they approach Freire's pedagogical conception, which presents the contradiction in social relations as a founding element of praxis, which provides for the systemic reconstruction established between singularities, with a view to the production of other subjectivities, beliefs and values that reintegrate man, through formal schooling, to the webs of life.

**Keywords:** Subjectivity. Basic education. Systemic education.

## SUJEITO E LINGUAGEM

Implantar um recorte psicanalítico na discussão sobre a escolarização básica implica trazer à questão um sujeito – gestor, técnico, professor, aluno, familiar, responsável – barrado pela linguagem, ou seja, um sujeito que tenta explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que a anima na/pela linguagem. Trata-se, pois, de colocar em xeque a consciência e perguntar pelo sujeito subtraído ao princípio da identidade, submetido ao desejo que o racionalismo recusou.

A pedra angular dessa discussão remonta à máxima cartesiana *Penso, logo sou*. Aí, Lacan introduz um corte, atrelando o conceito de sujeito à invenção do inconsciente, por Freud, e descreve o movimento circular e dissimétrico do sujeito chamado ao Outro ao sujeito pelo que ele viu a si mesmo aparecer no campo do Outro e do Outro que lá retorna. Explicita que desta articulação – entre o orgânico e a linguagem – sobra um resto que se configura o objeto pulsional que adquire estatuto de causa do desejo; e conclui que, na tração deste movimento evanescente, o sujeito comparece. Em suma, Lacan apresenta um conceito separador, que abre a possibilidade para a estruturação do sujeito onde não há consciência, um gesto simbólico que antecipa o sujeito lá onde ele não está, ainda. Com isto é possível afirmar que o sujeito submete-se à lei da linguagem, que a língua é causa do sujeito.

A palavra, para a psicanálise, é o que marca, que imprime materialidade simbólica no corpo, é o que instala a ordem do significante na massa caótica e amorfa de sons, em que o homem é mergulhado desde o nascimento. Este é o momento em que o corpo é atravessado pelo simbólico: o grito é nomeado pelo agente materno, o corpo é capturado na rede da linguagem, imerso nela e envolvido na teia do laço social. Esta é a inscrição fundante do aparelho psíquico, inicialmente elaborada por Freud no Projeto de uma Psicologia, quando descreve a experiência do sujeito na vivência de satisfação/dor:

O organismo humano é no início incapaz de levar a cabo a ação específica. Ela se efetua por ajuda alheia, na medida em que, através da eliminação pelo caminho da alteração interna, um indivíduo experiente atenta para o estado da criança. Esta via de eliminação passa a ter, assim, a função secundária, da mais alta importância, de comunicação, e o desamparo inicial do ser humano é a fonte originária de todos os motivos morais. (1995, p. 32)

Para Lacan, a inserção do sujeito na língua, ou seja, a relação travada entre o corpo e a linguagem é o mecanismo que responde à passagem deste corpo orgânico (puro corpo) a um corpo pulsional (sujeito). Esta é uma necessidade imperativa do corpo. Ele tem de fazer saber a sua carência, para que possa ser estabelecido um acordo com o Outro. Nessa experiência, as marcas estruturantes do sujeito são fundadas. É nesse intervalo, a partir da notícia que recebe de seu próprio grito e no retorno quando se escuta no grito que proferiu, que surge o sujeito, um sujeito dividido. E nesta divisão, mítica e simbólica, inscrevem-se e fundam-se os dois campos do sujeito e do Outro. Em suas palavras:

Primeiro acentuei a repartição que constituo ao opor, em relação à entrada do inconsciente, os dois campos do sujeito e do Outro. O Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer. E eu disse – é do lado desse vivo chamado à subjetividade, que se manifesta essencialmente a pulsão. (LACAN, 1996, p. 193-194)

A pulsão pode ser descrita pela relação que o puro corpo trava com o Outro e que faz com que perca a condição de animalidade, de puro funcionamento instintivo; e pela articulação entre o corpo e o significante, a partir da relação com o Outro sustentada pelo imaginário do Outro. Em síntese, a pulsão se manifesta nesse processo de engendramento do sujeito, na entrada do sujeito na linguagem: inscreve-se aí um sujeito estruturado pelo simbólico, propenso a uma determinação singular, mas não susceptível a um saber; um sujeito dividido, ambíguo por definição, já que equivocado por efeito de significantes; um sujeito transvestido de roupagens imaginárias que suporta como objeto; um ser não-fenomenológico, uma destotalização, uma categoria teórica e clínica, um conceito que não tem a ver com uma experiência antepredicativa. Trata-se, pois, de um conceito de ser inscrito na formulação de que o sujeito é intrinsecamente contraditório e de que, portanto, sua lógica é a do paradoxo, uma certeza em eclipse.

Também, é este o conceito de sujeito de linguagem descrito por Badiou (1997, p. 29), fundamentado na teoria desenvolvida por Lacan: “sujeito não é consciência, sujeito não é uma categoria moral, sujeito não é elemento de uma totalidade e sujeito não é objeto de uma experiência”. A partir dessa tese lacaniana, Badiou sustenta a necessidade inevitável de um certo atravessamento da ciência para que se possa pensar esse sujeito:

O sujeito da ciência é o que é instituído por Descartes. Isto quer dizer: o sujeito do cogito, tratado, se posso assim dizer, como sujeito vazio, pois o sujeito do cogito não é senão sua enunciação. Há, portanto, determinação de um sujeito-ponto ou de um ponto-sujeito, que é o único compatível com o destino da ciência. (1997, p. 29)

Tomando o sujeito do cogito cartesiano como referência, Badiou considera três pontos na sua teorização. Primeiro, a própria constituição paradoxal do sujeito que é idêntica a um de seus atos: uma certeza presa apenas ao próprio enunciado, uma certeza que recai sobre um ser que só existe quando enuncia sua existência. Segundo, a admissão da derrota da possibilidade e do surgimento do impossível, ou seja, a aceitação do fato de que uma teoria do sujeito ou é inconsistente ou então admite que há, para o sujeito, algo impossível de dizer. E, terceiro, a distinção entre um impossível de ordem estrutural e um possível criado por um evento. Resumindo:

Um sujeito é um ponto paradoxal do ser. Paradoxal, entre outras coisas, porque ele não obedece ao princípio de identidade. Ele não é uma consciência de si. Ele não se identifica, a não ser no outro. Essa identificação supõe que haja uma verdade, pelo menos. Portanto, todo sujeito é sujeito da ciência, nesse sentido. Essa verdade depende de um evento. O evento é um dizer, no qual um sujeito é representado em posição de verdade, como premissa de uma implicação. Uma verdade, a partir de então destacada de qualquer posição subjetiva, aparece como o que não pode ser negado ou, se vocês quiserem, como um impossível de ser dito. Essa verdade aparece como conclusão da implicação do evento. (...) o sujeito depende do evento, mas só há evento com a condição de que haja sujeito, o que é mostrado pelo matema. É o último paradoxo do sujeito. Há sujeito com a condição de que o sujeito tenha vindo em posição de verdade, num evento. Portanto, todo sujeito pressupõe sujeito, ao mesmo tempo que pressupõe verdade.

Esses paradoxos remontam à descrição do movimento circular de inscrição do sujeito no simbólico. *Penso, logo sou* é a constatação, pela palavra, de que o ser é. É desse lugar e sob essa dependência que o sujeito desenvolve suas redes, suas cadeias e suas histórias. Enfim, a característica do sujeito do inconsciente é de estar em lugar indeterminado, sob o efeito de significante. O paradoxo do ser é, portanto, o que assinala seu efeito de sujeito. Vidal & Vidal (1995, p. 121-122) resumizam:

No cerne do inconsciente está a Coisa, esse vazio intransponível do qual o sujeito se mantém à distância. O primeiro Outro, que encontra no semelhante um suporte, é partido; a Coisa é a parte não reconhecida, não identificável que permanece imutável igual a si mesma. Das Ding é o Outro absoluto, esse real que confere um lastro ao sujeito evanescente entre os significantes. É em relação a Das Ding que se determina a posição subjetiva.

Este conceito interroga o estatuto e a qualidade da relação que se estabelece entre o sujeito e o Outro e que lhe possibilita sair de uma condição de puro corpo a uma condição de corpo pulsional. Ainda, este conceito põe em questionamento a noção mesma de subjetividade. Partindo deste lugar, fica incongruente pensar o discurso do sujeito como o produto de um ato sem tropeços, conscientemente delineado. Aí, ao contrário, este sujeito de linguagem é submetido a um aparelho psíquico, aos seus sintomas (do Inconsciente). Os seus discursos refletem o sistema em movimento, a tensão do deslocamento dos signos na cadeia, a relação diferencial mantida entre os significante e significado na estrutura linguística. Isto implica concluir que não há sujeito cujo discurso seja linear e transparente.

Tomar em conta esse conceito de subjetividade implica pensar que a instituição escolar, constituída por pessoas singularmente plurais, é um sistema emaranhado de contradições, em constante transformação, buscando freneticamente (cor)responder aos próprios desejos inconsciente. Assim, toda e qualquer escola que se funda na ética cumpre bem o seu papel nessa sociedade, pois objetiva a atender aqueles que a constituem, sejam eles considerados tradicionais, progressistas, inovadores, criadores etc.

Assim, vivas à pluralidade! Que haja diversificadas propostas de escolas com as quais todos possam se identificar! Sendo todos nós seres plurais que apenas proferimos verdades evanescentes, não cabe apenas um modelo de instituição educacional, mas inúmeros, nesta sociedade. Afinal, ininterruptas movimentações de informações resultantes de grandes avanços técnico-científicos exigem que a escola seja também dinâmica, independente e transformadora, que troque o conforto da certeza que sustenta os conteúdos teórico-práticos de disciplinas específicas, pela instabilidade tão imprevisível quanto inimaginável dos questionamentos reais. O conhecimento científico não é apenas o armazenamento de ocorrências, mas também a reflexão de como a história dialética foi e é obtida, avaliada e atualizada.

## DIÁLOGO E CONHECIMENTO

Trata-se, pois, de retomar conceitos e princípios que definem a influência e a responsabilidade de todos na desconstrução de conhecimentos baseados em um mundo supostamente objetivo, de estrutura pré-determinada, com relações unívocas entre causa e efeito. Como preconiza Giroux (1991, p. 234-235), é levar em consideração o fato de que este mundo moderno deve ser demarcado e legitimado por novas formas de diálogo, de solidariedade e de cultura; formas delineadas pela pluralidade e heterogeneidade de saberes que (re)criam alternativas ao desenvolvimento e a outras formas de (re)conhecimento:

Quando aliadas a uma linguagem de vida pública democrática, as noções de diferença, de poder e de especificidade podem ser compreendidas como sendo parte do discurso público que circunscreve e aprofunda as liberdades e os direitos individuais por meio de, mais do que contra, uma noção radical de democracia.<sup>1</sup>

Destas questões e de suas consequências, tratam com mais vagar os textos “Que escola é essa?”, “Palavras, para todos, em Paulo Freire – opressão e (des) conhecimento da realidade”, ainda neste primeiro capítulo, e “Pedagogia da Ocupação (e ocupação da Pedagogia): as escolas ocupadas e suas práticas de educação democrática no Ensino Básico”, no segundo capítulo. Sem classificar, desqualificar ou rotular pejorativamente qualquer instituição educacional existente, o valioso legado de Freire, consubstanciado no conceito de conscientização como construção dialógica, é trazido ao debate para problematizar a inclusão escolar e analisar experiências que, despidas de certezas, se movimentam com coragem, preenchidas por visões ampliadas do sentido de democracia e assentadas na proposta de ler os sinais do futuro, no presente, e de cultivar o que já existe de promissor.

Assim delineado, o processo educativo apresenta-se como algo imprevisível, sem garantias de causas e efeitos semelhantes em todos os sujeitos; e auto-organizável, obedecendo a uma ordem própria dentro da própria

<sup>1</sup> Tradução do original: “When linked with the language of democratic public life, the notions of difference, power, and specificity can be understood as part of a public discourse that broadens and deepens individual liberties and rights *through* rather than *against* a radical notion of democracy”.

desordem. E uma das consequências que isto acarreta é a impossibilidade de se pensar uma escola com métodos, conteúdos, tempos, avaliações, que sejam capazes de atender à pluralidade de expectativas e transformações dos sujeitos que a constituem. Sob o escopo da psicanálise, o sujeito da educação não tem garantias de que seu objetivo de ensinar e/ou de aprender será alcançado, pois os resultados desse movimento não dependem apenas de vontade e ação conscientes, mas de nuances submetidas ao desejo inconsciente.

Sendo assim, resta ao professor-sujeito do desejo renunciar à ilusão de que métodos de ensino adequados e/ou conteúdos inquestionáveis garantirão a almejada escolarização para todos, e apenas colocar o seu suposto conhecimento a serviço do aluno-sujeito. E este, ansioso por se fazer dizer, por se fazer representar nas palavras e nos objetos de sua cultura, acabará se identificando com o que lhe diz respeito dessa oferta, que sempre terá a ver com aquelas primeiras inscrições significantes que lhe deram forma e lugar no mundo: o resto que se configura o objeto pulsional da articulação entre o orgânico e a linguagem. É dizer que, à medida que participam de diferentes vivências, esses sujeitos traçam outros caminhos, vislumbram novos horizontes e, de modo singular, seguem na eterna busca por respostas criativas aos problemas expostos por suas realidades.

O princípio que orienta esta postura pedagógica parte do entendimento de que o raciocínio configura-se em um objeto dinâmico e ao mesmo tempo organizado; de que esse processo se dá em uma relação complexa, inusitada e contingencial; e de que a organização dessa estrutura só acontece imersa em um processo real, dentro e fora dos muros escolares. Em outras palavras, tem a ver com a compreensão de que a cognição depende de inúmeros fatores que atuam como uma força que perturba uma situação estável e que provoca os movimentos, as transformações no próprio sujeito. Isso implica reconhecer que devido à ação de qualquer força (metodologia, estratégia ou técnica), esse complexo sistema entra em estado de desequilíbrio e, pela ação dirigida em sentido inverso, restabelece o estado de equilíbrio, fazendo com que, embora semelhantes, os resultados desses movimentos nunca sejam idênticos. Esta compreensão direciona à conclusão de que para aprender e ensinar basta que a zona estável do sistema do sujeito seja perturbada e, logo, que os efeitos significativos n/ desse processo sejam gerados.

É nesse sentido que os textos “Atendimento Escolar de Educação Básica Diferenciado: aprendizado para todos!”, no segundo capítulo, e “Prática Bilíngue com Surdos: ensino/transmissão”, no terceiro capítulo, analisam e discutem algumas experiências de formação, demonstrando que outra lógica de organizar e vivenciar a educação formal é possível: a que considera os diversos saberes criados e usados pela humanidade, para dar sentido à vida, enriquecer a existência e promover o autoconhecimento.

## **SISTÊMICA E CONTEMPLAÇÃO**

Nesta direção, a Escola de Educação Básica para Todos, democrática, tem a ver com um espaço onde são acolhidos, reconhecidos e respeitados sujeitos imbricados em relações sistêmicas, intrinsecamente conectadas aos ancestrais, à natureza e à espiritualidade; um sistema escolar cujas propostas se fundamentam no reconhecimento de que todo o mundo vivo é feito de totalidades, que suas propriedades essenciais formam um todo que nenhuma das partes isoladas tem, e que, seja de forma física ou conceitual, se separadas de seus elementos, suas propriedades são destruídas. Assim, devido ao fato de todos os sistemas vivos compartilharem um conjunto de propriedades e princípios de organização comuns, sua postura sistêmica torna-se eminentemente multidisciplinar. Nas palavras de Capra & Luisi (2014, p. 113):

Células são partes de tecidos; tecidos são partes de órgãos; órgãos são partes de organismos; e organismos são partes de ecossistemas e de sistemas sociais. Em cada nível, o sistema vivo é uma totalidade integrada com componentes menores, enquanto, ao mesmo tempo, é parte de um todo maior. Em última análise – como a física quântica mostrou de maneira tão impressionante –, não há partes, em absoluto. O que chamamos de parte é apenas um padrão em uma teia inseparável de relações. Portanto, a mudança de perspectiva das partes para o todo também pode ser reconhecida como uma mudança de objetos para relações.

Esta concepção sistêmica também traz implicações para a ciência e seus métodos de investigação; inclui uma mudança de perspectiva, que é vista como a manifestação de processos subjacentes. Portanto, a análise

rigorosa e objetiva da realidade passa a levar em conta um conhecimento sempre limitado e aproximado, que, nas palavras de Sousa Santos, tem a seguinte característica:

Todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para considerá-la melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos, hoje, uma forma de conhecimento assentada na previsão e no controle dos fenômenos, nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenômenos é a autojustificação da ciência enquanto fenômeno central da nossa contemporaneidade. A ciência é, assim, autobiográfica. (2003, p. 83)

Aproximar-se destas realidades atento aos seus efeitos e lançando mão de alguns recursos de análise já elaborados teoricamente pela academia é comprometer-se com um saber sempre atualizado, revisto, redefinido. É perceber-se, ainda, incrustado neste saber. É sentir-se, também, responsável por seu desenvolvimento. E, segundo Sousa Santos (2003, p. 85), as perspectivas para esta efetivação estão postas no reconhecimento de que a ciência, ela mesma, é uma linguagem autobiográfica e autoreferenciável, ou seja, de que sendo a revolução científica um acontecimento que ocorre em uma sociedade revolucionada pela própria ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico, mas um paradigma social. Daí sua proposta de um conhecimento prudente para uma vida decente:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje, não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso, é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas su-

perações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado.

A discussão sobre os inúmeros aspectos do processo educativo, também para Freire, pode acontecer sob diferentes ângulos e perspectivas: sob um olhar passivo ou crítico, sob uma crença pessimista ou otimista, sob uma esperança determinista ou transformacionista e tantas outras. Mas salienta que ao menos dois fundamentos universais são imprescindíveis à prática educativa, porque devem sustentar a toda e qualquer atividade humana: dizem respeito à ética, configurada no respeito à dignidade e à autonomia; e à natureza humana, que é constitutivamente inacabada.

A tarefa da ciência é, pois, propiciar que reine o bom senso, que toda decisão sobre o saber e em face do que fazer seja pautada na capacidade humana de adivinhar, de desconfiar, de duvidar, de se inquietar diante da historicidade do próprio saber. Quando o sistema escolar reconhece que a natureza humana deve orientar sua história para a autonomia e a responsabilidade, o processo de ensinar e aprender assume uma postura de investigação, de experimentação dialética intensa de leitura com o mundo, com o discurso, com o diálogo. Freire sumariza assim esta inevitável e magnífica constatação:

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achemos inseridos. (1996, p. 84)

Esta relação dialógica refere-se a uma leitura, uma identificação, uma definição cada vez mais adensada do mundo, de seu contexto singular, particular, e de sua implicação universal, sistêmica; ou seja, é uma forma pedagógica de falar com o outro, assim definida por Freire:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (...). A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito

de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. (1996, p. 119)

## CIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE

Em perspectiva semelhante caminham Capra e Luisi, quando propõem uma relação dialética entre a ciência e a espiritualidade, explicando que o poder da primeira deve ser responsável pelo progresso material e tecnológico, enquanto o da segunda pelo crescimento interior dos indivíduos e pelas restrições éticas sobre o consumo excessivo dos recursos do planeta. Seus argumentos se sustentam na constatação de que embora nos últimos tempos o poder da ciência e da tecnologia tenha proporcionado benefícios inimagináveis à humanidade, também tem causado ameaças a sua existência, devido à construção de armas nucleares e aos perigos de contaminação, às guerras e ao extermínio de populações, ao colapso do clima global e ao esgotamento dos recursos naturais que, conjuntamente, causam a extinção de várias espécies e asseveram a pobreza de inúmeros países.

Por outro lado, reiteram que também atitudes humanas positivas amplamente associadas com a espiritualidade, como a elevação interior em direção ao numinoso e aos mistérios do cosmos, o amor e o respeito ao próximo, nossos companheiros, têm sido capazes de reverter várias dessas situações. Por isso a relevância do equilíbrio entre esses dois caminhos:

(...) o destino e o bem-estar da civilização moderna serão modelados significativamente pelo equilíbrio (ou pela ausência dele) entre os dois desenvolvimentos opostos do progresso tecnológico e da sabedoria espiritual. É claro que a ciência “sem alma” levaria ao desastre. Reciprocamente, não podemos gerenciar nosso complexo mundo moderno com uma abordagem puramente espiritual.

A compreensão que apresentam do conceito de espiritualidade não deixa dúvidas sobre o tipo de escola democrática, laica, uma visão sistêmica que a vida sustenta. Primeiramente, espiritualidade não se confunde com religião, mas é apenas uma de suas codificações, já que se trata de uma experiência humana muito mais ampla e mais básica do que a mera utilização de palavras e conceitos como fontes de diretrizes morais.

Embora suas duas dimensões possam ser acompanhadas pela religião, a que “vai para dentro ou para cima” é animada por um vigoroso anseio humano de se aproximar e/ou se identificar com os mistérios do cosmo, e a que “vai para fora” intenta abraçar o mundo em uma expressão de profundo amor aos seres humanos. Assim, espiritualidade é entendida como um modo de ser que flui de experiências profundas da realidade. Logo o seu significado estar relacionado com a ideia de início, começo da existência:

A palavra latina *spiritus* significa “sopro”, como também é esse o significado da palavra latina a ela relacionada, *anima*, o da grega *psyche* e o da sânscrita *atman*. O significado comum dessas palavras de importância-chave indica que o significado original de espírito, em muitas tradições filosóficas e religiões antigas, tanto no Ocidente quanto no Oriente, é o de sopro da vida. Uma vez que a respiração é de fato um aspecto central do metabolismo de todas as formas de vida, exceto as mais simples, o sopro da vida parece uma metáfora perfeita para a rede de processos metabólicos que é a característica capaz de definir todos os seres vivos. O espírito – o sopro da vida – é o que temos em comum com todos os seres vivos. Ele nos anima e nos mantém vivos. (CAPRA & LUISI, 2014, p. 344)

Esta concepção de espiritualidade está intrinsecamente relacionada à de sistêmica porque ambas promovem um profundo sentimento de unidade: mente e corpo, ser e mundo, universo e todo. As próprias ciências ditas duras, como a física e a química, oferecem exemplos desta interconexão fundamental de todos os fenômenos, demonstrando como o mundo natural é uma rede de sistemas integrados com desdobramentos complexos, cuja raiz é bem anterior à formação das primeiras células vivas e cuja evolução é fruto do uso repetido de padrões e processos básicos durante bilhões de anos.

Assim também são descritas as vivências diretas, não intelectuais da realidade, em forma de experiências espirituais: promovem uma sensação de encontro inefável com a origem, um profundo sentimento de assombro e admiração pelo mistério que está além dos limites da compreensão e descrição racionais, ou seja, transfiguram-se no próprio sentimento de unidade. É neste sentido espiritual que a Escola de Educação Básica para Todos entende a proposta laica de formação sistêmica. Tem a ver com o acolhimento, o reconhecimento e o respeito à relação intrínse-

ca do sujeito com o que lhe propicia experiência de unidade: a ordem de amor na família que se transmite de geração a geração; e o estado de relacionamento e interdependência com a natureza que se configura como a própria teia da vida.

Para explicar a relevância da ligação do sujeito com seus ancestrais e as nefastas consequências desse rompimento para sua vida escolar, no Capítulo II deste livro, o texto “Educação Sistêmica: uma conexão entre sistema familiar e aprendizagem na escola” apresenta e discute exemplos de atividades terapêuticas fenomenológicas desenvolvidas em ambiente escolar formal, cujo objetivo é propiciar experiências de retorno ao campo sistêmico familiar original e, atuando como uma força que perturba uma situação estável, provocar movimentos em suas teias de interconexões. As análises demonstram como essas vivências sistêmicas reverberam positivamente em todo o processo educacional, pois tratam do nódo que causa a transgressão da ordem do amor e que gera sofrimento e/ou sobrecarga de função, para um ou mais membros do complexo sistema familiar.

Quanto à dimensão espiritual da educação no que tange à natureza, o que se constata é a profunda relevância não apenas da compreensão intelectual dos princípios básicos da ecologia, mas principalmente da percepção acerca da interdependência fundamental entre todos os fenômenos e de como os indivíduos e as sociedades encontram-se encaixados nesses processos cíclicos.

Quando olhamos para o mundo à nossa volta, descobrimos que não estamos jogados no caos e na aleatoriedade, mas somos parte de uma grande ordem, uma grande sinfonia da vida. Cada molécula do nosso corpo já foi parte de corpos anteriores – vivos ou não vivos – e será parte de corpos futuros. Nesse sentido, nosso corpo não morrerá, mas irá sobreviver, vezes e mais vezes, pois a vida sobrevive. Além disso, nós compartilhamos não apenas moléculas da vida, mas também os seus princípios básicos de organização com o restante do mundo vivo. E uma vez que a nossa mente também é incorporada, nossos conceitos e metáforas estão encaixados na teia da vida, juntamente com nossos corpos e cérebros. Na verdade, nós pertencemos ao universo, e essa experiência de pertencer pode tornar a nossa vida profundamente significativa. (CAPRA & LUISI, 2014, p. 361)

## VIVÊNCIAS SISTÊMICAS E ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

Dar sentido à escolarização básica formal é fazer o que propõe Sousa Santos (1990), quando trata da “escavação arqueológica levada a cabo pela imaginação utópica”, que em outras palavras significa identificar fragmentos epistemológicos, culturais, sociais e políticos em resíduos e ruínas do nosso próprio sistema, com vistas a recriar, reinventar nossa imprescindível emancipação social traduzida em sentido para a própria vida, para a existência harmônica e feliz de todos os seres vivos do planeta.

Estas são bem as propostas pedagógicas apresentadas e debatidas no quarto capítulo deste livro. Nele, textos que resumem pesquisas desenvolvidas por mestrandas do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG) demonstram a viabilidade de vivências sistêmicas descritas como atividades colaborativas, colocando em foco o respeito às singularidades dos sujeitos com diagnóstico de deficiência, bem como o resgate e ressignificação de suas experiências familiares e ecológicas para a reconstrução de saberes escolares interconectados à vida.

Vários autores proeminentes da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural são trazidos à cena para adensar as discussões sobre esses modos de conceber a escolarização básica formal, mas as ideias de Freire (embora ele não seja considerado um “marxista”) se constituem como um ponto de intersecção no oferecimento de explicações para a compreensão do processo educativo como uma relação dialógica em que um suposto saber é apresentado como um dado, cabendo ao educando exercitar a ação de conhecê-lo, classificá-lo e ressignificá-lo. E este seu depoimento concedido a Carlos Alberto Torres, em uma entrevista traduzida por Paul Belanger, em 1990, sob o título *Twenty Years Later: similar problems, different solutions* (Vinte Anos Depois: problemas similares, diferentes soluções), resume bem o princípio fundamental que uma visão sistêmica quer imprimir às propostas de formação em uma Escola de Educação Básica para Todos.

Em outras palavras, educar é a forma que o professor ou educador tem de possibilitar ao estudante testemunhar o que é o saber, a fim de que ele possa não apenas aprender, mas conhecer. Por esta razão, o processo de aprendizagem implica aprender sobre o objeto que deve ser aprendido. Esta preocupação não tem a ver exclusivamente com o ensino de habilidades de aprendizagem, mas, sim, estabelece o ato de

ensinar e o ato de aprender como sendo os momentos fundamentais no processo geral da produção do conhecimento, um processo composto, de um lado, pelo professor e, do outro lado, pelo aluno. E este processo implica uma instância subjetiva. É impossível que uma pessoa, não sendo ela o sujeito de sua própria curiosidade, possa realmente alcançar o objeto de seu conhecimento.<sup>2</sup>

Concluindo, este é apenas um texto introdutório que propõe explicitar as razões pela escolha do título desta obra, mais especificamente do termo “para todos”, abrindo passagem para as discussões contempladas nos onze textos que se seguem, cujo objetivo comum é trazer a público o debate propiciado pelas investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Inclusão Escolar: teorias e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência” (PPGEEB/CEPAE-UFG). O intuito final é oferecer elementos que possam provocar o interesse de profissionais da área da educação, pesquisadores, docentes, discentes, familiares e público em geral, pelo debate acerca de projetos de escolarização básica que levem em conta o científico e o espiritual com vistas ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e humano de todos os alunos de educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADIOU, A. Onde estamos com a questão do sujeito? *Letra Freudiana*, ano XVI, n. 22, Revinter, Rio de Janeiro, 1997, p. 27-44.

CAPRA, F. & LUISI, P. *A Visão Sistêmica da Vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

---

<sup>2</sup> Tradução do original: “In other words, teaching is the form that the teacher or educator possesses to bear witness to the student on what knowing is, so that the student will also know instead of simply learn. For that reason, the process of learning implies the learning of the object that ought to be learned. This preoccupation has nothing to do exclusively with the teaching of literacy skills. This preoccupation establishes the act of teaching and the act of learning as fundamental moments in the general process of knowledge, a process of which the educator on the one hand and the educatee on the other are a part. And this process implies a subjective stance. It is impossible that a person, not being the subject of his own curiosity, can truly grasp the object of his knowledge”.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. *Projeto de uma Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

GIROUX, H. Postmodernism as border pedagogy. In: GIROUX, H. *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. New York: New York Press, 1991.

LACAN, J. *Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

SANTOS, B. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, C. *Twenty Years Later: Similar Problems, Different Solution*. 1999. Disponível em <<http://aurora.icaap.org/index.php/aurora/article/view/45>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

VITAL, E. & VITAL, M. O que o autista nos ensina. *Letra Freudiana*, ano XIV, n. 2, Rio de Janeiro: Revinter, 1995, p. 117-138.



## QUE ESCOLA É ESSA?

---

JOYCE RODRIGUES CABRAL \*

\* Mestre em Agronomia pela UFG - Campus Jataí. Zootecnista e Professora de Educação Ambiental e Educação Inclusiva.  
E-mail: joycerodriguescabral@hotmail.com

**Resumo:** Que escola é esta? Esta pergunta certamente já deve ter sido formulada por toda pessoa que tenha passado pela escola um dia. Ou que tenha dela sido excluído. Foucault, numa análise feita em termos de identidade e limites, em *As palavras e as coisas*, nos faz pensar que toda conceitualização também nos leva a alguma limitação relativa. Por isso não é nossa proposta classificar ou rotular simplesmente a escola como ela existiu, por considerarmos que todas as estradas percorridas até hoje nos trouxeram ao presente momento e é daqui que queremos seguir com a dialogicidade, legado valioso de Paulo Freire, com as reflexões e questionamentos, os saberes, as ações positivas e negativas que fazem deste lugar chamado escola um vulcão de possibilidades, incertezas, construções simbólicas tão fortes, capazes de mobilizar e transformar vidas, pessoas, sociedades e produções culturais. Queremos voltar nosso olhar para o novo e entender de onde, de quais demandas estão vindo as inovações, quais necessidades foram sentidas, se foram iguais às nossas e em que parte do caminho foram percebidas. Estou falando aqui sobre olhares, sentimentos, percepções, coisas geralmente referidas em breves notas, em termos amenizados. Mas aqui queremos ver revolução, queremos nos inspirar com novas possibilidades pedagógicas transformadoras, que envidem esforços tanto no ensino de matérias quanto no ensino de habilidades para a vida. Esperamos que as experiências relatadas possam ajudar a criar e fortalecer uma nova e significativa educação para o século 21. Esperamos ver democracia e não ficção. Nosso foco está em experiências escolares que estejam se movimentando com coragem para se despirem de certezas e serem preenchidas por visões ampliadas a respeito de uma nova educação e práticas pedagógicas condizentes com um novo tempo, pois, apesar de toda a teoria produzida até hoje e contra ela, a realidade nos diz que, há séculos, tudo está escrito e tudo continua por concretizar, como nos diz José Pacheco (2011) ao questionar o quão ilógico é a escola primeiro excluir as pessoas e depois ter de tentar incluí-las. Queremos ler os sinais do futuro no presente e cultivar o que já existe de promissor.

**Palavras-chave:** Exclusão. Inclusão. Ilógica. Escolar.

## WHAT SCHOOL IS THIS?

**Abstract:** What school is this? This question must surely have been asked by every person who went through school one day or who have been excluded from it. Foucault, in an analysis done in terms of identity and limits, in the book *Words and Things*, makes us think that all conceptualization also leads us to some relative limitation. And so it is not our proposal to classify or simply label the school as it has been existed, considering that all the roads traveled until this point have brought us to the present moment and it is from here that we want to continue with, Paulo Freire's valuable legacy: the dialogicity. And with the reflections and questions, the knowledge, the positive and negative actions that make this place called school a volcano of possibilities, uncertainties, symbolic constructions so strong, able to mobilize and transform lives, people, societies, produce cultures. We want to turn our gaze to the new and understand where, from what demands are coming innovations. What needs have been felt. If they were the same as ours and in what part of the way they were perceived. And observe what I'm talking about here about looks, feelings, perceptions. Things usually referred to in brief notes, in softened terms. But here we want to see revolution, we want to inspire ourselves with new transforming pedagogical possibilities! Make efforts both in teaching subjects and in teaching life skills. We hope that the experiences reported can help to create and strengthen a meaningful new education for the 21st century. We hope to see democracy rather than fiction. Our focus is on school experiences that are moving with courage to get rid of certainties and be filled by expanded visions about a new

education and pedagogical practices consistent with a new time, for despite all the theory produced to date and against it, Reality tells us that, for centuries, everything has been written and everything remains to be done, as José Pacheco (2011) tells us, by questioning how illogical it is that the school first excludes people and then has to try Include them. We want to read the signs of the future in the present and cultivate what already exists as promising.

**Keywords:** Exclusion. Inclusion. Illogical. School.

“Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isso; mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem esforço [...] porque o digo como as minhas palavras o dizem.” (Alberto Caeiro)

O educador José Pacheco (2012) nos tem alertado que o escolar não é o único modelo de educação possível, e que a escolarização deve ser pensada mais a partir das comunidades às quais serve. Já percebemos que é necessário ultrapassar o domínio das técnicas para haver mudança. É preciso unir os afetos. E como poderemos promover o diálogo entre propostas pedagógicas de vanguarda e ativismo político e social no contexto da sociedade contemporânea? Como fazer uma educação que contemple o ser em sua integralidade, que proporcione ao mesmo tempo oportunidade de transcendência e ação transformadora do mundo?

As coisas das quais ele fala são as vivências nossas da vida, no dia a dia, enquanto professores, educadores, alunos, mães, pais, cada um com sua expressão, enquanto pessoas com seus sonhos, sua percepção da realidade, mas todos recebendo aulas fundamentadas na crença de que é possível ensinar a todos como se fossem iguais. Mas a única igualdade é a presença da diferença particular, da característica própria... e mais tarde, outra igualdade a se partilhar: todos, cada qual, com uma história de solidão, de angústia, de desencontro vivido por não ter se encaixado no planejado, no esperado, para ele, para ela, para sua faixa etária, para sua grade curricular, para seu nível social, para seu porte físico, para seu diagnóstico médico, psicológico, cognitivo, na sua subjetividade de ser humano.

O reconhecimento e o entendimento acerca de aspectos essenciais do ser, para além das dimensões cognitiva, afetiva, emocional, física, moral, têm a ver com a transcendência, a espiritualidade presente em experiências educativas onde não há, como diz Dora Incontri, “adesão a uma suposta espiritualidade que favorece a alienação e caminha para o obscurantismo intolerante ou fanático e não para o engajamento e transformação social”

e onde também não há “os adeptos do pensamento único”, como se refere José Pacheco, que não percebem a extensão das consequências de “desejar que o outro seja conforme nossa imagem, não respeitá-lo numa perspectiva não-narcísica, não estar em capacidade de ver o não-eu, o diferente de mim”, para os caminhos da escola.

Tantos fatores têm nos distanciado da sociedade mais justa e fraterna que todos ansiamos, e que, certamente, possibilitaria que a escola fosse para todos! Fatores decorrentes de paradigmas tecnicistas, imediatistas, consumistas, com vistas para o grande lucro. Eu, que antes fui da área das agrárias, da educação em “nível superior” (a linguagem a reproduzir cultura, aqui pressupondo níveis “inferiores”, o que é compatível com o pensamento competitivo vigente em nossa sociedade), vim para a educação básica porque percebi o quanto estudantes têm chegado às universidades formatados em modo de pensar sem autonomia, sem consciência crítica e sendo cooptados tão facilmente pelo fascínio do sistema de lucro. Pude perceber em minhas aulas de biologia básica – ecologia e zoologia – em turmas de iniciantes, assim como nas aulas de ética e deontologia profissional, já em turmas de formandos em agronomia, zootecnia e engenharia florestal, de 30 alunos, que apenas uns 2 ou 3 se interessavam por estágios em entidades voltadas para estudos reais e práticas honestas em relação ao meio ambiente. As funções sociais das profissões já eclipsadas, as relações interpessoais enfraquecidas pela competitividade e o percentual recorrente de excluídos do processo educacional sempre estiveram presentes.

Os meninos que chegam à universidade e nós professores, em que lá os esperamos, todos estamos imersos em contextos educacionais em que há valorização do individualismo, ausência de contextualização e leitura de mundo, mecanização, passividade e alienação social, os currículos ocultos, as práticas que não têm sustentação teórica e que aí estão perpetuadas pelo não questionamento, como as rotinas mecanizadas, a existência de provas vigiadas, de medidas paliativas insolventes como a aprovação automática, as aulas expositivas de 50 minutos, o modelo transmissor centrado do professor – o adulto-centrismo – e a falta de protagonismo infantil e juvenil, as questões de séries em faixas etárias e a estratificação social dentro das escolas, assim como dentro das comunidades, carteiras em fila e ainda está lá a sirene que toca bradando a matriz axiológica em que está inserida esta instituição de sui generis importância, que é a escola, na produção de cultura em sociedades inteiras.

Que o questionamento da função social da escola seja primordial para nos orientarmos. Já não é possível discordar disso, quando nos postamos diante dos levantamentos das escolas em números, pois as avaliações sistêmicas da escolarização pública brasileira têm revelado resultados preocupantes no que se refere ao baixo aproveitamento dos alunos e à desesperadora falta de sentido para aprender. São números que estão lá para esconder pessoas.

Os evadidos que lá estão, chancelados como tal, são pessoas. Os desinteressados, os inadaptados são pessoas. Os “TDAH’s”, ainda mantidos às custas de cloridrato de metilfenidato para os filhos e clonazepam para os pais, nas folhas dos diários escolares, são pessoas. Os QI’s treináveis ou educáveis são pessoas. Os marginalizados a tal ponto que já não têm nem mesmo nacionalidade ou naturalidade (como ouvi em uma escola em Heliópolis, São Paulo: “Que papo é esse de ‘paulistanos’, tia? Nossa cidade é a periferia...”) são pessoas. São Paulo é o futuro do Brasil. Goiânia não caminha diferente.

E onde está a esperança da escola? No esforço sincero dos professores em dar boas aulas? Até quando...? É justo um professor ter de fascinar 40 pessoas diferentes de 40 em 40 minutos, ao longo de 30 anos seguidos, planejando aulas “para” os alunos e nunca “com” os alunos, porque não aprendeu autonomia e, portanto, não a pode integrar no processo educativo? É uma matemática absurda demais para não suscitar nestes mesmos professores uma vontade louca de fazer uma revolução. Não concordam? E as tentativas de incrementos de ordem material e/ou tecnológica? Carteiras estofadas (em filas, claro, porque o círculo inclui... ou, no mínimo, gera diálogo e diálogo demais gera indisciplina...) e tablets garantem reversão dos números? Aqueles indefectíveis 20 ou 30% de desinteressados mudam de atitude nas escolas onde as aulas planejadas “para eles” acontecem sob o ar refrigerado?

O educador, professor de chão de escola, como se define José Pacheco (2011), reflete, em seus questionamentos sobre as fundamentações pedagógicas de abstrações como “turmas” e “grupos de idades homogêneas”, que:

Também é requisito de inclusão o reconhecimento da imprevisibilidade de que se reveste todo o ato educativo. Enquanto ato de relação, ele é único, irrepetível, impossível de prever-se, de ser planejado de um-para-o-outro. O ato educativo apenas é possível, de um-com-o-outro, nas dimensões cognitiva, afetiva, emocional, física, moral. As escolas que reconhecem tais requisitos estão a caminho da inclusão.

Esta mágica, esta imprevisibilidade bela do ato educativo está acontecendo sob circunstâncias quais? Nas aulas show? É claro que acreditamos que as tecnologias estão a serviço da humanidade, e queremos mais é estimular um passo além e vê-las associadas às contribuições das descobertas na área das neurociências, a serviço da humanização da escola, das pessoas e de um desenvolvimento humano sustentável, para trazer uma revolução social e cultural. Mas onde tem estado a nossa capacidade de traduzir em práticas escolares os valores que temos desejado ver embasando nossas vidas? Onde está nossa vontade para tal?; um entendimento de gestão escolar não hierárquico, capaz de perceber a importância da comunicação dialógica que não siga ensinando um modo autoritário do exercício do ato educativo, seja na escola, seja na família, seja na sociedade?; uma visão holística do ser humano e das relações a nos livrar da segmentação cartesiana que coloca pessoas para “fora da idade de escolarização”?; a construção de um entendimento da importância do protagonismo infanto-juvenil na educação?; a autonomia verdadeira, aquela elaborada individualmente, mas em relação a equipes de pessoas realmente autônomas e não aquela recortada e copiada em Propostas Político Pedagógicas e repetidas em série? Para que os estudantes possam ser protagonistas, é preciso que os educadores também o sejam!

Se as vivências dos estudantes dos cursos de Pedagogia nas Universidades, na quase totalidade, são apenas mais 4 ou 5 anos de repetição do mesmo “estágio” que tiveram ao longo da vida (e aqui entenda-se por “estágio” não especificamente a atividade supervisionada que, segundo Barreto (2006), constitui-se naquela exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) necessária à formação profissional adequada às expectativas do mercado de trabalho, mas à estadia nos bancos da escola, vivenciando os mesmos processos de ensino-aprendizagem, relacionados às mesmas ações pedagógicas incompatíveis com as necessidades educacionais do nosso século, que serão repetidos no futuro profissional do professor), onde fica a reelaboração da cultura pessoal e profissional do educador por meio de práticas inovadoras em educação?

Portanto, o diálogo que propomos neste livro se direciona a todos os que se questionam e não apenas aos que estudaram formalmente na escola. “Escolas são projetos humanos. Afinal, como nos ensina Pacheco (2017), escolas não são edifícios, escolas são pessoas. E pessoas são os seus valores”. E quais são os valores que comandam as nossas vidas?

O movimento de Inclusão Escolar desencadeou uma série de mudanças no contexto legal e educacional brasileiro, planos individuais de estudo, flexibilização de currículos, adaptações de conteúdos e de processos avaliativos, estudos de metodologia, integração em contextos variados... Mas a pergunta é: por que há a necessidade de inclusão? Segundo o que expõe o professor da UFRGS, Claudio Roberto Baptista (2006), ao analisar características de um plano pedagógico para inclusão:

[...] que expressam aspectos constitutivos comuns entre a educação e a educação especial, destacando as possíveis alterações em uma pedagogia 'tradicional' em direção à valorização de uma pedagogia que contemple elementos como a cooperação e o diálogo. Esse movimento torna-se mais evidente na análise de propostas de organização curricular que são pautadas pela flexibilidade nos procedimentos e avaliação e planejamento, além da presença significativa dos dispositivos de apoio aos docentes e aos alunos.

Há, portanto, uma “educação” e há a “educação especial”. Mas por quais motivos não há apenas educação? Onde e em que momento da história da humanidade a educação se dividiu? Por que os valores que têm comandado nossas vidas resultam em exclusão de pessoas da sociedade e das organizações sociais, conseqüentemente, e não incluem nem ao menos “elementos como cooperação e diálogo”?

Porque, quando é possível haver diálogo, certamente as pessoas excluídas das possibilidades, ou suas famílias, articulam seus argumentos, plenos de razão e legitimidade. Pelo menos foi isso o que eu, uma mãe de uma pessoa com síndrome de down e autismo, de 21 anos completos em 2017, que está há 4 anos fora da escola, fiz. Mas pouco adiantou. O que encontramos foram instituições mistas de saúde e educação, invariavelmente com filas de espera enormes, cheias de bons, amorosos e dedicados educadores, naqueles oásis de excelência, conhecimento e carinho, mas com propostas convictas de que ali há um teto pedagógico e pronto. Ou encontrávamos escolas com lindos Projetos Políticos Pedagógicas, repletos de lindas palavras sobre inclusão e sorridentes coordenadoras pedagógicas... Mas não há como “copiar e colar” professores de carne, osso e nenhum interesse em “alunos de inclusão” ou planejamentos educacionais individuais, avaliações neuropsicopedagógicas etc.

Às vezes, sai-se dali pensando que, afinal, no mundo infantil, as situações de preconceitos são até mais leves do que podem ser no mundo adulto, onde temos de ser smart, fast, multimídia, pop, viajados, engajados, produtivos... Mas logo vem o entendimento de que, na realidade, o sorriso amarelado da coordenadora e a expressão de paisagem da professora significam “procurem outra escola”.

Em outras experiências melhores, as pessoas tinham boa índole, ética até o ponto de aceitarem integrar em sua “turma” uma criança “especial” e “experimentar” um processo de socialização que durava anos de defasagem em relação aos aspectos cognitivos. E isto se ainda houvesse vaga, e as turmas não estivessem com o percentual de inclusão possível já alcançado, pois, nesse caso: “Sinto muito, volte no ano que vem”. ou “procure outra escola!”.

E aí, depois de muito tempo, já na adolescência e em um momento de extrema lucidez, após quase um ano em uma escola nova, onde religiosamente eu tive que me dirigir e entrar com ela e/ou caminhar até a sala de aula todos os dias, fosse porque ela não queria ir ou porque as coordenadoras, professoras, psicólogas, fonoaudiólogas, psicoterapeutas... me chamavam para conversar sobre assuntos relacionados aos aspectos comportamentais, emocionais, cognitivos, relacionais..., minha filha me diz: “Mãe, você não vê que essa escola não é minha?; que essa professora não é minha?; que essas colegas não são meus? Eu quero ir pra casa!”.

E, então, vêm novas realidades a trazer outros aprendizados, como a depressão. Depressão resultante de anos sob olhares que veem mais a deficiência e menos a pessoa. E aí vêm as classificações, os rótulos. E muitas outras questões que não caberiam em capítulos e capítulos de um livro, a partir de palavras como “Aluna evadida” escritas em um papel qualquer do Ministério Público, que invade sua caixa de correio, de repente, interrogando sobre “os motivos pelos quais V. Senhoria está mantendo sua filha fora da escola” e um categórico “Compareça”.

Eu, que ao longo dos anos fiz tudo para manter minha filha na escola, compareci... E, claro, a conversa que se sucedeu renderia mais um capítulo, assim como tudo o que se poderia dizer sobre a realidade de mães, de pais, de avós, de famílias e famílias que têm alguém que não se enquadra. E saí de lá para estudar Pedagogia. Mais especificamente eu achava que deveria estudar Didática, a alma da educação... o lugar onde se encontra o amor dentro das capacidades do educador.

Sai de lá para estudar, buscar soluções, encontrar pessoas com ideias, pensamentos, sentimentos em comum, grupos de trabalhos e pesquisas, reflexões com sentido, com verdade, sai de lá para escrever, veicular expressões sinceras em educação, pois, se somos os estudiosos e os pesquisadores da educação, onde estão nossas expertises, se concordamos com esse movimento ilógico, que é o “excluir para depois tentar incluir”? Qual a fundamentação filosófica para se fazer algo duas vezes quando se poderia apenas fazer o que tem de ser feito? Afinal, todas as pessoas apresentam diferenças. Por que não juntarmos nossos potenciais de inteligência e realização e nos juntarmos a outros tantos de outras áreas para viabilizar a vida de quem é parte da nossa vida?

Um diretor de uma escola privada me disse que o Estatuto do Deficiente (que entrou em vigor em 2016, obrigando as escolas a não cobrarem 1 salário mínimo para o acompanhante de crianças e jovens com necessidades pedagógicas específicas) nada mais é do que um reforço à lei de inclusão que já existia desde 1996 como reforço da Constituição Federal, de 1988, uma “decisão precipitada” do governo, e que as escolas estavam tendo de arcar com custos altíssimos a fim de preparar seus professores para lidar com deficiências muito difíceis, desconhecidas, para as quais não estavam tendo tempo de estudar a respeito.

Tempo...? Desde 1988, quase 30 anos. Deficiências desconhecidas...? Não vou responder sobre cegueira ou paralisia cerebral, por exemplo, porque trocadilhos seriam inevitáveis.

Trazendo o questionamento de Edgar Morin, pergunto: “[...] existe o risco efetivo de trabalhar-se nas Ciências Humanas ignorando o homem”? E, com Paulo Freire, respondo: “Toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do educando, isto é, quem o educador quer ajudar a educar”. Ao que Pacheco, 2013, acrescenta:

[...] compreendemos que cada criança é um ser único e ‘irrepetível’, e concebemos uma outra organização da escola, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipe educativa. Passamos de objetivos de instrução a objetivos mais amplos de mediação em educação, numa escola que é uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e refletida, um lugar onde conscientemente se transgride para libertar e repensar a escola.”

Portanto, é também o nosso pensamento de que a noção do processo ensino-aprendizagem, sendo único para cada pessoa, se torna primordial para pensar didáticas e gestões para apenas uma educação: a educação de pessoas diferentes. E é a isso que não temos estado predispostos: sair da nossa zona de conforto, que já nem mesmo assim se configura mais, pois a escola se tornou uma zona de confronto simplesmente por não quisermos considerar o que não deveria ser desconsiderado – o desenvolvimento afetivo e emocional dos educandos. Por considerarmos absurdas, distantes, utópicas, idealistas, oriundas da alienação ou do anarquismo de românticos alienados... ideias como a universalização do ensino e a garantia de matrícula em todos os níveis da educação.

Mas há também aqueles que, como Fernanda Silva (2017), desenvolvem ótimos estudos que fogem ao senso comum de se considerar a educação como uma fonte de lucro ou terreno de disputa de egos. Em sua dissertação de mestrado, ela esclarece:

“[...] Segundo VIGOTSKY (1997), é importante conhecer não apenas qual deficiência foi diagnosticada na criança, o que está afetado nela, mas que lugar isto ocupa em sua personalidade. De acordo com esse autor, a personalidade se equilibra, se compensa, com os processos de desenvolvimento. Portanto, torna-se fundamental, para além de conhecer a deficiência, perceber o sujeito a partir de sua personalidade e do meio em que vive, para termos um estudo mais fiel sobre o seu desenvolvimento.

Assim, podemos afirmar que em alguns casos, como no do aluno A2, sujeito desta pesquisa, não há apenas uma compensação do que falta, mas vai-se além. De fato, o que se percebe é que A2 pode supercompensar-se apresentando um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e se humaniza. Ao tratar desta questão, Vigotsky (1997) afirma que o trabalho da supercompensação está determinado por dois aspectos: primeiro, pela amplitude, dimensão da inadaptação da criança, ângulo de divergência de sua conduta e requisitos sociais relativos à sua educação; e, segundo, pela riqueza e diversidade de funções da compensação. Barroco (2007) acrescenta a isso: Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incitaria a ir além do comportamento mediano.

Diante destas evidências, fica claro que o que deve nortear a atuação do professor é a avaliação pedagógica e jamais estar preso a um laudo ou diagnóstico médico. Mesmo que o diagnóstico pareça impreciso, desatualizado ou mesmo equivocado, não é nosso papel definir ou limitar o fazer pedagógico em razão da deficiência, o foco deve ser sempre no indivíduo e no que deve ser feito para ajudá-lo a desenvolver suas capacidades.”

Da realidade às perguntas, das perguntas à pesquisa e à ação e, então, ao registro e à realidade novamente. O caminho é o velho conhecido. Mas será? Onde as pesquisas sobre inclusão estão sendo postas em prática, se o que ocorre nas escolas tem sido apenas a integração, muitas vezes por tempo limitado, de crianças e jovens com diagnósticos de necessidades pedagógicas específicas?

Esperamos mudanças e importa-nos os conhecimentos produzidos a partir de pesquisas-ação ou intervenções, que denotam a disposição de professores para examinar a prática com sentido crítico e sistemático. A pesquisa-ação educacional é estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos educandos. Monceau (2005) observa que:

[...] As transformações que uma pesquisa pode gerar em dado espaço não esgotam seus objetivos, mas ao contrário, permitem a produção de conhecimentos que possuem suas especificidades, em particular a de explorar dinâmicas sociais mais do que situações supostamente estáticas.

A formação de professores deve transformar-se em processo de consciência do mundo, em compreensão do real significado e da importância de reelaborar muitas vezes sua cultura pessoal e profissional, assim como repensar relações interpessoais com educandos, com outros professores, com a instituição e com o conhecimento. E, se disto resultar o entendimento de que não é possível a dissociação dos desenvolvimentos profissional e humano, perfeito, pois como bem nos lembra o professor Pacheco, “um professor não ensina aquilo que diz, um professor transmite aquilo que é!”.

E o mesmo educador, ainda com foco de discussão acerca da necessidade de formação e transformação dos professores, relata como momento

marcante a época em que, na experiência da Escola da Ponte, perceberam que não há apenas dificuldades de aprendizagem, como também dificuldades de “ensinagem”.

Os resultados destas reflexões têm a ver com a percepção do isolamento em que se encontravam e as consequências disso nos educandos. A gênese da negação da intimidade e dos afetos que geram insegurança resulta em individualismo. Deve ser por isto que as escolas são feitas de grades...? Grades nas portas, grades curriculares... E por isto estejam as cargas pesando? Cargas horárias?

Mas, também, não são poucas as provocações feitas e partilhadas por pessoas que vêm pensando alternativas para a educação, como Thiago Bereto, educador idealizador da Cidade Escola Ayni, em Guaporé, no Rio Grande do Sul, propõe uma pedagogia simples... um modo de vida integrado à natureza, que recuperador da noção do sentimento da criança em si mesmo, enquanto pessoa, enquanto adulto, enquanto educador, enquanto professor; ou seja, um resgate de questões inconscientes e reconexão interior. Nós, professores, temos a clara consciência do que é afirmado por ele e pelo professor José Pacheco, de que

[...] os professores sobrevivem hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade de seu contexto, descurando da necessidade de um essencial *re-ligare*. Nessa oscilação prevalece o conceito que possuem de educação, a percepção de seu papel como agentes de mudança e da imagem de si mesmo e dos serviços que os tutelam. Na cadeia de decisões dentro da complexidade do aparelho administrativo que suporta a gestão da rede de ensino, a escola não é uma unidade significativa de gestão, quer no que se refere ao domínio administrativo, quer no que se refere ao domínio pedagógico. Perpetuam-se as estruturas centralizadoras da decisão que garantem o controle dos indivíduos isoladamente. Esse controle traz a quebra do sentido de coletividade e a perda da capacidade de intervenção, que alguns casos pontuais de dissonância não contrariam.

Este é o resumo de um aspecto a ser considerado na mudança, o professor sozinho não consegue, é preciso haver o diálogo, a sintonia, o mutualismo, o interconhecimento e o interreconhecimento, a integração em coletivos auto-organizados e então o princípio de isomorfismo, o que é bom para os professores é bom para os educandos.

E por isto documentários como “A educação proibida”, “Quando sinto que já sei” e “Nunca me sonharam” são tão necessários. E por isto livros como “Volta ao mundo em 13 escolas” e o Livro da Pedagogia da Ayni, o livro de uma página apenas, são tão necessários. E por isto este livro é tão necessário.

E nisto se encontra um chamado simples e amoroso que foi dito sabiamente por Paulo Freire: “Eu me considero um educador acima de tudo porque sinto amor.”

Onde estão as práticas condizentes com o amor?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BAPTISTA, C. R. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-16.

BARRETO, C. S. *Relatório do Estágio Supervisionado I*. Relatório de Estágio apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática como parte da exigência da disciplina Estágio Supervisionado I. Vitória da Conquista - BA, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ. 1987.

INCONTRI, D. Educação, espiritualidade e transformação social. In: *II Congresso Internacional de Educação e Espiritualidade e V Congresso Brasileiro de Pedagogia Espírita*. São Paulo, SP, Editora Comenius, 2014.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PACHECO, J. *Dicionário dos Valores em Educação*. Porto Alegre: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. F. de A. Sobre Transformação Vivencial. In: *Escola do Projeto Âncora*, Cotia, SP, 2013.

\_\_\_\_\_. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação* Petrópolis, RJ. 6. ed. Vozes, 2014.

SILVA, F. C. de O. *O uso de instrumentos midiáticos no processo de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência na educação básica*. Goiânia, GO, 2017.

VIGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**PALAVRAS, PARA TODOS,  
EM PAULO FREIRE – OPRESSÃO E  
(DES) CONHECIMENTO DA REALIDADE**

---

CLÊIDNA LIMA\*

\* Doutora em Educação pelo PPGE/UFG. Professora Adjunto II e Coordenadora da 1ª Fase do Ensino Fundamental - CEPAE/UFG.  
E-mail: cleidna.l@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo pretende-se examinar a relação entre o conceito de *opressão* e o *conhecimento da realidade conforme* definido pelo pensamento de Paulo Freire. Enfoca-se tal pensamento a partir da década de 1950, priorizando as ligações entre a trajetória de vida deste educador humanista e a educação, para todos, como prática: da liberdade, da autonomia, da escuta do outro, da leitura do mundo, da indignação diante das injustiças. Freire sempre trabalhou com a reescrita e revisão crítica de suas próprias ideias, revisitando não só a etimologia das palavras, mas suas novas significações em cada contexto histórico cultural, por onde atuou, seja como educador, membro do Conselho Mundial das Igrejas, no Instituto de Ação Cultural (IDAC), ou integrando o júri internacional da UNESCO. Deste modo, no Brasil ou nos cinco continentes, por onde trabalhou, mantinha um diálogo constante sobre os princípios e conceitos mais importantes de sua *práxis pedagógica*. Refez seu pensamento, expresso nos livros já publicados, em aulas ministradas nas universidades e nos *círculos de cultura*, debateu em seminários, de forma regular e sistematizada, com outros trabalhadores em educação, e foi burilando as palavras, até mesmo inventando algumas, que conseguiu valorizar o *fazer pedagógico*, demonstrando esta importância para outros setores da sociedade. Dada esta característica do Paulo Freire revisor das próprias ideias e palavras político pedagógicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, o *conhecimento da realidade* passa a ser compreendido enquanto elemento intrínseco ao processo de conscientização.

**Palavras-chave:** Opressão. Conscientização. Conhecimento da realidade.

#### WORDS, FOR ALL, IN PAULO FREIRE – PRESSURE AND (UN) KNOWLEDGE OF REALITY

**Abstract:** In this article we intend to examine the relation between the concept of oppression and the knowledge of reality as defined by the thought of Paulo Freire. Such thinking is focused in the 1950s onwards, prioritizing the links between the life trajectory of this humanist educator and education, for all, as a practice: of freedom, of autonomy, of listening to others, of reading the world, of indignation at injustice. Freire has always worked on the rewriting and critical revision of his own ideas revisiting not only the etymology of words, but his new meanings in each historical cultural context, where he acted; whether as an educator, member of the World Council of Churches, or in the Instituto de Ação Cultural (IDAC) or by joining the international jury of UNESCO. Thus, in Brazil or in the five continents, where he worked, he maintained a constant dialogue on the most important principles and concepts of his pedagogical praxis. He reflected on his thoughts, expressed in books already published, in lectures given at universities and in cultural circles, debated regularly and systematically with other education workers, and he was chiseling words, even inventing some, that he succeeded in pedagogical practice, demonstrating this importance for other sectors of society. Given this characteristic of Paulo Freire's review of his own ideas, and political and pedagogical words, along the path of personal and professional life, knowledge of reality becomes understood as an intrinsic element of the process of awareness.

**Keywords:** Oppression. Awareness. Knowledge of reality.

## INTRODUÇÃO

Quando a *Università di Bologna*, considerada a Universidade mais antiga do mundo ocidental, fundada em Bolonha na Itália, em 1088, completou 900 anos, Paulo Freire (1921-1997) recebeu o título *Doutor Honoris Causa*, dentre os 39 títulos recebidos por ele nesta categoria. Na mesma época, recebia críticas de parte da imprensa de São Paulo sobre seus conhecimentos, seu posicionamento e pensamentos políticos e/ou pedagógicos. Dizia não gostar de conceder entrevistas e reclamava do fato de a imprensa deturpar suas palavras quando as concedia. Ao anunciar o projeto pedagógico que pretendia implantar, quando assumiu a secretaria Municipal da Educação de São Paulo, em 1989, um grande jornal paulista publicou a manchete: “A partir de agora, escrever errado será certo”.

Diante de fatos semelhantes a estes, discorrer sobre o pensamento de Paulo Freire é lidar com tensões entre o alcance de sua metodologia político pedagógico mundo afora e com as reações díspares às suas atitudes – propostas e discurso – especialmente seu discurso, sobre o amor, o conflito e a luta necessária. É lidar com o diálogo e o conflito social entendendo-os como instrumentos dialéticos de formação humana, conforme enunciado pelo pedagogo e militante político no Brasil; reconhecido internacionalmente como um dos principais filósofos brasileiros da área da Educação. É, no entanto, lidar com uma linha tênue, porém fronteiriça entre os que se recusam a aprofundar o estudo da produção teórico epistemológica de Paulo Freire e fazem uma análise crítica a partir do contato superficial com a leitura de uma ou duas obras; e entre aqueles que repetem frases feitas, impactantes, sem contextualizá-las historicamente. Ambas as posições seriam veementemente questionadas pelo estudioso e crítico incansável das próprias palavras. Em Freire, as palavras pertencem a todos e todas, não se desvinculam de uma prática coerente do seu *estar sendo* no mundo.

As entrevistas, os livros, as palestras, os minicursos, os debates de Paulo Freire, ao longo de sua trajetória profissional, revelam que a perspectiva freireana de educação está baseada no tripé: conscientização, politização e libertação. Esta configuração talvez tenha influenciado a eleição da temática: “Palavras, para todos, em Paulo Freire – opressão e (des) conhecimento da realidade”. O pensamento de Paulo Freire manteve-se expresso em palavras de denúncia contra a *dominação* e a favor de um esforço intelectual pelo *conhecimento da realidade*. Traduzido para mais de 20 línguas,

se utilizou de distintas palavras para expor suas ideias, mas desde sua origem preocupou-se em espelhar as bases antropológicas da cultura em seu trabalho. Com base nas etnografias de cunho sócioantropológico, procurou, por diversas vezes, conhecer a arena cultural ocupada por seus educandos, ao compreender o processo de alfabetização pela ótica do social e como ato eminentemente político. Quando, em 1960, defende tese e obtém o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, Paulo Freire já atuava há mais de duas décadas no âmbito da educação, via movimentos sociais. No âmbito dos processos educacionais – escolar ou não – atuou como professor universitário e administrador nas áreas de educação e cultura.

Muitas práticas pedagógicas têm suas bases no trabalho reflexivo desenvolvido por Freire e sua equipe ao pensarem a educação popular no Brasil. Somente para exemplificar: a ideia de construir um *projeto político pedagógico*, de acordo com a realidade de cada instituição escolar, originária da experiência nos *círculos de pais e mestres*, é ponto marcante e revolucionário no sistema educacional criado por Paulo Freire. Visto como instrumento de libertação, ele o entende enquanto construção dialógica: “Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2011, p. 116).

A escrita deste artigo presta-se a refletir acerca do pensamento de Paulo Freire, utilizando especialmente três obras: *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2011); *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000); *Educação e conscientização* (BARREIRO, 2000). Não se dará um aprofundamento teórico, e, sim, ênfase a ideias e ideais dentro do universo histórico filosófico freireano. Participar do debate sobre a (re) construção de práticas político-pedagógicas, que sejam apropriadas à formação humana da classe trabalhadora, configurou-se em objetivo primordial; explícito na obra de Freire, em mais de 30 livros, em parceria com escritores brasileiros e de outros países.

Entre 1967 e 1968, exilado no Chile, Paulo Freire escreve um de seus livros mais conhecidos – *Pedagogia do Oprimido*. Considerado um revolucionário e portador de *palavras/ideias perigosas*, para o momento de repressão, foi proibido no Brasil pela ditadura militar e permaneceu inédito até 1974. Reconhecido, desde sua origem, como um instrumento de cooperação político e pedagógico na conscientização das classes sociais exploradas e subjugadas ao *status quo*, esta obra esmiúça as relações opressoras presentes na estrutura social e indica várias possibilidades de reação e de mudança a uma ordem social, econômica e politicamente injusta.

De acordo com Osmar Fávero (2011, p. 4), *Pedagogia do Oprimido* é o produto de um mergulho na literatura marxista, permitido a Freire durante os seus primeiros tempos de exílio. A experiência com alfabetização de adultos do Chile possibilitou-lhe oportunidades e contatos que somados às condições de trabalho “permitiram o diálogo enriquecedor com parceiros destacados, brasileiros exilados e chilenos comprometidos com reformas radicais em seu país, no Governo Allende” (FÁVERO, 2011, p. 4). [...]

Já o livro *Educação popular e conscientização* só veio a ser lido em português, no Brasil, quase trinta anos depois de ser publicado em outros países da América espanhola, em 1978. Foram cinco edições antes de sair em português, duas na Argentina, onde parte da segunda foi destruída e três no México. Várias mãos o escreveram, *deixaram no anonimato os nomes de brasileiros sobre os quais pesariam perigos e ameaças*, em tempos de ditadura no Brasil, dos anos 60 até os primeiros anos de 70. Tem sido considerado um dos estudos clássicos em toda a tradição latino-americana de educação popular. Retrata parte importante da História da Educação Popular, traz um panorama das propostas originais de Paulo Freire e serve como aprofundamento da prática de educadores no Brasil e na América Latina. Conforme Brandão (1978 apud BARREIRO, 2000) rememora no prefácio:

[...] são um momento de síntese onde Barreiro – escolhido para isso na sua comunidade de companheiros de trabalho – procura desenvolver o que eles próprios pensaram e discutiram tantas vezes, em cima de problemas teóricos e práticos que foram encontrando junto aos círculos de educandos: favelados de Lima, índios e mestiços do altiplano equatorial, operários de petróleo na periferia de Caracas, moradores proletários das cercanias de Buenos Aires, camponeses expropriados de Goiás.

As palavras deste livro foram previamente discutidas pelos participantes do grupo, que têm em comum a ocupação prévia com trabalho de base ou *assessoria a programas de formação de quadros populares de agentes, através da educação* – ainda de acordo com Brandão (1978). A característica de debate presente nesta obra foi determinante na escolha desta para exemplificar a dinâmica de atuação mobilizadora e coletiva de Freire, mantendo a escrita sempre ligada ao campo de trabalho.

Por último, não menos importante, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* apresenta uma coletânea de textos organiza-

da em duas partes. Na primeira, conforme nomeadas por Paulo Freire, estão as *Cartas Pedagógicas*, uma delas escrita dias antes de sua morte em 1997; e a segunda, *Outros Escritos* composta de textos produzidos entre 1992 e 1996. Ao final de sua apresentação, Ana Maria Araújo Freire, faz singela recomendação aos leitores e leitoras de Paulo Freire com vistas à leitura do livro em questão: “não considerem que esta é ‘uma obra póstuma’ dele, como tanto se fazia e algumas vezes ainda se faz. Prefiro que esta seja considerada como a obra que celebra a sua VIDA” (FREIRE, 2000, p. 13, grifos no original).

Portanto, dada à peculiaridade desta obra, o trabalho com alguns fragmentos de *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* deve-se fundamentalmente ao fato de serem estes os últimos escritos de denúncia e anúncio da opressão social, fundamentos do pensamento defendido por Freire ao longo de sua trajetória de vida e profissão. Os três livros compreendem o período histórico entre 1974 a 1997, abordando períodos anteriores e posteriores, considerando-se os percalços entre os percursos da escrita à publicação no Brasil.

Embora a metodologia utilizada por Freire seja inseparável de seu pensamento político pedagógico, nos limites deste artigo não serão tecidas as minúcias sobre etapas metodológicas do seu projeto de alfabetização, às vezes, equivocadamente denominado como método de alfabetização, desenvolvido por ele e sua equipe nos *círculos de cultura*; uma configuração pedagógica crítica e diferenciada das salas de aula nas escolas públicas daquele momento histórico. Em hipótese alguma há desconsideração no que se refere à importância do enfoque teórico metodológico da pedagogia freireana. Entende-se que a abordagem deste aspecto do trabalho de Paulo Freire resulta em tema fértil para estudos posteriores, no entanto deixará de ser contemplada nesta oportunidade.

No direcionamento para um estudo de cunho analítico, estas e outras questões serão ampliadas nas páginas seguintes, com reflexões teóricas baseadas no pensamento filosófico de Paulo Freire em diálogo intertextual com as obras anteriormente citadas. Quanto ao formato e organização textual, este artigo será dividido em três tópicos: *O pensamento de Freire: (des) encontros com a história da educação brasileira*; *Conscientização: aprendizagem pela experiência social*; *Conhecimento da realidade: conquista de autonomia para todos?*

## O PENSAMENTO DE FREIRE: (DES) ENCONTROS COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O contexto sócio-histórico e político-cultural, onde se pode situar o pensamento de Paulo Freire, é de despertar intelectual para muitos brasileiros. Contemporâneo de: Anísio Teixeira (1900-1971), inventor a escola pública no Brasil; Gilberto Freyre (1900-1987), sociólogo e antropólogo; Florestan Fernandes (1920-1995), sociólogo e militante do ensino democrático; e do antropólogo Darci Ribeiro (1922-1997), este último, amigo íntimo com quem debatia ideias, crenças e divergências sobre temas variados, especialmente a relação antropológica entre educação e cultura.

Os anos de 1930, notadamente os conflitos iniciados com a revolução de 30, marcam também o início de um período de mobilizações, incertezas e conflitos sobre a natureza do Estado Brasileiro, que se estende por mais de três décadas até o golpe militar em 1964. Durante este período, com apoio da maior parte dos intelectuais brasileiros, há uma mobilização inédita de grupos denominados à época como setores populares. Em 1950, a Universidade de Recife cria o Movimento de Cultura Popular, e um dos resultados é o surgimento dos *círculos de cultura*. Participando ativamente deste universo político-cultural, Freire elabora suas ideias em intensa experimentação, estudo e trabalho de equipe, tendo participação muito importante dentro das ações de grupos, vinculados à teologia da libertação<sup>1</sup>, da Igreja Católica, movimento surgido a partir de meados dos anos 60, mesmo período em que irromperam rebeliões jovens em muitas partes do mundo do século 20. Enfim, é um tempo situado em “[...] um cenário de organização social crescente, exemplificado pela atuação das Ligas Camponesas em favor da reforma agrária” (FERRARI, 1993, p. 112).

Nos últimos meses de 1964, após exílio na Bolívia, segue para o Chile. Entre 1965 e 1968 publica respectivamente os livros: *Educação Como Prática da Liberdade* e escreve no Chile o livro *Pedagogia do Oprimido*. Em 1969 muda-se para Cambridge, Massachussetts, USA, em 1970 transfere-se para Genebra, Suíça, iniciando trabalho no Conselho Mundial das Igrejas, e assim passa a circular pelos cinco continentes. Como reflexo de

---

<sup>1</sup> “[...] Tratava-se de criticar as instituições tradicionais como a família, o Estado burocrático e a cultura dominante por seu caráter autoritário e centralizador. Criou-se uma cultura da liberdade e da criatividade. Como as Igrejas estão dentro do mundo, foram também elas perpassadas por esse ar libertador” (BOFF, 2007, p. 18).

seu engajamento político, ele funda, em 1971, junto a outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), em Genebra, e assim dedica-se mais sistematicamente ao trabalho de educação em alguns países africanos.

O exílio pós-golpe militar, 1964, depois de sua prisão no Recife, ampliou as fronteiras do trabalho de Freire ao mesmo tempo em que cerceou o seu direito de ir e vir dentro de seu próprio país. Antes de retornar ao Brasil em 1980 e retomar sua atividade docente, atuando na PUC/SP e na Unicamp, Paulo Freire fez-se andarilho e realizou seu trabalho em outras paragens. Durante o tempo no exílio e, mesmo de volta ao Brasil, sempre fez uma reflexão crítica sobre cada período, considerando sua historicidade interligada às atuações dos sujeitos sociais, e tentou incorporá-las à concepção sócio-histórica de educação. Embora facilmente expostas em ordem cronológica, numa linha do tempo, a história do pensamento de Freire não se encaixa em uma história linear, outrossim interliga-se por princípios e ideias revistas, por ele, constantemente na atuação como educador social e cidadão do mundo. Portanto, as lacunas temporais, os esquecimentos, as memórias deste filósofo educador estão repletas de significados construídos na história da Educação no Brasil e de toda a América Latina.

Contextualizar historicamente o pensamento de Paulo Regulus Neves Freire é ao mesmo tempo constatar a atualidade de tal pensamento, na maior parte dos questionamentos feitos por ele e refeitos na atualidade por seus continuadores. Provavelmente, por tratarem de temas universais – educação, ética, liberdade etc – e, portanto, inesgotáveis em sua necessidade de conhecimento aprofundado, mas especialmente porque muitos dos problemas denunciados por Freire, entre os anos 1940 até final dos anos 1997, sobre a Educação Brasileira, continuam insolúveis ou com perspectivas limitadas de encaminhamentos consistentes por parte do Estado em suas políticas Públicas. A luta por ele iniciada desde a experiência dos *45 dias de Angicos*<sup>2</sup>, viável à época em que foi realizada numa situação de emergência, e um marco histórico, relacionando Educação Popular e congregando conscientização, problematização e conhecimento de si e da realidade como instrumentais necessários ao combate à opressão. “Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e sua resposta as levam as

---

<sup>2</sup> A Experiência de Alfabetização de Angicos/RN é realizada por Paulo Freire em 1963 e, serve de base para o Programa Nacional de Alfabetização, do Governo João Goulart.

novas perguntas” (FREIRE, 2011, p. 39). As novas perguntas poderiam ser infinitamente repetidas na busca de autoconhecimento.

Conforme reiterado por Freire, tantas vezes, as relações estabelecidas entre oprimidos e opressores configuram-se em diversas formas de violência manifestas em vários momentos das *práxis* coletivas. Não se extinguem por si só, tornam a surgir em outras roupagens – e linguagens – e a continuidade histórica das relações estabelecidas entre opressores e oprimidos é tema que necessita de constante enfrentamento, mesmo que receba outros nomes, como em *Pedagogia da esperança*, releitura da *Pedagogia do Oprimido*, “Hoje, suas reflexões sobre a relação oprimido x opressor seriam outras, até porque as formas de opressão são outras, porém não deixaram de existir” (AURÉLIO, 2000, p. 4).

Um dos princípios fundamentais e marcantes na obra de Freire propõe insistentemente a releitura constante do mundo e, conseqüentemente, a sua reinvenção – só assim é possível evitar a reprodução – costumava assegurar. Imerso nos movimentos sociais da época, seu posicionamento político-ideológico o leva a contrapor-se à alfabetização como mera decodificação, prática pedagógica vigente nos anos 1940 e 1950. O trabalho de Paulo Freire surge como opção de superação aos mecanicismos pactuados com a dominação e com a reprodução de ideias dominantes e inquestionáveis. Ele propõe, em contrapartida, articular a alfabetização com uma atitude política de leitura “do mundo, da *palavra mundo*, no qual o educador e o educando são vistos como sujeitos ativos da história, da cultura e do processo ensino-aprendizagem, rumo à sua humanização” (RODRIGUES, 2008, p. 79, grifos no original).

Transcorrida mais de uma década após a morte de Paulo Freire, o trabalho iniciado por ele e sua equipe, desde Angicos, tem continuidade mundo afora resultando em projetos e programas<sup>3</sup> nas áreas de Educação de Adultos, Educação Popular e Educação Cidadã. Dois destaques podem ser evidenciados neste estudo: O Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire em Bologna, ano 2000, na Itália, apresentando seus projetos na área de formação de educadores, em torno da Educação de Jovens e Adultos. *A Carta de Bologna*<sup>4</sup> resulta deste encontro – Movimento pela *Universitas Paulo Freire* (UNIFREIRE). Outro elemento de reconhecimento do pensa-

<sup>3</sup> A este respeito remeto o leitor: <http://www.paulofreire.org/programas-e-projetos>. Instituto Paulo Freire (IPF).

<sup>4</sup> *A Carta de Bologna* pode ser lida na íntegra: <http://www.paulofreire.org>.

mento político-pedagógico freireano é a criação da Plataforma Freire em homenagem a Paulo Freire, criada pelo Ministério da Educação, e coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Conforme já explicitado, os limites deste estudo impedem uma melhor problematização acerca das discordâncias teórico-metodológicas e as importantes intervenções críticas contrárias ao sistema Paulo Freire de educação, bem como a sua concepção filosófica. No entanto, não nos permitimos deixar de citar Vanilda Paiva<sup>5</sup> como uma importante referência. A este respeito, Brandão (2002, p. 16) diz ser bastante proveitosa a consulta de toda a obra desta autora: “Importante ressaltar que mesmo durante os anos 60 e 70, alguns educadores e pensadores da educação, no Brasil, faziam a crítica a Paulo Freire e a toda a proposta de educação popular fundada em suas ideias”. Ainda com base nas palavras de Brandão, Vanilda Paiva é vista como uma das pessoas mais importantes neste período.

Para Freire, os vários pontos de vista a respeito do conhecimento precisam ser postos numa relação dialógica: “Porque, afinal de contas, o gosto de vir a ser faz parte da ontologia do ser. Ninguém pode decretar que os homens e mulheres deixem de sonhar. Isso é negócio de ditador” (FREIRE, 1993, p. 14). O gosto pela liberdade, pela autonomia, pela participação, como os sonhos, pertencem assim às questões de ordem prática, ou seja, é vital sonhar.

## CONSCIENTIZAÇÃO: APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA SOCIAL

O conceito de conscientização perpassa por toda a obra de Freire configurando-se em um dos seus eixos norteadores. Em alguns de seus trabalhos, Paulo Freire esclarece não ser ele o autor do vocábulo *conscientização*<sup>6</sup>, espontaneamente associado ao seu sistema de alfabetização e difundido por ele.

Em tese de doutoramento: “Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire”, Oliveira (2000) relata que ao ouvir – no Ins-

---

<sup>5</sup> A este respeito remeto o leitor à obra de Vanilda Paiva: *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

<sup>6</sup> “A expressão é resultado de uma reflexão conjunta dos professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB), por volta do ano de 1964” (OLIVEIRA, 2007, p. 223).

tituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB) – pela primeira vez a palavra conscientização, Freire sente a profundidade e o assume como instrumento para expressar suas convicções pedagógicas, “e percebeu que a educação, como ato de conhecimento e como prática da liberdade, é conscientização” (OLIVEIRA Apud OLIVEIRA; CARVALHO, 2007. p. 224).

Neste sentido, Freire enfatiza em mais de uma de suas obras que somente um trabalho educativo crítico pode propiciar a passagem de uma *consciência transitiva ingênua* para uma *consciência transitiva crítica*. Pode se dizer, então, que o ato de conhecer é conscientização? Conscientizar-se é verbo que não se conjuga solitariamente, e que não aceita imperativo, é um ato que só ocorre por decisão própria dos sujeitos. É no próprio verbo, na *práxis*, ou seja, por meio do trabalho, que o homem toma consciência de si, dos outros e da compreensão do mundo.

O ponto de partida da reflexão freireana acerca da consciência somente pode se dar nesta ação dialética, que ocorre na relação entre homem, mundo e conhecimento; através da experiência sócio-histórica: “[a] tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007. p. 220). A tensão entre subjetividade humana e objetividade do mundo é central desde o início de sua prática pedagógica. Ao falar de sua atuação, Freire (1978, p. 135) situa-a mais efetivamente no âmbito da pós-alfabetização, na esfera dos *círculos de cultura*, valorizando a experiência social de seus integrantes alfabetizados ou não: “[...] minha prática há bastante tempo começou não propriamente no domínio da alfabetização, mas no da pós-alfabetização [...] alguns dos temas aqui referidos foram discutidos por sugestão dos próprios participantes”, confirmando sua própria assertiva de que: “o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p. 135, grifos no original).

Diante das descobertas profissionais, decidido a problematizar situações de ensino- aprendizagem, no âmbito de uma dialética político pedagógica, Freire explicita certa sensação de estranhamento, sentida no decorrer de sua prática, diante das *posições críticas dos operários* sobre a realidade social: “percebi a origem da surpresa que me assaltava, [...] diante das posições críticas que operários desescolarizados assumiam na análise de temas, até então para mim considerados como exclusividades de universitários.”

(FREIRE, 1978, p. 135). Ao fazer esta autocrítica e analisar a origem de sua própria surpresa diante de outras formas de apreender o conhecimento, compreende: “Minha surpresa tinha sua origem na minha posição de classe, agravada por minha formação universitária, talvez dissesse melhor, por meu treinamento universitário elitista” (FREIRE, 1978, p. 135). Admite que estas primeiras experiências de trabalho o levaram a propor uma compreensão crítica da cultura.

A presença de uma concepção de educação fundada em uma *análise compreensiva e crítica do universo cultural* em que ocorre, garante aos sujeitos envolvidos no processo de construção e compreensão do conhecimento a valorização dos saberes sociais, de sua memória coletiva, situando-os politicamente em seus lugares de pertencimento. Os estudos de Freire apontam que é a partir da compreensão crítica da cultura que se constitui a *práxis* dialética, no qual teoria e prática inter-relacionam-se sustentadas pelo tripé: conscientização, politização e libertação.

Ao delinear o retrato de uma memória compartilhada em *Paulo Freire e todos nós* – em *Algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento* – Brandão, amigo e companheiro de trajetórias político pedagógicas, fala de uma leitura crítica das palavras *participação* e *mobilização* em consonância com a ideia de *conscientização*:

[...] a ideia de conscientização vinha, em Paulo Freire e em todos nós, associada a duas outras palavras que a completavam, trazendo uma categoria mais psicológica a uma dimensão de fato social, onde ela deveria se realizar inteira e relacionalmente. As duas palavras eram: *participação e mobilização*. (BRANDÃO, 2002, p. 22, grifos no original)

Ainda no dizer de Brandão, Paulo Freire não deixava de repetir uma fórmula cunhada por ele desde os seus primeiros escritos e que o acompanhou por toda uma vida. Poucos dias antes de morrer, tal qual em seus dois últimos livros, escreveu outra vez: “Todo gesto humano possui uma dimensão política”. Dentro da lógica freireana não poderia ser diferente, o *gesto pedagógico* determina uma educação para a mobilização e participação política ou não: “Uma educação que se pretende *neutra* é uma educação que, em sua neutralidade pretendida, afirma politicamente a sua posição anti-crítica e não-conscientizadora” (BRANDÃO, 2002, p. 22, grifos no original).

Na contracapa do livro *Pedagogia da indignação*, Antônio Candido, um dos amigos pessoais de Paulo Freire e, além disto, especialmente identificado com o seu pensamento dialógico, libertador, define o pensamento social de Freire destacando seus princípios e concepções político-pedagógicas:

De fato, é frequente lermos e ouvirmos que o povo não deve ser tutelado pelas elites, devendo para isso tornar-se ele próprio agente de seu destino. Mas como? A pedagogia radical de Paulo Freire aponta o caminho com extraordinária lucidez e coragem, ao fazer do ato educacional um processo dialético no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto, fundindo aprendizagem e experiência social numa aventura de aquisição da liberdade. Por isso o seu famoso método é o das conquistas mais positivas do pensamento humanizador neste século. (CANDIDO apud FREIRE, 2000b)

A grande questão defendida por Freire na *Pedagogia do oprimido* é contrapor-se à educação bancária propondo uma educação emancipadora. A educação emancipadora propõe que os envolvidos neste processo assumam-se como sujeitos de diálogo. Para Gadotti (1989), mais do que uma concepção de educação, Paulo Freire construiu uma concepção de vida. Quando coloca o oprimido no palco da história, ressalta a dimensão social e política do processo de alfabetização, além de trazer uma dimensão antropológica, ou seja, a ideia de que o ser humano está em constante evolução e transformação. Por conseguinte, destaca três conceitos: o homem é um ser curioso, inconcluso, por isto busca a *leitura do mundo* para compreendê-lo; a problematização e a tematização das palavras geradoras, significativas na aprendizagem, advêm do contexto social; para compreender a realidade é preciso conhecê-la. A transformação ou manutenção da realidade depende sempre de escolhas conscientes entre a aceitação, a passividade, a renúncia ou atitude crítica, e capacidade de projetar seu futuro com autonomia. Se o poder econômico, tecnológico ou o científico não for alvo de uma ação política questionadora, “não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar” (GADOTTI, 1989, p. 55).

Dentro desta concepção de educação crítica e libertadora, proposta em Freire, não existe neutralidade, todo comportamento individual ou social é frequentemente influenciado pela força condicionante dos aspectos

econômicos, políticos, sociais e, sobretudo, dentro da lógica dominante. No processo de conscientização, a existência humana não se desvincula do contexto sócio-histórico. Conforme defendido por Freire e sua equipe ao interpretar, construir e desenvolver projetos na área de Educação popular e o processo de conscientização na América Latina:

*Conscientizar-se poderia ser então pensar o significado próprio da existência humana e a circunstância histórica que determina pelo menos alguns dos aspectos mais importantes desta existência. Assim, concluímos que a 'consciência conscientizada' é aquela capaz de pensar na sua época histórica ao mesmo tempo em que se pensa e determina nessa época. (BARREIRO, 2000, p. 63, grifos no original)*

Assim sendo, o processo de conscientização começa essencialmente pela descoberta do *significado da existência do homem no mundo*, o que implica uma concepção de homem comprometido com a história de sua época e com uma visão de mundo e do processo educacional enraizadas na consciência histórica.

## **CONHECIMENTO DA REALIDADE: CONQUISTA DE AUTONOMIA PARA TODOS?**

As palavras sempre foram o grande instrumento de trabalho de Paulo Freire. À semelhança dos grandes poetas, lança metáforas vinculadas à liberdade como realidade e produto de uma educação política, metáforas que traduzem o *gosto* das palavras e das práticas sociais. Em cada leitura e releitura das palavras instrumentalizadas pela prática educativa de Paulo Freire está implícito um convite para pensar o *nós*. Assim, Freire descobriu, amparado em uma *práxis* coletiva, formas de dizer e desdizer sobre o conhecimento de mundo. Sempre enfatizou, junto aos educadores, a necessidade de que os *alfabetizando*s se expusessem à *substantividade misteriosa da linguagem*, descobrindo a riqueza de metáforas na própria fala, ou seja, decifrando “metáforas que intensificam as possibilidades semânticas de seu discurso e se tornam expressões do momento estético de sua linguagem” (FREIRE, 2000, p. 88).

Ao discorrer sobre o princípio de que *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*, em um dos capítulos da clássica *Pedagogia do oprimido*, Pau-

lo Freire recorre a Sartre para dizer da simultaneidade entre *consciência e mundo*. “Na verdade, não há eu que se constitua sem um *não eu*. Por sua vez, o *não eu* constituinte do *eu* se constitui na constituição do *eu constituído*” (FREIRE, 2011, p. 99). A percepção objetiva deste sincronismo no ato educativo retém a ideia de conscientização como um *estar sendo no mundo*, cujo acesso seria ação, reflexão, transformação, do *ser no mundo*, na pluralidade das consciências e nas relações intersubjetivas.

O enfoque filosófico de Freire é baseado no idealismo, no qual o conhecimento vem das ideias para as coisas, e se constrói a partir de uma análise fenomenológica fundada em Husserl, quando mostra a possibilidade de uma ciência da vivência. Importante destacar a filosofia da educação de John Dewey, o pragmatismo, como forte influência para o pensamento de Freire<sup>7</sup>, por isto Freire fala tanto na *realidade dos educandos*. Conforme esclarece Gadotti, o que Paulo Freire “aproveita do pensamento de John Dewey é a ideia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos” (GADOTTI, 1989, p. 113). Freire assume-se como *não marxista*, embora vá a *Marx para compreender a classe trabalhadora* e utilize *parte das contribuições de Marx* para fazer sua crítica ao liberalismo. Com estas e outras influências, a filosofia da educação de Paulo Freire baseia-se numa perspectiva crítica e tem como essência a dialogicidade.

Ao discorrer sobre *a dialética do diálogo libertador de Freire*, Schmiel-Kowarzik (1983) diz ser a *Pedagogia do oprimido* um direcionamento para a *autocompreensão dialética* de toda teoria da educação. Para o autor esta obra ultrapassa seu sentido originário de ponderar sobre a educação de adultos no Terceiro Mundo, no plano da linguagem e da política na América Latina, o que ressalta o aspecto da determinação dialética da experiência educacional: “Entrelaçando temas cristãos e marxistas e referindo-se a *Burber, Hegel e Marx*, Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo [...]” (SCHMIEL-KOWARZIK, 1983, p. 69). Segundo o autor, a pedagogia de Freire define a educação como experiência “dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (SCHMIEL-KOWARZIK, 1983, p. 70), fundamentos que a vinculam fecundamente,

<sup>7</sup> Paulo Freire assim se refere ao *pensar com Dewey*: “(...) a respeito de originalidade sempre pensamos com Dewey, para quem a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas” (FREIRE, 1980, p. 122).

tanto a *aporia dialética de Litt*, referida à respectiva situação educacional concreta, quanto a determinação *dialética da educação em Kant*, entendida como experiência histórica, em que as *ideias da razão* direcionam seu interesse especulativo a uma *intenção prática* e se justificam somente por meio das ações dos homens.

Ao ponderar sobre a essência da *dialogicidade na educação*, afirma ser a *palavra* mais que um meio para que o diálogo se realize. Para Freire, este fenômeno humano pressupõe a busca de duas dimensões inerentes à *palavra: ação e reflexão*, em constante intercâmbio. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2011, p. 106).

Não é difícil constar a indissociabilidade entre o conceito de história e o conceito de educação no pensamento sócio-filosófico de Freire. O conhecimento da realidade em sua historicidade é um dos pressupostos básicos na construção de uma prática educativa voltada para diálogo com o mundo, reflexão, ação e trabalho de transformação da realidade.

Conforme realçado por ele, tantas vezes, não há ato educativo neutro, ou seja, a “educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem a ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza” (FREIRE, 2000, p. 89). Dito isto, ressalta que a sua compreensão da *politicidade da educação* o marcou como homem e como educador a ponto de ser quase impossível deixar de falar dela, definindo-se como um educador que busca a *compreensão crítica de sua presença no mundo*.

Nas palavras-título da segunda carta *Do direito e do dever de mudar o mundo*, diz Freire: “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recursos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (FREIRE, 2000a, p. 54). Enfocando o direito e o dever de lutar, convida para as *Marchas*, relembra aquele momento histórico dos Sem-Terra entrando em Brasília, em abril de 1997. Conclama outras marchas: dos desempregados; dos injustiçados; dos que protestam contra a impunidade; dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública; dos sem-teto, sem-escola, sem-hospital, dos renegados. “A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível” (FREIRE, 2000b, p. 61).

Em *Cartas à Guiné Bissau*, pondo-se a caminho de uma intervenção pedagógica, atuando como membro do Conselho Mundial das Igrejas, junto a jovens e adultos militantes, descreve sua curiosidade pelo contexto, pouco explorado até então. Quiçá buscando novas *palavras geradoras*, pergunta o que faziam *ao aprisionar assassinos tão perversos*: “[...] com voz sempre mansa e calma, sua resposta foi um ensinamento. ‘Gente ruim como essa’, disse ele, quando pegada, era punida, de acordo com o tribunal popular” (FREIRE, 1978, p. 37, grifos no original).

Provavelmente, resida nesta lógica da decisão coletiva pistas para compreender contradições entre a *violência dos opressores* e a *violência dos oprimidos*. Enquanto a dos primeiros é exercida para “preservar a violência, implícita na exploração, na dominação” (FREIRE, 1978, p. 38); os oprimidos a exercem para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita.

Não por acaso, *as cartas* são um gênero textual que marca na produção científica de Paulo Freire. Embora comum à época, reafirmam sua opção pelo diálogo durante o fazer pedagógico. Um destes livros, extremamente proveitoso para reflexões sobre a experiência social na construção da autonomia, é *Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*, publicado originalmente em 1994. Nele, Freire se corresponde com sua sobrinha durante o exílio. Em entrevista concedida no momento em que o estava escrevendo, em 1993, ele descreve as origens do livro cheio de afetividades e memórias: “e estou tão curiosa de saber sobre o Paulo Freire tio dos outros todos, e não só o meu, que queria pedir um favor: faça cartas para mim sobre sua vida, sobre sua infância. Achei fantástico e respondi que ia fazer” (FREIRE, 1993, p. 10).

Diante de certa intimidade com as situações dialógicas, Freire destaca a necessidade de se enfrentar as armadilhas que a linguagem nos coloca. “[A] própria gramática nasce historicamente como uma regulamentação do poderoso, de quem tem poder” (FREIRE, 1993, p. 6). Neste sentido, apoia-se numa perspectiva progressista e ressalta a atitude essencial de reinventar “também a linguagem, porque não é possível você democratizar uma sociedade deixando de lado um dos aspectos fundamentais do que fazer da sociedade, que é a linguagem humana” (FREIRE, 1993, p. 6).

Para a pedagogia existencialista freireana, o homem é um ser de relações que está no mundo e com o mundo. Portanto, alfabetizar é conscientizar, logo a importância de pensar as *palavras geradoras*, dimensões sig-

nificativas da realidade, e refletir criticamente sobre as próprias palavras enquanto produtos culturais. Freire atribui a este processo de alfabetização progressista o mérito de realizar uma radical ruptura com a *cultura do silêncio* rumo à transformação da realidade, uma vez que os envolvidos podem se perceber como *sujeitos da própria história*. “O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (FREIRE, 2000a, p. 53). Neste sentido, a recusa da história como determinismo, entende-a como possibilidade para todos.

## CONCLUSÃO: PALAVRAS A FAVOR DA VIDA

Em 21 de abril de 1997<sup>8</sup>, Paulo Freire escrevia suas últimas reflexões sistematizadas. Na composição da terceira carta: *Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó* – refaz em palavras, como fez ao longo de toda uma vida, denúncia enérgica e serena, em favor dos desprivilegiados e com grande tristeza conclama a uma reflexão sobre a *ética universal dos seres humanos*. Diante deste fato lamentável e desumano na recentemente história do Brasil, uma indagação: o conhecimento da realidade evitaria ou mesmo atenuaria os efeitos da violência, opressão e dominação? “se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.” (FREIRE 2005, p. 67). O ato de conhecer da realidade um caminho possível seria *viver plenamente a opção* e a conquista de uma ciência da autonomia. Fundamental lembrar os estudos de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, apresentar àqueles que o desconhecem os três temas básicos exibidos por ele para construir a *Pedagogia da Autonomia*. De forma sucinta diz: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e, por último, diz que ensinar é uma especificidade humana, expressões de um pensamento voltado à *reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos*. Em primeira pessoa, Freire (2000) reafirma seu pensamento: “Jamais pude pensar a prática educativa [...] intocada pela questão dos

---

<sup>8</sup> Refere-se à madrugada do dia 21 de abril, mesmo dia em que o índio Galdino foi violentamente agredido e assassinado (ao ter o corpo queimado) por um grupo de jovens em Brasília.

valores, portanto, da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, [...] das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é da gnosiologia e da estética” (p. 89).

Recordando aspectos do pensamento freireano, em documentário, Emília Ferreiro (2013) relê palavras próprias dirigidas a Paulo Freire logo após sua morte. Destaca sua ética do diálogo e do sonho, e a coerência com que ele conduziu sua trajetória de vida como um lutador incansável. No México, relembrou a importância de trabalho de Paulo Freire para a América Latina, uma contribuição imprescindível na história da Alfabetização de Adultos. Em sua opinião, Freire sempre defendeu o diálogo e nunca negou o conflito, talvez por isto tenha concedido tantas entrevistas e participado de tantos debates – observa a estudiosa da psicogênese da alfabetização. Nunca abriu mão de defender o sonho como possibilidade de reinventar o mundo questionando e propondo a transformação das injustiças. Os ditos memorialísticos da amiga são confirmados em uma das últimas produções escritas de Paulo Freire, onde sonho e realidade se retroalimentam como artefatos necessários à transformação do mundo. Para a concretização dos sonhos – diz ele – a atuação consciente dos sujeitos, em sua realidade histórica, é indispensável, ou seja, “depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador” (FREIRE, 2000a, p. 54).

Portanto, a proposição de fazer *da tolerância uma das qualidades fundantes da vida democrática*, no *corpus* teórico da obra de Paulo Freire, aponta para transformar a *palavra-mundo*, em instrumento de luta e de formação humana. Dentro dos princípios teóricos-epistemológicos centrados na *leitura do mundo que precede a leitura da palavra*, Freire chamou atenção, em várias oportunidades, para a não neutralidade da escola admitindo-a como um elemento chave na *formação conscientizadora*. Arrisco-me a dizer que, para Freire, a vocação primeira de qualquer ato educativo é ser *palavra-mundo* a questionar todos os sujeitos sobre suas produções culturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, Zulamar. Entrevista - A pedagogia viva de Paulo Freire - Maria Ornélia Marques e Tânia Regina Dantas. *Revista de Educação CEAP*, Ano

08, n° 30, Salvador, set/nov, 2000 (p. 61-70). Disponível em: <<http://www.ceap.org.br/downloads/pdf/ed30-entrevista1.pdf>>.

BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Trad. Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes. Porto Alegre: Sulina, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire e todos nós. Algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In: *Paulo Freire: Educação e transformação social*. Por ROSAS, Paulo (Orgs.) Editora Universitária da UFPE, em 2002, p. 11-29.

BOFF, Leonardo. *Teologia da Libertação: viva e atuante*. Le Monde diplomatique Brasil. Edição 2 Setembro 2007. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=26>>. Acesso em: 26/07/2013.

CANDIDO, Antônio, Contracapa. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. In: *Revista e-curriculum*, Edição especial de aniversário de Paulo Freire. São Paulo, v. 7 n. 3 dezembro 2011.

FEITOSA, Pedro. O Conceito de Conscientização em Paulo Freire como Norte Metodológico para as Assessorias Jurídicas Universitárias Populares. *RCD - Revista Crítica do Direito*, v. 11, n. 1, 4 a 10 julho 2011. Disponível em: <<http://www.criticadodireito.com.br/todas-as-edicoes/>>. Acesso em: 08/08/2013.

FERREIRO, Emília. As contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e adultos. In: *Revista Nova escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/contribuicoes-paulo-freire-alfabetizacao-515563.shtml>>. Acesso em: 10 de setembro. 2013.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. In: *Revista Nova escola*. Disponível. setembro. 2013. p. 110-112.

Paulo Freire Contemporâneo – Documentário disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EzjY0x37E88>. Acesso em: 06/06/2013

FREIRE, Ana Maria Araújo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 8, fev. 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci\\_arttext&pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S1414-)>. Acesso em: 10 set. 2013.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire: “Nós podemos reinventar o mundo” Entrevista. In: *Revista Nova Escola*. Novembro. 1993.

\_\_\_\_\_. Do direito e do dever de mudar o mundo; Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 53-63; 87-102.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educ. rev.* [online]. 2007, n. 29, p. 47-62. ISSN 0104-4060.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. A dialética do diálogo libertador de Freire. In: *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 69-80.

OLIVEIRA, P. C. *Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire*. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma. 2000.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. d. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia*, 2007, 17(37), 219-230. Disponível em Scielo: <[http://www.scielo.br/scielo.>script=sci\\_arttext&pid=S0103->](http://www.scielo.br/scielo.>script=sci_arttext&pid=S0103->)>. Acesso em: 10 de Abril de 2011.

PROJETO MEMÓRIA. *Paulo Freire – educar para transformar – biografia, cronologia*. Disponível em: <<http://www.projetomemoria.art.br>>. Acesso em: 20 agosto. 2013.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. “*Enraizamento de esperança*” [manuscrito]: *as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. *A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2000.

# Capítulo II

---



# **PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO (E OCUPAÇÃO DA PEDAGOGIA): AS ESCOLAS OCUPADAS E SUAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO BÁSICO**

---

GLAUCO ROBERTO GONÇALVES\*

\* Doutor em Geografia Humana pela FFLCH/USP. Professor Adjunto I e Pesquisador - PPGEEB/CEPAE/UFG.  
E-mail: glauco.goncalves@usp.br

**Resumo:** A força do movimento de ocupação das escolas brasileiras (2015-2016) como forma de contestação e de manifestação política é inegável. Sua concepção e forma de organização horizontal e autônoma evidenciam o crescimento das práticas de autogestão e de democracia direta como parte imanente da organização política da juventude. Todavia, as escolas ocupadas não promoveram somente horizontalidade e autonomia no fazer política, mas também no que diz respeito às práticas pedagógicas e às formas de apropriação do espaço e do tempo da escola. Tenta-se neste texto dar evidência a esses processos pedagógicos que ocorreram ao longo das ocupações, buscando salientar as profundas relações entre a organização e realização das ocupações e os métodos e processos democráticos de ensino.

**Palavras-chave:** Ocupações nas escolas. Educação democrática. Apropriação do espaço-tempo escolar.

### PEDAGOGY OF OCCUPATION (AND OCCUPATION OF PEDAGOGY): THE SCHOOLS OCCUPIED AND ITS PROPOSAL OF DEMOCRATIZATION OF EDUCATION IN BASIC EDUCATION

**Abstract:** The strength of the occupation movement of Brazilian schools (2015-2016) as a form of questioning and political manifestation is undeniable. Its conception and form of horizontal and autonomous organization shows the growth of self-management practices and direct democracy as an immanent part of the political organization of youth. However, the occupied schools did not only promote horizontality and autonomy in political practice, but also in regard to pedagogical practices and ways of appropriating space and time in school. This text tries to give evidence to these pedagogical processes that occurred throughout the occupations, seeking to highlight the deep relations between the organization and accomplishment of the occupations and the democratic methods and processes of teaching.

**Keywords:** Occupation at schools. Democratic education. Appropriation of school space-time.

## INTRODUÇÃO

“Estamos vivendo uma primavera secundarista na qual os estudantes cuidam da escola até muito melhor que o governo, sendo as ocupações exemplos de espaços democráticos, politizados e organizados nos quais os alunos estão conseguindo ter a escola que queremos, com aulas públicas, oficinas, debates, muita música, mostrando que a escola que queremos se faz com muito diálogo e participação de todas e todos.” (Trechos da Carta manifesto do movimento secundarista de São Paulo)

Nossa análise partirá dos processos e movimentos (políticos, mas também pedagógicos, como veremos) de ocupação das escolas brasileiras que se iniciaram, em São Paulo, nos meses finais de 2015, e que ainda neste mesmo ano foram também realizados em Goiás. No começo de 2016, as es-

colas foram ocupadas por estudantes secundaristas no Rio de Janeiro (fundamentalmente em apoio à greve de professores) e também de modo mais isolado em Minas Gerais, Espírito Santo, Pará e Paraná. Ainda no primeiro semestre de 2016, também ocorreram ocupações nas escolas no Rio Grande do Sul e no Ceará, aproximadamente foram cinquenta escolas ocupadas.

Todavia, foi no segundo semestre de 2016 que as escolas ocupadas voltaram à cena política (e educacional) brasileira com uma grande mobilização que começou no Paraná e se disseminou amplamente por todas as regiões do país. Esta segunda onda de ocupações, no qual se iniciou nas escolas do Paraná, avançou também por uma ampla gama de escolas e Universidades em todas as regiões do Brasil e deu origem ao maior movimento de ocupação de instituições de ensino da história da humanidade.

Tal processo do fazer política de modo tão participativo e direto, adotado pelos estudantes brasileiros, tanto em 2015 como em 2016, foi profundamente influenciado pelo movimento estudantil chileno e por um momento histórico desta luta que ficou conhecida como *rebelião dos pinguins* ou como *Revolução Pinguina*, quando, em 2006 mas sobretudo em 2011-2012, estudantes chilenos, secundaristas e universitários, ocuparam mais de setecentas escolas e universidades lutando, contra a privatização, pela gratuidade do ensino e pelo fim de sistemas de empréstimos educacionais com taxas de juros abusivas.

Outra influência irrefutável do movimento estudantil brasileiro secundarista, que atuou na ocupação das escolas, também vem de estudantes chilenos e argentinos que produziram um manual intitulado “Como ocupar um colégio?”, que traz ao longo das quatro páginas que o compõem uma abordagem metodológica e organizativa para efetivar e manter a ocupação de uma escola. O manual explica e sugere formas de lidar com a imprensa como organizar as relações externas, como realizar e organizar a limpeza e a alimentação em uma escola ocupada e, claro, como organizar e promover assembleias horizontais, como o *lócus* por excelência de decisão coletiva. Mais adiante, voltaremos aos processos organizativos das ocupações escolares para dar evidência às proximidades das práticas pedagógicas existentes entre as ocupações e a educação democrática.

Este texto não tem como foco a totalidade das escolas ocupadas e nem mesmo a somatória de pautas apresentadas ao longo das duas grandes ondas de ocupação das escolas, no Brasil, em 2015 e em 2016. Pretende compreender aspectos internos destes movimentos de ocupação de escolas

pelos secundaristas, para evidenciar que as ocupações não foram tão somente um movimento político, de proposição política, mas foram também um movimento de proposição pedagógica, um movimento que propôs – na prática – variadas formas de uso do tempo e do espaço da escola. Fazendo política, os secundaristas realizaram processos educativos horizontais e participativos. Como a ideia é compreender as práticas pedagógicas colocadas em curso com as ocupações das escolas, não avançaremos na abordagem das ocupações das Universidades, salvo uma exceção, que, aliás, constitui um dos focos analíticos deste texto, que foi a ocupação do Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG).

A primeira onda de ocupações que aconteceu em São Paulo, no final de 2015, originou-se em contraposição ao projeto do governo do Estado de São Paulo que se autointitulava de “reorganização escolar”. Este projeto previa a transferência de aproximadamente um milhão de estudantes de Ensino Fundamental e Médio, além do fechamento de quase cem escolas. Na prática, ficou evidente que a reorganização escolar era, de fato, fechamento de escola. O então secretário de Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, justificou o projeto com dados de pesquisa feita pelo Seade (Sistema Estadual de Análise de Dados), que apontava tendência de queda na ordem de 1,3% da população em idade escolar no Estado de São Paulo. Outro ponto que estruturava a proposta de reorganização era a divisão dos estudantes e das escolas por ciclos. Assim, parte das escolas seria exclusivamente destinada ao Ensino Fundamental enquanto outra parte atenderia somente o Ensino Médio. Os secundaristas paulistas classificaram o projeto de *desorganização escolar*.

O movimento das ocupações das escolas no Estado de Goiás, realizadas em 2015, lutava contra a implementação das Organizações Sociais (OS's) na educação. O projeto da Secretaria de Educação de Goiás (Seduc-GO) estabelecia que a gestão e a administração das escolas passariam a ser feitas por gestores privados. Este projeto pioneiro do governo de Goiás indica claramente a ampliação da participação privada na gestão pública e se coloca como inovador na modernização da gestão escolar. Foram quase trinta escolas ocupadas em várias cidades de Goiás, com destaque para Goiânia e Anápolis onde foram, que tiveram maior número.

Nota-se que, tanto em São Paulo como em Goiás, a ação política de ocupar escolas foi uma estratégia inovadora. A ação política se deu em con-

traposição ao projeto pedagógico. O fazer política (com as próprias mãos, na escola perto de casa) se deve por meio da realização da pedagogia. Eis um dos pilares dos argumentos que serão apresentados neste texto.

Convém também salientar que, tanto em São Paulo como em Goiás, as ocupações das escolas em 2015 foram, pode-se dizer, extremamente vitoriosas. Em São Paulo, a reorganização foi suspensa e, depois, cancelada. Em Goiás, as Organizações Sociais ainda não foram implementadas na educação estadual (por problemas nos editais, por suspensão do Ministério Público, mas também relacionadas à pressão política advinda com as ocupações). Contraditoriamente, tanto em São Paulo como em Goiás e nos demais Estados onde escolas foram ocupadas, o movimento de ocupação de escolas, como forma de luta, de manifestação e de reivindicação político, não foi tão vitorioso, em termos políticos, em 2016 como tinha sido em 2015. Este movimento, que se tornou numericamente colossal, se estruturou fundamentalmente em contraposição ao Projeto de Emenda Constitucional que instituiu corte de investimentos públicos federais (PEC 55). Outras pautas fundamentavam, em nível nacional, o movimento, como a negação da Reforma do Ensino Médio, e o chamado projeto de Escola Sem Partido (não seria melhor chamá-lo de Escola de um único Partido?), pautas estas de caráter eminentemente educacional.

Teremos, portanto, como substrato real que fundamenta nossa análise, uma ampla gama de acontecimentos, de ocupações escolares, que se desdobraram com magnitude significativa e importância inegável na realidade brasileira contemporânea (tanto em termos políticos como em termos educacionais, filosóficos e socioculturais). Acreditamos que, com tamanha dimensão quantitativa e qualitativa de elementos e acontecimentos, é possível tecer considerações sólidas no sentido de construir uma análise de cunho científico que busca elementos para transformações objetivas e necessárias às condições de ensino e de aprendizagem na educação básica brasileira.

Convém, por isso, de pronto, anunciar a gênese da tese que será defendida aqui com base nessa ampla gama de ocupações de escolas, as quais ocorrem desde 2015, no Brasil: para além do movimento político de questionamento e de contraposição, as ocupações das escolas efetivam propostas e projetos pedagógicos em sua forma de realização e organização. A contestação política é também – simultaneamente – proposta pedagógica. Desde modo, é possível, é preciso pensar as ocupações das escolas co-

mo um duplo dialético que por seus meios (de ação política) realiza também seus fins (pedagógicos).

O processo de organização de protestos, mas sobretudo as ocupações, geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade baseada na corresponsabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado do patrimônio público. Essas novas relações são o que a tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, *fazendo convergir meios e fins*. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata de uma antecipação performativa daquilo que se busca. (CAMPOS et al, 2016, p. 13)

## PEDAGOGIA DA OCUPAÇÃO E OCUPAÇÃO DA PEDAGOGIA

As escolas ocupadas em 2015 e em 2016 promoveram, como se viu, consequências e influências marcantes nas lutas políticas no Brasil contemporâneo. Tal concepção do nodo de fazer política não só se mostrou inovador em suas ações como também foi arrojado em sua estratégia e sua forma de organização, que promoveu profunda horizontalidade nas práticas, na organização e mesmo na (ausência) de representatividade institucional ou partidária. Ao ocupar escolas com tamanha capacidade organizativa e autônoma, os secundaristas brasileiros mostraram a forte influência que as manifestações de 2013, fundamentalmente aquelas organizadas pelo Movimento Passe Livre, trouxeram para a realização da política contestatória pela juventude brasileira. Os “secundas” de 2015-2016 são os ordeiros legítimos das lutas autônomas travadas com ênfase em 2013 contra o aumento das passagens no transporte público em várias partes do país. Foram os secundaristas que deram, de algum modo, continuidade à produção de lutas autônomas, movidas por formas horizontais de organização, e que ganharam – indiscutivelmente – projeção e articulação nacional.

Assim, se faz impossível negar a importância e a magnitude do movimento de ocupação de escolas como ato político, como estratégia de luta. Todavia, tal entendimento não parece ter ganho a mesma força quando pensamos na importância pedagógica das ocupações das escolas. Eis a razão deste texto.

As práticas políticas autônomas e horizontais produzidas nas escolas ocupadas não se restringiram à contestação externa, ao contrário, à medida que os estudantes lutavam por pautas de nível nacional produziam a escola que queriam em nível local. Por isso não é um mero recurso de linguagem falar em Pedagogia da Ocupação, pois, de fato, as formas de organização e de realização das atividades durante a ocupação das escolas produziram, conscientemente, práticas pedagógicas extremamente coerentes, arrojadas, inteligentes; práticas pedagógicas baseadas em organização política (e novamente pedagógica) de horizontalidade e de autogestão. Assim, durante as ocupações, as práticas pedagógicas de promoção da autonomia deram as mãos com as práticas políticas de autogestão. Em muitos momentos no livro *Escolas de luta* é possível constatar isto. Aqui está um deles:

Evidentemente não existe um modelo perfeito de “autogestão horizontal” e surgem desafios no caminho, pois são seres humanos que cresceram e foram socializados em uma sociedade hierárquica, e estruturas de poder profundamente enraizada não podem ser magicamente desaprendidas. Porém, ficou claro que os secundaristas concebem as ocupações como espaços democráticos horizontais não apenas pelas orientações do manual “Como ocupar um colégio?”, mas também por um *simples desejo de que ali fosse um espaço diferente do que costumavam viver na escola.*

Assim, estes estudantes se submeteram a um período de formação política contínua: a assembleia sendo a vivência fundamental, mas todas as outras interações humanas também se transformando em aprendizado, mesmo as mais banais, pois se tornam passíveis de questionamento a partir do princípio de horizontalidade. A ocupação é um espaço no qual o sujeito questiona a si e aos outros a todo momento, um exercício constante de desconstrução; as simples questões do que será feito para o almoço ou onde serão guardadas as bolas de basquete, por exemplo, podem se tornar uma discussão política. Por isso, a ocupação é também uma experiência emocionalmente intensa, cansativa e uma ruptura radical com a “vida pré-ocupação”. Não é à toa que os estudantes dizem que nunca mais serão os mesmos após as ocupações. (CAMPOS et al, 2016, p. 128)

Se a forma de organização das escolas ocupadas promoveu práticas pedagógicas que nos permitem falar em Pedagogia da Ocupação, não menos real e coerente é pensar uma certa ocupação da Pedagogia, pois estes estudantes não ocuparam somente o espaço físico da escola, ocuparam seus conteúdos e suas práticas de ensino e de produção do conhecimento. De certo modo, por um lapso de tempo, ocuparam e tomaram para si a realização da educação. E por isso é possível, é preciso até, falar em uma certa ocupação da Pedagogia.

Convém salientar que estamos falando de estudantes secundaristas de escolas públicas, tanto municipais como federais e estaduais, que via de regra não são preparados e/ou convidados para participar da produção do conhecimento dentro da escola. Também não lhes é dada, salvo raras exceções, autonomia para que pensem tanto os conteúdos que gostariam de abordar, como as formas de fazê-lo. E nas escolas ocupadas, os estudantes promoveram ambos os processos, tanto o de concepções e formas de produzir conhecimentos (assembleias, oficinas, “aulões” para o ENEM, debates, saraus, reuniões, almoços coletivos etc.), como quais conhecimentos eram abordados (que iam desde conteúdos presentes no sistema escolar e cobrados em provas de vestibular até conteúdos e conhecimentos relacionados à política, como também à dança, gastronomia, cinema etc.).

As escolas ocupadas promoveram uma profunda resignificação do seu sentido tanto para os estudantes como para seus familiares, professores e moradores do entorno. As escolas ocupadas elevaram o papel e o lugar da escola, amplificaram este lugar. Resignificaram também, e eis algo que merece ser melhor compreendido e incorporado por nós, educadores, o lugar dos estudantes, os quais deram mostras claras e coerentes de que eles são produtores de conhecimento e de que não querem mais ser tão somente receptores de conteúdos que alguém um dia julgou ser o mais apropriado. Em suma, estes estudantes invocam a essência da autonomia na obra de Paulo Freire, ainda que muitos deles sequer tenham tido acesso a este autor e sua obra.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem

discênciã, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, quem aprende, ensina ao aprender. (FREIRE, 2011, p. 23)

## **AS OCUPAÇÕES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

As concepções de horizontalidade e de autonomia postas em curso na prática política foram sistematicamente efetivadas também nas práticas de apropriação do espaço (e do tempo) da escola. Fundamentaram a forma de organização e de produção das atividades, do conhecimento e da organização do espaço escolar e, por isso, se aproximaram -realizaram- muitos dos mais importantes fundamentos da educação democrática.

Evidentemente, os secundaristas que ocuparam as escolas não se aproximaram das práticas promovidas pela educação democrática, desde o século XIX, por vias teóricas e por estudos aprofundados. Claro que falamos desprovidos de dados e pesquisas que nos deem fundamentos para tal afirmação, mas é notório o desconhecimento sobre a educação democrática, mesmo entre pesquisadores, professores e também entre estudantes. Mesmo sem ter lido, estudado ou pesquisado sobre a Escola da Ponte ou sobre a Summerhil (duas das mais conhecidas escolas democráticas do mundo contemporâneo), os estudantes promoveram, temporariamente, elos entre estas e as escolas ocupadas.

Entende-se, sucintamente, por educação democrática um conjunto de práticas pedagógicas que, embora repletas de diferenças, tenham em comum: “gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios.” (SINGER, 1997, p. 15). Fica patente ao observar a breve definição de Helena Singer que os secundaristas promoveram verdadeiramente um projeto de educação democrática nas escolas ocupadas. Aliás, o próprio manual “Como ocupar um colégio”, por ser eminentemente baseado em práticas autogestionárias e horizontais, tem ao longo de suas quatro páginas uma série de considerações próprias das práticas democráticas de ensino e de educação, fomentando, por exemplo, a realização de Assembleias como lugar por excelência de tomada de decisões.

Os debates sobre processos de democratização da escola foram múltiplos Brasil afora. Em Goiás, por exemplo, os estudantes (conjuntamente com educadores, funcionários e familiares que participavam daquela ocupação) do Colégio José Carlos de Almeida elaboraram um Projeto Político Pedagógico e sistematizaram uma série de propostas extremamente coerentes no sentido de implementar uma gestão e uma educação democrática. O texto citado abaixo é de autoria de Luana Dias Goveia, que foi estudante secundarista do CEPAE-UFG, e que fez este importante e qualitativo trabalho monográfico de pesquisa para seu Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio (TCEM).

O entrevistado B fala sobre gestão educacional que o movimento propõe:

“Na desocupação do JCA [José Carlos de Almeida] fizemos um PPP (Projeto Político Pedagógico, está disponível do Youtube do desneutralizador) onde a escola atue na vida do indivíduo como um todo e que a escola seja um ambiente mais plural e democrático.”

Segundo o entrevistado B, o PPP que produziram para reabrir o Colégio José Carlos de Almeida é um projeto considerado como referência no movimento, no qual se descreve uma escola que possua mais pluralidade e que seja mais democrática.

Foram apresentados a concepção de educação e princípios educativos, por educadores e alunos, em discussões, até chegarem a uma proposta concreta que possibilita planejamento para o funcionamento e a organização da escola.

O entrevistado C confirma a ideia da proposta:

“Houve uma proposta de plano pedagógico feito para o JCA, lá havia propostas de uma escola. Lá defendia uma gestão democrática – com participação de estudantes, professores e comunidade, escola integral optativa. Acho que o caminho é este, uma gestão aberta e democrática, com participação ativa de estudantes, que dê mais autonomia a estes”. O projeto não planeja estrutura hierárquica e pretende que o protagonismo seja dos alunos, que a ação ocorra em conjunto. (GOVEIA, 2016, p. 24/25)

No livro *Escolas de Lutas* há uma profusão de preciosos depoimentos de secundaristas que mostram elementos constitutivos da educação democrática nas escolas ocupadas. Vejamos alguns poucos dentre os tantos ricos depoimentos presentes no livro:

O que queremos? Uma educação de qualidade. Uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer. Queremos ser ouvidos, queremos continuar na escola que nós escolhemos, queremos mais qualidade nas escolas públicas. Queremos sim a chance de ter um bom preparo para passar na faculdade, mas sabemos que nossa educação não pode se limitar ao treinamento para prova. Aqui, dentro da ocupação do Eloy, estamos tendo a experiência de aulas mais livres, mais abertas, mais democráticas, das quais todos estão convidados a participar. (CAMPOS et al, 2016, p. 158)

Na educação dentro da escola a gente tá extremamente acostumado o olhar e ficar sentado cada um atrás do outro, a gente não tem esse contato visual. Tem pessoas que estudam aqui há 4, 5 anos e eu falo ‘caramba, nunca te vi e agora eu posso olhar nos teus olhos, eu posso lidar com você, eu posso te entender, eu posso te enxergar’...a gente aprendeu a se enxergar aqui dentro. (CAMPOS et al, 2016, p. 134)

Não é fácil aprender a ouvir, a falar sem ser agressivo, a ter relações horizontais, a trabalhar em conjunto. Ainda mais porque somos ensinados a obedecer e não a pensar. (CAMPOS et al, 2016, p. 133)

Muitos de nós, no começo, sequer imaginavam a proporção que isto iria tomar... Do impacto que iria causar em nossas vidas. Fomos unidos por uma única luta. Luta essa que está sendo memorável. A necessidade de ter um líder afeta a capacidade cognitiva das pessoas. Todos devemos participar e expor nossos pontos de vista em assembleia. Não existe líder, não existe hierarquia. Nós somos um grupo. (CAMPOS et al, 2016, p. 132)

[...] mas agora somos crianças que mal se conhecem, mas que brincam como se fossem os melhores amigos do mundo. Não estamos, porém, para brincadeira. Estamos aqui por uma causa séria. Um por todos e todos por um. (CAMPOS et al, 2016, p. 135)

É, no mínimo, curioso pensar e observar que, com certa rapidez estonteante, milhares (talvez milhões) de estudantes em todo o Brasil ressignificaram profundamente o sentido da escola em suas vidas por meio da ocupação. Inquestionavelmente, este fato deveria ter sido levado em conta de forma profunda, séria, nas práticas educacionais das escolas públicas de Ensino Básico em todo o país. Mas, conforme se constatou e segue sendo constatado, as poderosas e coerentes práticas pedagógicas exercidas pelos estudantes das ocupações foram sistematicamente negadas desde o Ministério da Educação, passando pelas Secretarias estaduais e municipais de

Educação e chegando às direções e coordenações pedagógicas das escolas e aos próprios professores. A participação plena e profunda destes estudantes nos fóruns de decisão e de elaboração de conteúdos e métodos de ensino lhes é negado, sistematicamente, muito embora eles tenham demonstrado plena capacidade para fazê-lo.

Há uma poderosa contradição que nos parece pouco estudada e compreendida entre a repulsa notória presente em parte significativa dos estudantes pela escola e sua luta profunda, engajada e coerente para que as escolas não fossem fechadas (no caso paulista) e ou terceirizadas/privatizadas (no caso goiano). Entre o não querer ir e não deixar fechar a escola e reinventá-la mora uma dialética que precisa ser aprofundada, estudada, compreendida e -no limite- adotada. Em suma, desde já, não é exagero afirmar que os secundaristas evidenciaram que o problema não precisa ser a existência da escola, e sim sua concepção de existência e de funcionamento (política, pedagógica, sócio-cultural).

Os secundaristas, ao ocuparem escolas, deixaram claro seu desconforto com os modelos tradicionais de ensino, com a profusão de coações e de restrições resultantes da ausência de participação na tomada decisões, com a impossibilidade de escolher o que se quer e como se vai estudar, com a restrição espacial da sala de aula como único lugar aceito e utilizado nas aulas.

## **PEQUENAS OBSERVAÇÕES SOBRE A OCUPAÇÃO DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISAS APLICADAS À EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Olhando concretamente para o caso do Colégio de Aplicação do Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Goiás, é possível observar, não sem especificidades, uma série de condições que se efetivaram como regras nas escolas ocupadas, que vão desde práticas de autogestão à negação de sua forma de organização posteriormente às ocupações. E vejam, falamos de um centro de excelência onde os docentes, com uma grande maioria formada por mestre e doutores, estão envolvidos com práticas e pesquisas educacionais.

Mas se o pós-ocupação no CEPAE-UFG não foi nem perto do que poderia ser em termos de uma verdadeira reorganização escolar (assim fa-

lavam os estudantes secundaristas de São Paulo ao se contrapor ao projeto oficial de reorganização do governo), a força do seu legado e de suas experiências segue profundamente vivo e ativo dentro dos estudantes que dele participaram. Convém salientar que poucas exigências feitas pelos estudantes do CEPAE foram aceitas (não sem que alguns professores as questionassem e no limite as negassem). Uma das mais diretas foi a exigência de que as salas de aula não fossem mais organizadas em fileiras, mas, sim, em círculos. Este modesto gesto de organização do espaço promoveu debates e até mesmo indignações, mas provocou também novas vivências socio-espaciais nas aulas. Mas, aos poucos, as fileiras têm sido reestabelecidas, e, para além delas, não é difícil se deparar com professores questionando a organização em círculos, pois estes favorecem o diálogo entre os estudantes. O que deveria ser uma necessidade é visto como um problema. No mais, o sistema de enfileiramento de alunos nunca foi capaz de resolver os assim chamados problemas de conversa em sala de aula.

A repulsa sistêmica pelo novo não se fundamenta na coerência de práticas pedagógicas (tradicionais ou antigas) bem-sucedidas, mas, sobretudo, na intransigência e na repulsa pela mudança e pela transformação. Antes de testar ou tentar práticas novas, afirma-se com força que estas não funcionaram sem ao menos perceber que as práticas já vigentes também já não funcionam (se é que algum dia funcionaram).

Porém, é preciso salientar que o CEPAE, como Colégio de Aplicação pertencente à Universidade, já tinha e segue tendo algumas práticas que destoam da média das escolas básicas no Brasil, pois nele os estudantes vivem (não sem restrições) e participam de processos decisórios, bem como possuem autonomia de organização política e têm um grêmio estudantil forte e presente, que se estrutura sob a arrojada ótica da organização horizontalizada.

Como em grande parte das outras ocupações, a ocupação do CEPAE-UFG foi feita com base na auto-organização e na horizontalidade tanto dos fazeres como da tomada de decisão. A assembleia se constituiu como lugar de debates e de decisão por excelência, e as comissões (de segurança, de limpeza, de cozinha, de cultura) sistematizavam coerentemente os afazeres e reuniam estudantes, professores, familiares e funcionários sem nenhuma hierarquia entre eles. Estes estudantes deixaram de ser organizados por faixas etárias dentro de sala de aulas e passaram a se (auto) organizar sem divisões etárias por toda a escola, ordenando a escola inteira. Como em vá-

rias outras ocupações, também nesta foram promovidas algumas melhorias e manutenções no espaço físico da escola.

Outra especificidade marcante na ocupação do Colégio de Aplicação do CEPAE-UFG foi que esta consolidou-se como a primeira ocupação realizada dentro do campus Samambaia da UFG. Os secundaristas foram os percursos do movimento de ocupação que depois viria a se espalhar por várias unidades deste campus. Notório também lembrar que não raras as vezes os debates, jantares ou almoços, e assembleias do conjunto das ocupações da UFG foram realizados no CEPAE, evidenciando mais uma vez o protagonismo secundarista no movimento local e nacional. Interessante ainda salientar que nesta dinâmica se quebrou de algum modo uma reiterada hierarquia etária, recorrente em ambientes escolares e universitários. Quebrou-se também uma hierarquia intelectual e de saber estrutural e institucionalizado.

## **PEQUENA CONCLUSÃO INEVITÁVEL**

Se o movimento de ocupação das escolas, promovido pelos secundaristas (e que depois também se disseminou nas Universidades e Institutos de Ensino Superior), obteve uma dimensão política inegável, sua dimensão pedagógica tem sido sistematicamente renegada, ou, no mínimo, não compreendida.

Quando os estudantes secundaristas tomaram suas escolas para protestar (seja contra o seu fechamento, seja contra sua privatização e terceirização, ou seja contra a redução dos investimentos federais, por exemplo), simultaneamente fizeram a escola funcionar da forma como eles entendem ser mais apropriada. Realizaram, num lapso espaço-temporal de ocupação, as escolas que eles gostariam de ter e de viver.

Ao ocupar as escolas como fizeram, os secundaristas promoveram e realizaram pedagogia(s) da autonomia(s) tal qual propôs Paulo Freire em seu importante livro, um livro, bem como seu autor, tão citado e tão pouco praticado.

As ocupações secundaristas das escolas promoveram – na prática – formulações de democratização do ambiente escolar, de seus conteúdos, de seus métodos e, ainda, de sua gestão. Ou seja as ocupações realizaram um profundo e radical processo de democratização da escola, eis algo inegável,

mas que tem sido renegado (do macro ao micro: desde o Ministério da Educação até as coordenações pedagógicas e nas salas de aula).

Os secundaristas demonstraram com límpida clareza que não só estão prontos para participar de todos os momentos e estruturas da escola (da gestão à produção do conhecimento), como já o fizeram, com também estão prontos e sendo propositivos na transformação profunda da concepção e da forma de funcionamento da escola.

Diferentemente do que se propaga, os secundaristas deram mostras de que mais importante do que uma coleção de objetos e de tecnologias, a escola precisa urgentemente é de participação horizontal de todos que dela fazem parte. Evidenciaram com clareza seus anseios de que querem aprender participando.

Ainda os secundaristas tornaram impossível falar das transformações efetivamente democráticas das escolas sem tomá-las como referência viva e efetiva deste processo. Estes estudantes ressignificaram as noções de espaço-tempo da/na escola bem como radicalizaram noções e formas de efetivação da educação democrática.

No entanto, se as ocupações tornaram as escolas ambientes tão ricos (seja na produção de conhecimento, seja na gestão de seus espaços e conteúdos), por qual motivo ta riqueza não seguiu sendo profundamente buscada depois do término das ocupações?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 5. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) *Escolas Democráticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a crianças, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: 2013. 542p.

CAMPOS, Antônia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

\_\_\_\_\_. “Perspectives de modifications conscientes dans la vie quotidienne”. In: *Internationale Situationniste*, n. 6, Paris: Arthème fayard, 1961.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática de Liberdade – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GOVEIA, Luana, D. *A resistência do movimento secundaristas diante do projeto de implementação das OS’s na educação pública em Goiás*. 2016. Trabalho de Conclusão de Ensino Médio. Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação, Universidade Federal de Goiás. 2016.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne*, Vol II: Fondements d’une sociologie de la quotidienneté. Paris: Éditions L’arche, 1961.

\_\_\_\_\_. *Lógica Formal \ Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

\_\_\_\_\_. *La production de l’espace*. Paris: Anthropos, 1986.

MARIA DE FÁTIMA A., Martins, Sérgio. *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Inês, B. (Org.) *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

PACHECO, J. A. *Escola da Ponte: Formação e Transformação da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 2. ed.

\_\_\_\_\_. *Pequeno Dicionário das utopias da educação*. Rio de Janeiro: WakEd., 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PUIG, J. *Democracia e Participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SINGER, Helena. *República das Crianças: uma investigação sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec, 1997.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as novas gerações*. São Paulo: Conrad, 2002.



# **EDUCAÇÃO SISTÊMICA: UMA CONEXÃO ENTRE SISTEMA FAMILIAR E APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

---

**NORMA MENDES GUIMARÃES ALVES\***

\* Psicóloga e Coordenadora do Centro de Atenção e Desenvolvimento em Educação Sistêmica do Instituto Brasileiro de Benemerência e Integração do Ser (CADES/IBBIS).  
E-mail: [normaguimaraes@ig.com.br](mailto:normaguimaraes@ig.com.br)

**Resumo:** A Educação Sistêmica – ou Pedagogia Sistêmica – teve origem a partir dos trabalhos de Bert Hellinger, cujas descobertas evidenciam que todo indivíduo está integrado em um sistema e entrelaçado nos destinos do seu grupo familiar em um nível profundo e inconsciente e que essa interconexão é repassada de forma transgeracional. De acordo com Hellinger, as leis sistêmicas do Pertencimento, da Ordem e do Equilíbrio atuam de forma inconsciente em todos os relacionamentos humanos e a violação dessas leis traz consequências para o sistema familiar em forma de emaranhamentos que podem ter influência inclusive no desenvolvimento escolar das crianças. Este trabalho teve como objetivo utilizar a Educação Sistêmica como instrumento de ajuda nos contextos familiar e escolar de crianças e adolescentes que participam de uma ONG, por meio de intervenções que partiram de atividades pautadas no método fenomenológico e na postura sistêmica. Vários resultados apontaram para o restabelecimento da ordem e da harmonia nos relacionamentos familiares mediante a conexão dos alunos e dos professores com as próprias origens e a inclusão de pessoas antes excluídas do sistema familiar, o que teve repercussão na diminuição da dificuldade de aprendizagem de algumas crianças.

**Palavras-chave:** Educação Sistêmica. Leis sistêmicas. Sistema familiar. Postura sistêmica.

#### SYSTEMIC EDUCATION: A CONNECTION BETWEEN THE FAMILY SYSTEM AND LEARNING IN SCHOOL

**Abstract:** Systemic Education – or Systemic Pedagogy – originated from the works of Bert Hellinger, whose discoveries show that every individual is integrated into a system and intertwined in the destinies of his family group on a deep and unconscious level and that this interconnection is passed on a trans-generational form. According to Hellinger, the systemic laws of Belonging, Order, and Equilibrium act unconsciously in all human relationships, and the violation of these laws brings consequences to the family system in the form of entanglements that may have influence even in the children’s school development. The purpose of this study was to use Systemic Education as an instrument of help in the family and school contexts of children and teens participating in an NGO, through interventions that started from activities based on the phenomenological method and the systemic posture. Several results pointed to the restoration of order and harmony in family relationships through the connection of students and teachers with their own origins and the inclusion of people previously excluded from the family system, which had a repercussion in reducing the learning difficulty of some children.

**Keywords:** Systemic education. Systemic laws. Family system. Systemic posture.

Ao trabalhar com crianças difíceis,  
não olhamos tanto para a criança,  
mas sim para onde a criança olha.  
Bert Hellinger

Marianne Franke-Gricksch (2016), em um dos vários cursos de Pedagogia Sistêmica que ministra em diferentes parte do mundo, contou-nos a seguinte história:

Uma mulher que perdera uma irmã quando ambas ainda eram crianças, casou-se e teve duas meninas. Embora amasse as duas, essa mãe só conseguia ter olhos para a filha mais nova. Ao longo dos anos, esse olhar transformou a filha caçula em algo muito especial, já que inconscientemente ela não era apenas a filha, mas assumia também um outro papel. Acontece que essa mãe, mesmo que nunca tivesse percebido, sentia falta da sua irmãzinha que tinha morrido e por esse motivo passara a vida como que procurando encontrá-la. Até que nasceu sua segunda filha, muito parecida com a irmãzinha que havia perdido. E essa mãe pôde então respirar aliviada, como se internamente dissesse para si mesma: “Aí ela está!” Mas quais os efeitos desse comportamento para a filha? Ela não pôde mais ser apenas a pequenininha da mãe. Ela de repente ganhou uma importância, um significado diferente para a mãe. E isso fez como se ela se inflasse, se enchesse como um balão, porque ela sentia que estava muito importante para a mãe. E quais os efeitos dessa dinâmica para a filha mais velha? Ela se sentia muito zangada, porque percebia que algo não estava certo ali. Certa vez, essa menina mais nova – na época aluna de Marianne Franke – chegou até ela e lhe disse: “Eu sou a mais importante pra mamãe!” Como resposta, Marianne Franke lhe devolvera esta pergunta: “Isso é bom para você?” “Sim”, respondeu essa aluna, “E minha irmã mais velha está zangada”. Após uma breve reflexão, Marianne Franke, com poucas palavras, teria encontrado uma “solução sistêmica” para essa questão ao dizer para essa criança: “Você pode dizer para a sua irmã mais velha: eu sei que você é a grande e eu a irmã mais nova”.

Intervenções sistêmicas simples como essa trouxeram resultados surpreendentes para Marianne Franke ao longo de sua experiência como professora. Ela relata que dias depois essa aluna a procurou dizendo que tinha chegado em casa e dito essas palavras para a irmã mais velha, e que esta então, pela primeira vez, a ajudara no dever de casa e depois a levava ao *shopping* para tomar sorvete. Tudo isso apenas porque a irmã menor ocupara o lugar que lhe competia dentro do seu sistema familiar.

A ideia de ocupar um bom lugar dentro do sistema familiar está relacionada ao conceito de “ordem hierárquica”, que constitui uma das três leis sistêmicas propostas pelo filósofo, professor e terapeuta alemão Bert Hellinger, criador das Constelações Familiares, e remete à ideia sistêmica de organicidade, segundo a qual cada pessoa exerce uma função dentro do sistema do qual faz parte.

A Educação Sistêmica, também conhecida como Pedagogia Sistêmica, teve origem no final do século passado a partir dos trabalhos de Bert

Hellinger, cujas descobertas apontaram que “estamos entrelaçados nos destinos de nosso grupo familiar em um nível muito profundo e inconsciente” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 19).

Hellinger (2015) afirma que todo indivíduo está integrado em um sistema e que a esse sistema pertencem, além de seus pais, também seus avós e antepassados. Robl (2015) esclarece que dentro de um sistema familiar, cada um de seus integrantes está conectado aos demais membros da família, estejam eles vivos ou mortos, sejam eles conhecidos ou não, presentes ou ausentes. Como consequência dessa conexão, a conduta de cada integrante influi sobre os demais, que ao mesmo tempo recebe suas influências, sejam elas favoráveis ou desfavoráveis, e essa interconexão é repassada de forma transgeracional.

De acordo com Hellinger (2015), existe um campo que influencia cada sistema familiar e no qual se encontram todos os seus antepassados, assim como tudo aquilo que já ocorreu. Nesse campo, todos estão em ressonância com todos. E uma importante descoberta de Bert Hellinger é que a conexão com os demais membros de todo sistema familiar ocorre de forma muito particular com aqueles que se encontram excluídos, ou que foram esquecidos ou injustamente tratados (HELLINGER, 2014).

Um sistema é perturbado quando alguém foi excluído, mesmo muitas gerações atrás. Quando uma criança se comporta de uma forma diferente da que desejávamos, está olhando, em seu sistema, para uma pessoa excluída. (...) Ao trabalhar com essa criança, podemos olhar com ela para essa pessoa excluída. Podemos falar com seus pais sobre isso e talvez descobrir quem é essa pessoa excluída. Se olharmos e respeitarmos essa pessoa junto com os pais, nós a integramos à família. Então, a criança pode mudar. Porém, não é só a criança quem muda, a família também muda. Dessa forma, quando um professor age assim e conhece os contextos sistêmicos, ele atua também na família. Por isso, a Pedagogia Sistêmica atua, através da escola, também nas famílias e na sociedade. (HELLINGER, 2015, p. 146)

Bert Hellinger observou que cada sistema familiar tem uma consciência reguladora e que existe uma ordem de amor nas famílias que se transmite de geração em geração. Essas “ordens”, ou dinâmicas básicas, que atuam de forma inconsciente, são três: Pertencimento, Ordem e Equilíbrio, e são também conhecidas como “Ordens do Amor”. Quando essa ordem segue nas famílias e nos clãs, há mais harmonia entre seus membros. Também

identificou que a transgressão dessa ordem gera sofrimento ou sobrecarga para o sistema familiar (HELLINGER, 2007; ROBL, 2015).

A título de compreensão, as Ordens do Amor, ou Leis Sistêmicas, são sintetizadas abaixo. Sobre a Lei do Pertencimento, Hellinger (2012, p. 54) faz a seguinte afirmação:

Todo membro de uma família tem o mesmo direito de pertencer. Se um membro for excluído, não importam quais sejam os motivos, mais tarde, um outro membro precisa representar a pessoa excluída.

Sobre a Lei da Ordem Hierárquica, Hellinger (2012, p. 32) afirma:

Em cada grupo há uma hierarquia que se orienta pela precedência no tempo. Isso significa que, de acordo com essa ordem, quem chega primeiro tem precedência sobre os que chegam depois.

E a respeito da Lei do Equilíbrio, temos de Hellinger (2014 b, p. 31) a seguinte conclusão:

Nossos relacionamentos, bem como nossas experiências de culpa e inocência, começam com o dar e o receber. Nós nos sentimos credores quando damos e devedores quando recebemos. O equilíbrio entre crédito e débito favorece todos os relacionamentos, pois tanto o que dá quanto o que recebe conhecem a paz se o dar e o receber forem iguais.

De acordo com Hellinger, existe uma “Consciência Familiar” que atua como supervisora do equilíbrio entre o dar e o tomar dentro do grupo transgeracional como um todo. Essa consciência vincula todos os membros e vigia que cada um tenha seu bom lugar, quer dizer, que ninguém seja esquecido, excluído ou injustamente tratado. Ela busca compensar o desequilíbrio ou a exclusão e restabelecer a totalidade. Enquanto essa dinâmica não for resolvida ou acomodada, quer dizer, honrada e integrada, ela mostrará seus efeitos ao longo de várias gerações nas famílias (ROBL, 2015).

O relato de Marianne Franke, descrito acima, é um bom exemplo de como a dinâmica da transgressão das leis do Pertencimento e da Ordem atua dentro dos relacionamentos familiares, e nos mostra como somos capazes de excluir de nosso sistema familiar até mesmo pessoas que amamos. Ao contrário do que parece, as exclusões não acontecem somente quando julgamos que determinada pessoa “não pode” ou “não merece” pertencer

à nossa família, mas ocorre também com muita frequência quando, por exemplo, não reconhecemos o seu direito de pertencimento após sua morte, não preservando sua memória, não falando a seu respeito ou a respeito do que lhe aconteceu, sobretudo não dando um espaço para a dor dessa perda e para a saudade ou qualquer outro sentimento que tenha permanecido. Como todas essas emoções ficam registradas no campo familiar, evitar olhar para isso tem como consequência uma pressão dessa “consciência familiar” para que alguém possa olhar o que não está sendo olhado.

De acordo com a abordagem Sistêmica Fenomenológica, o motivo que leva uma criança a representar – por amor ou por ressonância – uma pessoa ou um sentimento qualquer que tenha sido excluído do seu sistema familiar é a Lealdade. Esse é outro conceito essencial, pois, segundo Bert Hellinger (2012, p. 53), “As crianças fazem de tudo para pertencer, pois sem essa ligação e sem esse direito de pertencer estariam perdidas”. E esse “fazer de tudo” inclui assumir dívidas, dores, fracassos e sintomas no lugar dos seus pais, pois o sentimento de lealdade faz com que a solução ou a cura sejam temidas e evitadas por estarem associadas ao medo de perder o direito de pertencer e ao sentimento de culpa e traição (HELLINGER, 2012).

O relato acima de Marianne Franke nos mostra o quanto era difícil para a mãe da criança olhar para a própria dor do luto e o quanto essa atitude teve repercussão no desenvolvimento da sua filha caçula. Mostra-nos, também, a concretização da notória ideia sistêmica de que, quando um integrante do sistema sai do lugar, ele faz com que outros também saiam, o que gera uma sobrecarga no sistema, como aconteceu com essa criança, ao carregar o peso de representar para sua mãe a irmãzinha ausente.

Essa violação da ordem ficou clara também em sua perspectiva oposta, uma vez que a partir do momento em que a criança pequena assumiu o seu lugar de “irmã mais nova” diante da “irmã mais velha”, foi feita uma ordenação no campo com uma série de repercussões sistêmicas decorrentes.

A visão sistêmica nos amplia o olhar para além da nossa individualidade, uma vez que passamos a nos perceber enquanto parte de vários sistemas, onde quer que nos encontremos, e a dirigir esse olhar para a compreensão de totalidade, uma vez que “todos esses conjuntos de pessoas são sistemas e, dado que um sistema é um conjunto de elementos em interação, nos encontramos conectados a todos os seus integrantes, interagindo com eles” (ROBL, 2015, p. 44). Aliás, a grande contribuição da abordagem sis-

têmica é o foco nas relações estabelecidas entre todas as partes de um sistema (GRANDESSO, 2011). Em outras palavras, “De acordo com a visão sistêmica, as pessoas não são percebidas como indivíduos separados, mas sempre como uma parte de um contexto de relacionamento” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 15).

Oriunda dessa perspectiva, e por contar com a contribuição do método fenomenológico utilizado por Bert Hellinger, a Educação Sistêmica, ou Pedagogia Sistêmica, é mais uma postura que um método, uma técnica ou uma abordagem. Trata-se da aplicação de um olhar diferenciado dentro da Educação e de uma nova maneira de olhar para o professor, para os alunos, para a família desses alunos, bem como para as equipes e as disciplinas que fazem parte do contexto escolar (IDESV: 2007).

A postura sistêmica é uma postura de profundo respeito pelo ser humano, seja qual for a sua idade ou classe social. Essa postura é demonstrada diversas vezes no livro “Você é um de nós” (FRANKE-GRICKSCH, 2014), e tem início quando o professor acolhe os próprios pais e os pais de cada aluno dentro do seu coração. A esse respeito, Hellinger (2015, p. 145) faz a seguinte consideração:

O que significa Pedagogia Sistêmica? Significa que não vemos apenas o aluno, mas também os pais do aluno nele. (...) Quando o professor também vê os pais dos alunos por trás deles, ele os entende. Ao mesmo tempo, sente por trás de si seus próprios pais e ancestrais.

A prática dessa postura, considerada por Hellinger (2015) como a base de uma boa educação, tem como consequência o fato do professor jamais julgar os pais dos seus alunos, por compreender que todos os pais são os pais certos por serem os pais reais.

Hellinger (2015, p. 146) afirma que “ninguém pode ser diferente do que é”, nem nossos pais, nem nós e, por conseguinte, nem nossos alunos, e que “quando olhamos para os alunos que causam problemas na escola, sabemos que eles não podem ser diferentes do que são. Quando olhamos para seus pais e para o sistema do qual eles vêm, compreendemos por que são como são”.

Dessa forma, uma postura sistêmica fundamental é aceitar cada pessoa como ela é: sem pena, sem julgamento e sem querer modificá-la. Bacardí (2011) enfatiza que dizer “sim” para a existência é consentir com tudo o que ela traz e requer em cada momento, significa aceitar todas as experi-

ências exatamente como foram, incluindo o alegre e o triste, o leve e o pesado, por serem a nossa herança e o que nos constituem. Todas as experiências sistêmicas fenomenológicas apontam para um fato irrefutável: sem dizermos um sim para a realidade, ficamos presos a ela.

Quando não aceitamos a realidade do que nos tocou, de certo modo também negamos a nós mesmos. Quem nega suas origens apaga sua identidade. Quem amputa uma parte de sua trajetória se encontra eternamente em fuga, inquieto. (BACARDÍ, 2001, p. 37)

Por último, outra postura essencial da Educação Sistêmica, embora frequentemente mal compreendida, consiste em o professor “ser apenas o professor”. De acordo com a perspectiva sistêmica, nada mais dentro da ordem do que cumprir “apenas” o que nos compete, estando no nosso lugar apropriado, exercendo a nossa função, seja na família, no trabalho ou em qualquer sistema de relação. O oposto disso ocorre quando nos sobrecarregamos assumindo o peso do destino de outros integrantes do nosso campo familiar, por um processo de emaranhamento, como ilustra a história relatada no início desse artigo, ou quando na função de professor, para sermos mais específicos, assumimos uma postura de arrogância em relação aos pais de nossos alunos, em um processo inconsciente de quereremos ser melhores e mais eficientes do que foram ou têm sido para seus filhos.

A Postura Sistêmica busca sempre incluir o que está excluído e religar o que está separado, por meio do exercício de darmos um lugar no coração para quem se encontra excluído em qualquer sistema. Por ser sistêmica, essa postura deve partir de todos, a começar pelos adultos, que, dentro de todo sistema familiar e escolar, ocupam hierarquicamente um lugar de referência para as crianças.

Uma vez consciente das propostas da Educação Sistêmica e das implicações que a Postura Sistêmica requer de todo educador, o objetivo deste trabalho é relatar algumas experiências sistêmicas desenvolvidas com um grupo de crianças e adolescentes de 5 a 14 anos que participam do CADES - Centro de Atenção e Desenvolvimento em Educação Sistêmica, um dos núcleos de atividades do IBBIS - Instituto Brasileiro de Benemerência e Integração do Ser. Todas as vivências relatadas foram desenvolvidas ao longo do segundo semestre do ano passado e do primeiro semestre deste ano, durante três dias da semana, nos turnos matutino e vespertino. Nosso grande

desafio consistiu em descobrir em que direção se encontrava o olhar de cada uma de nossas crianças e de cada um dos nossos adolescentes. Pela proposta concisa que este trabalho requer, foram selecionadas apenas algumas experiências que serão compartilhadas a seguir.

Em todas as atividades que seguem foi utilizado o método fenomenológico, que consiste em expor-se a um contexto mais amplo sem compreendê-lo, sem a intenção de ajudar ou de provar algo e sem medo do que possa vir à luz, ou seja, em expor-se a tudo, assim como se apresenta (HELLINGER & HÖVEL, 2014, p. 30). Graças a esse método, as crianças puderam experimentar fisicamente as leis do pertencimento e da ordem existentes em suas famílias, bem como os efeitos decorrentes dessas leis.

## VIVÊNCIAS SISTÊMICAS

### O fiozinho invisível que nos conecta aos corações dos nossos pais

Uma vivência importante a respeito do “Fio Invisível” que nos conecta aos nossos pais aconteceu no encerramento das atividades do semestre passado, envolvendo crianças de 8 a 14 anos. Na ocasião, foi entregue para cada uma delas um recurso didático<sup>1</sup>, que consiste em três corações feitos em E.V.A: dois grandes, unidos um ao outro (simbolizando os corações dos pais) e um pequeno (simbolizando o coração da criança), todos ligados por um fio “invisível” de *nylon*.

Quando cada criança segurava seu kit de corações, foi sugerido que colocassem o coração pequeno junto dos corações dos pais, enquanto a terapeuta lhes passava orientações do tipo:

Imagina que no seu coração tem um fiozinho invisível que liga você ao coração do seu papai e da sua mamãe onde eles estiverem. Quando você faz isso, imediatamente o papai e a mamãe estão pensando em você onde eles estiverem e onde você estiver.

Porque mesmo quando o papai e/ou a mamãe estão morando bem longe, eles estão o tempo todo dentro de você. E esse coraçãozinho com esse fio invisível leva você até lá, e então você respira o amor dos seus

---

<sup>1</sup> Esse recurso foi criado pela professora Helen Vieira e disponibilizado no curso de Educação Sistêmica do IBHBC, ministrado por ela. Todas as falas que envolveram essa atividade foram também sugeridas por ela.

pais e esse amor enche o seu coração de força. Agora você segura esses corações com as duas mãos e coloca o coração dos seus pais junto com o seu e respira. E quando você for dormir, você pode pegar esses coraçõezinhos e se conectar com o seu papai ou com a sua mamãe que está longe. (IBHBC, 2016)

Durante essa atividade, assim como em outras, foi enfatizado que nossos pais estão presentes em cada célula do nosso corpo e que, quando sentirmos falta deles, podemos pegar esses coraçõezinhos e fazer esse exercício de respirar a presença e a força dos nossos pais conosco.

## **O jogo da família**

As atividades dessa vivência incluíram crianças entre 5 e 9 anos e duas professoras que auxiliaram como representantes.

A terapeuta iniciou dizendo que iriam fazer um jogo que se chama “o jogo da família” (FRANKE-GRICKSCH: 2014), e que só seria possível participar quem estivesse conectado. Antes mesmo que ela perguntasse o que significava essa palavra, algumas crianças (expressando lembranças de aulas anteriores) responderam que existia um “fiozinho invisível” que nos “conectava” ao coração do nosso papai e da nossa mamãe. Como algumas ainda se encontravam agitadas, a terapeuta aproveitou então para ilustrar mais um exemplo de “conexão”. Pegou um aparelho celular e um carregador e falou que esse celular estava descarregado, sem força, e por isso iria conectar o fiozinho do carregador ao aparelho e colocar na tomada, a fim de que ele ganhasse força. Foi feito um paralelo desse processo com a nossa vida: quando nos conectamos ao fiozinho invisível que nos liga ao coração dos nossos pais, ganhamos força na vida.

Durante essa atividade, muitas crianças puderam vivenciar a existência desse fio invisível que as conecta a seus pais. Como quase todas dessa turma estavam passando por situações de afastamento de um dos pais, foi dado ênfase à experiência de sentirem a presença do pai ou da mãe ausente.

Uma das experiências mais marcantes foi com uma menina de nove anos, que aqui será chamada de Isabela, cuja mãe recentemente mudou-se para a Espanha. Quando pediu-se a ela que escolhesse uma pessoa para ser representante dela e outra para ser representante da mãe, ao contrário das crianças que fizeram as atividades anteriores, que escolheram os colegas pra serem representantes, ela escolheu as duas professoras.

Isabela, sentada, observava as duas representantes posicionadas no centro da sala, olhando uma para a outra, completamente centradas. De repente, uma lágrima escorreu dos olhos da representante de sua mãe, ao mesmo tempo em que a representante de Isabela expressava um movimento cambaleante com o corpo, que quase caía para trás.

A criança assistia a essa cena comovida. Então, a terapeuta perguntou a ela se aquele movimento cambaleante para trás fazia algum sentido, e ela imediatamente respondeu: “Sim, porque sem a minha mamãe eu fico sem ninguém pra me segurar quando eu caio pra trás”. Ao dizer essas palavras, as lágrimas também desceram dos seus olhos. Então, a terapeuta afastou a representante da Isabela da cena e colocou à própria Isabela em frente à representante da sua mãe, a fim de que, olhando nos olhos da representante a sua frente, ela pudesse ver em seus olhos o amor que fluía de sua mãe para ela. Logo se abraçaram, em lágrimas, e a terapeuta as deixou assim por alguns minutos, em um canto da sala. Essa experiência permitiu que essa criança sentisse a realidade do “fio invisível” que unia seu coraçãozinho ao coração da sua mãe, mesmo ela se encontrando em outro continente.

### **Força paterna e força materna: saci pererê, café com leite e brasão da força**

A Educação Sistêmica – ou Pedagogia Sistêmica – tem como foco “utilizar a força que está nos alunos, na sua família, nos professores, a força do grupo e seus conhecimentos prévios a serviço da aprendizagem e de mais harmonia nos relacionamentos” (IDESV: 2007). Dessa forma, todas as atividades e vivências que puderem auxiliar na recuperação dessa força são bem vindas. Uma atividade interessante que as crianças de 05 a 14 anos puderam vivenciar foi a do Saci Pererê. Elas tiveram a oportunidade de experienciar a dificuldade que é seguir na vida apoiando-se em uma perna só. O objetivo dessa brincadeira consistiu em uma reflexão a respeito da necessidade de tomarmos a força paterna e a força materna de nosso sistema familiar para podermos cumprir nossas tarefas com mais firmeza e leveza.

A atividade do Café com Leite (ou chocolate com leite) teve o mesmo propósito e foi realizada não somente com as crianças de todas as faixas etárias como também com seus pais. A professora iniciou convidando três pessoas para irem à frente colaborar: a primeira representando um pai, a segunda representando uma mãe e a terceira, um filho ou uma filha. En-

tão, entregou um copo descartável para cada uma delas na seguinte ordem: para o pai, um copo com café até a metade; para a mãe, um copo com leite até a metade; e para a criança um copo vazio. Em seguida, pediu que ambos os pais despejassem o conteúdo dos seus copos no copo vazio. O resultado foi que a criança ficou com um copo cheio de leite com café (ou com chocolate). Foi explicado, então, que cada um de nós é o resultado dessa mistura das células do papai com as células da mamãe (e foi enfatizado que essa mistura vem dos pais biológicos, não dos adotivos). Por último, foi solicitado a cada um da turma que “desmisturasse” o café com o leite, fazendo-os voltar ao estado inicial. Essa brincadeira, muito lúdica, permitiu reflexões profundas nessa turma, como, por exemplo, a do inevitável fato de jamais conseguirmos tirar de dentro de nós aquilo que temos do nosso pai e/ou da nossa mãe.

A terceira atividade sistêmica com esse mesmo tema foi o Brasão ou Bandeira da Força (IBHBC, 2016), inspirado em uma atividade do CUDEC (Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas – México), que objetivou levar todo o sistema alunos-professores a se reconciliar com as próprias raízes, a reestabelecer o fio invisível de amor e admiração pelas gerações anteriores, e ver de onde vieram, com suas heranças genéticas, psicológicas e sociais.

Após as explicações iniciais a respeito de sistema e campo familiar, com suas influências transgeracionais a partir da história de vida de nossos antepassados, foi solicitado a cada participante que pensasse em seus sobrenomes com toda a força que eles trazem em si. O passo seguinte consistiu na conexão com os pais, com os avós e com os bisavós e na escrita de seus sobrenomes em letras maiúsculas, com respectivas qualidades de pessoas de cada um desses sistemas. No final, todos desenharam os brasões ou as bandeiras com seus nomes e sobrenomes, utilizando símbolos representativos para cada um deles.

Essa atividade propiciou a todos experienciar a substituição do pensamento disjuntivo “ou-ou”, característico do paradigma científico tradicional pautado na simplicidade e no raciocínio linear (com o qual aprendemos ao longo de nossas vidas que tanto as situações como as pessoas com as quais nos relacionamos são boas ou más, amigas ou inimigas, amáveis ou detestáveis), pelo pensamento integrador e sistêmico, ao qual tem sido chamado de *atitude “e-e”*, “e (isto) e (aquilo)” ou “tanto (isto) quanto (aquilo)”. Por exemplo, puderam ver que seus pais podiam ser descritos co-

mo bons e maus, bravos e amorosos, ora presentes ora ausentes, conforme o contexto relacional, dentro de uma articulação que não reduzia nem eliminava as diferenças (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2013).

### **Para quem você está olhando?**

Outra experiência comovente foi a que realizamos em torno da temática do luto. Partindo da constatação de que algumas crianças dessa turma haviam sofrido perdas de familiares, e do conhecimento da lei do Pertencimento, que afirma que todos os integrantes de um sistema familiar, vivos ou mortos, conhecidos ou desconhecidos, precisam ter seu direito de pertencer mantido, incluímos em nossas atividades alguns movimentos nessa direção.

O tema do luto teve início em um dos posicionamentos familiares (“jogo da família”) realizado com uma turma de crianças entre 5 e 14 anos. Quando um casal de irmãos posicionou seus familiares, surgiu a informação de que eles haviam perdido um irmãozinho, atropelado pelo próprio pai. Contudo, não obstante a tragicidade desse acidente, toda a família, posicionada por meio dos representantes, permanecia paralisada em frente ao representante do irmãozinho morto, deitado em um colchonete no chão. Nenhum olhar para o fenômeno, nenhum mínimo sentimento de empatia pela vítima.

Em outras discussões a respeito dessa perda na família desses irmãos, a mesma falta de empatia se repetiu. Em uma das rodas de conversa que tivemos em torno da temática do luto por atropelamento (exemplo ocorrido com o avô de uma das integrantes da equipe pedagógica), um desses irmãos fez o seguinte comentário: “ainda bem que na minha família nunca aconteceu nenhum acidente assim, meus avós estão todos vivos”.

Dentro da perspectiva Sistêmica fenomenológica, esse fenômeno é conhecido pelo nome de “exclusão”. Nós somos capazes de excluir não apenas aqueles familiares que por algum motivo desprezamos, mas também aqueles que amamos, a fim de evitarmos a dor de olhar para a realidade da perda. Segundo afirma Bert Hellinger, em várias de suas obras, “humildade é concordar com a realidade como ela é”, somente quando concordamos com aquilo que é ou foi inevitável em nossas vidas, podemos encontrar a paz.

Outro episódio significativo aconteceu com um menino de nove anos, que em uma das ocasiões em que conversávamos sobre luto contou-nos que

perdera uma tia muito jovem em um trágico acidente de carro. Embora não chegasse a conhecer essa tia, pelo fato de ter nascido muitos anos depois, esse fato comprovou a existência da “alma familiar” que zela pelo vínculo entre todos os pertencentes ao sistema familiar. Uma semana depois, durante um atendimento psicológico com bonecos *Playmobil*, quando a terapeuta pediu a ele que posicionasse os bonecos, ela percebeu que o boneco que o representava estava com a cabeça meio de lado, voltada para fora, como que olhando para algo. Perguntou-lhe então: “Para onde o seu bonequinho está olhando”? E, para surpresa da terapeuta, ele imediatamente respondeu, com lágrimas nos olhos: “Para a minha tia Joana” (nome fictício).

Não havia dúvidas de que algum movimento voltado para o luto precisava ser feito com essa turma. Foi dado, então, início ao projeto: “Eu vejo você, você faz parte”, que consistiu na coletânea de fotos de familiares mortos de todas os alunos e professores desse turno. Por motivos óbvios, essa não foi uma tarefa fácil. Acostumados como somos a não olhar para o que nos causa dor ou incômodo, alguns familiares resistiram a essa proposta, demorando a providenciar alguma foto para o nosso mural. A família citada acima, que se encontrava paralisada no luto, não possuía uma única foto do filho, que há 12 anos morrera aos três anos de idade.

De acordo com a abordagem sistêmica familiar criada por Bert Hellinger e, por extensão, com a Educação Sistêmica ou Pedagogia Sistêmica, quando uma criança se encontra com o seu amor, com a sua atenção focada em algo que precisa ser acolhido dentro do próprio sistema familiar, mas que não está sendo olhado nem reconhecido, essa criança fica sem força e sem energia para outras atividades que lhe competem, como, por exemplo, o interesse pela aprendizagem e pela escola. Esse fenômeno é conceituado como “emaranhamento”, e está relacionado ao fato de uma pessoa apresentar ressonância com algum familiar que se encontra excluído do sistema familiar e dessa forma passar a se sentir e a viver como essa pessoa, ao invés de viver a própria vida (HELLINGER, 2012). Outra consequência desse emaranhamento ocorre por meio de uma série de sintomas, inclusive físicos, como já podíamos verificar nessas crianças.

Um grande desafio que ficou para o semestre seguinte foi o de darmos sequência a esse trabalho com as famílias dessas crianças enlutadas, uma vez que suas mães disseram que não conseguiam aceitar essa realidade, evitando mesmo tocar no assunto ou olhar fotografias das pessoas queridas que tinham falecido.

Sempre dentro dessa mesma perspectiva de “dar um lugar no coração para aquilo que é” e “olhar para aquilo que tem que ser olhado”, outras atividades sistêmicas foram desenvolvidas ao longo dos dois semestres de existência do CADES - Centro de Atenção e Desenvolvimento em Educação Sistêmica.

### **Aprender português é fácil**

Em um atendimento individual a um aluno de nove anos (que aqui será chamado de “Eduardo”), com sérias dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, e cujo pai se encontra ausente, foi realizado um trabalho sistêmico com os bonecos do *Playmobil*, os quais foram utilizados como representantes do seu sistema familiar e da disciplina Português. Ele posicionou seu representante (um boneco pequeno) ao lado do boneco da mãe e em frente ao do pai (ambos grandes), e assim permaneceu, algum tempo, observando. Em seguida, a terapeuta lhe pediu que dissesse para o representante do seu pai: “Querido papai, eu sinto muita falta de você”. O que ele repetiu, emocionado. “Eu lhe agradeço pela vida” e “vou fazer algo bom com a vida que você me deu”. Depois, a terapeuta pediu que repetisse essas mesmas palavras para a sua mamãe. Outro movimento importante consistiu nessas palavras que a criança repetiu para os seus pais, que nunca viveram juntos: “Querido papai/querida mamãe, o que aconteceu entre vocês dois eu deixo com vocês”... “Eu sou apenas uma criança”.

Após essas palavras, Eduardo disse que estava sentindo vontade de abraçar o seu pai, e então fez esse movimento. Terminado o abraço, profundamente conectado a esse momento, disse que estava se sentindo feliz. Então, a terapeuta lhe disse que levasse esse abraço do pai dentro do seu coraçãozinho toda vez que fosse assistir às aulas de Português e fazer as tarefas. Em seguida, pediu à criança que escolhesse um boneco para representar a disciplina Língua Portuguesa, e ele escolheu um boneco grande. Assim esse representante do “Português” foi posicionado em frente a ele e a terapeuta sugeriu algumas frases que ele repetiu compenetrado: “Português, você é muito difícil... muito difícil” (o objetivo inicial dessa fala foi o reconhecimento da dificuldade que estava enfrentando nessa matéria). “Tem sido muito difícil ler, escrever e fazer as minhas tarefas”. Logo que Eduardo repetiu essas frases (e a orientação de sempre é que cada frase só seja repetida se estiver sendo sentida dentro do coraçãozinho), foram

acrescentados dois bonequinhos detrás do bonequinho do Eduardo, como representantes dos seus pais. Foram introduzidas, então, novas frases, que ele repetiu animadamente: “Sabe, Português, eu antes estava muito fraco, mas agora eu tenho meus pais comigo e me sinto muito forte. Olhando pra você agora, vejo que você nem é tão difícil assim; aprender é fácil”. Nesse momento, a terapeuta escolheu outro boneco idêntico ao do representante dele, só que em tamanho grande, e os trocou, dizendo para ele: “Nossa, veja como você cresceu!” E ele sorriu muito durante essa atividade. Depois ela disse para a criança que tinha como ele ficar ainda mais forte... E, gradativamente, foram acrescentados atrás dos representantes dos seus pais, todos os seus avós, bisavós e trisavós. Nesse momento em que o boneco representante dele já estava do mesmo tamanho que o representante da Língua Portuguesa, a terapeuta pegou um *Playmobil* idêntico ao do “Português”, só que em tamanho pequeno, e colocou no lugar do grande, que representava a matéria difícil. Ele achou muita graça e finalizaram com as seguintes frases: “Nossa, Português, agora estou vendo que você é pequenininho... e eu grande... Não tenho mais medo de você! E se algum dia ficar difícil de novo, eu vou receber aquele abraço do meu pai dentro do meu coraçãozinho e vou conseguir aprender”.

Movimentos como esses podem parecer bastante simples e ingênuos, mas, do ponto de vista sistêmico fenomenológico, encerram um amplo aporte teórico, como, por exemplo, a compreensão de que cada pessoa possui um reservatório de força que vem dos conhecimentos prévios dos seus antepassados e que ficam registrados no campo morfogenético do seu sistema familiar (ROBL, 2015, p. 51). Dessa forma, conectar-se a essa força é uma forma de desenvolver-se com mais leveza e harmonia em qualquer sistema de relacionamento, incluindo sistemas de aprendizagem, como o sistema escolar. Outra compreensão importante é que dentro da perspectiva sistêmica, todos os campos de informação se entrecruzam durante o processo de aprendizagem, o que requer de cada educador esse mesmo trabalho de conexão consigo mesmo e com o próprio sistema familiar.

As perspectivas futuras para a atuação sistêmica fenomenológica dentro da área escolar são promissoras por serem ilimitadas. Um próximo passo que será trabalhado visa à atuação ambiental. No âmbito das disciplinas escolares, as possibilidades também são infinitas, como, por exemplo, a utilização de “representantes” para temas diversos dentro de qualquer disciplina escolar, como tem sido trabalhado por Angélica Olvera e

sua equipe de professores do CUDEC (Centro Universitário Emílio Cárdenas), no México.

Por enquanto, nosso foco tem sido religar o que se encontra separado dentro das próprias famílias, tanto de alunos quanto de professores, dentro dos corações de cada um de seus membros, a começar pelos mais frágeis, que são as crianças, convictos de que dando esse primeiro passo, as consequências dentro dos processos de aprendizagem no âmbito escolar serão de maior fluxo e leveza para todos os sistemas interligados ao contexto escolar: professores, alunos e sistemas familiares de ambos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACARDÍ, J. G. *Onde estão as moedas? As chaves do vínculo entre pais e filhos*. Campinas, SP: Saberes Editora, 2011.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, M. J. *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FRANKE-GRICKSCH, M. *Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos*. Belo Horizonte: Atman, 2014.

\_\_\_\_\_. *Curso de Pós-Graduação Especialização Lato Sensu Sistêmica Fenomenológica Familiar – Núcleo Comum Específico de Sistêmica Fenomenológica Pedagógica, 3º Módulo, ESCS*. Brasília: Sistêmica Consultoria, 2016. DVD- 01 (148 min).

GRANDESSO, M. A. *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

HELLINGER, B. *A Simetria Oculta do Amor*. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ordens do Amor*. São Paulo: Cultrix, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Amor do Espírito*. Goiânia: Atman, 2012.

\_\_\_\_\_. *Um Lugar para os Excluídos*. Belo Horizonte: Atman, 2014.

\_\_\_\_\_. *Olhando para a Alma das Crianças*. Belo Horizonte: Atman, 2015.

HELLINGER, B.; TEN HÖVEL, G. *Constelações Familiares: o reconhecimento das Ordens do Amor*. São Paulo: Cultrix, 2007.

IBHBC (Instituto Bert Hellinger Brasil Central). *Curso de Treinamento em Educação Sistêmica (72h)*, 4 Módulos. Exercícios: Bandeira, Brasão ou Força, e exercício dos corações ligados ao fio invisível. Goiânia, 2016.

IDESV (Instituto Desenvolvimento Sistêmico para a Vida): *Pedagogia Sistêmica*. Disponível em: <<http://constelacaodeciowilma.com.br/index.php/mais-informacoes-sobre-constelacao-familiar-ibhbc/textos-sobre-pedagogia-sistemica/62-pedagogia-sistemica>>. Escrito em agosto de 2007.

ROBL, I. *Constelaciones familiares para la prosperidad y la abundancia*. México, D.F.: Grijalbo, 2015.

# ATENDIMENTO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA DIFERENCIADO: APRENDIZADO PARA TODOS!<sup>1</sup>

---

ANNA CAROLINA SOUZA DE OLIVEIRA\*  
MILENA SANTANA DOS SANTOS AGUIAR\*\*  
STEFANY MONTEIRO PEIXOTO\*\*\*

<sup>1</sup> Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita - PPGEEB/CEPAE/UFG.

\* Bolsista PROLICEN. Licencianda em Educação Física pela FEFD/UFG.  
E-mail: carol.anna1901@gmail.com

\*\* Bolsista PIBIC-EM. Aluna do 3º ano do ensino médio (CEPAE/UFG).  
E-mail: santanaaguiar1999@outlook.com

\*\*\* Bolsista PIBIC-EM. Aluna do 3º ano do Ensino Médio (CEPAE/UFG).  
E-mail: stefany.m.peixoto@gmail.com

**Resumo:** Neste capítulo, é apresentado o projeto de pesquisa desenvolvido por bolsistas de Educação Básica e de Graduação no laboratório de informática do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), entre 2016 e 2017, cujo objetivo foi oferecer atendimento diferenciado a quatro alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com diagnóstico de deficiência, a fim de que pudessem se relacionar com os conteúdos oferecidos em suas salas de aulas regulares, de forma integral e sistêmica, embora individualizada. Como a Lei prevê a existência de espaços exclusivos para o atendimento educacional especializado, no contra turno escolar, apenas para o trabalho com alunos de Educação Básica que apresentam necessidades educacionais especiais, causadas por patologias, síndromes e/ou deficiências consideradas mais severas, coube a essa equipe de estudo, investigação e trabalho planejar e executar outras forma de flexibilização do currículo para esses jovens com síndrome de down, retardo mental leve, TDAH e dislexia, em um local adaptado e desprovido da presença de um professor com formação em educação especial. Conforme a discussão que se segue demonstrará, não se trata aqui de reproduzir antigos (ou mesmo novos) argumentos que endossam as inúmeras queixas sobre as limitadas condições estruturais de muitas escolas, a insuficiente formação especializada de alguns profissionais da educação, as salas de aulas com número excessivo de alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, entre outras razões, mas de discutir as formas como este grupo de pesquisadores de iniciação científica juniores e de licenciatura buscou tirar proveito de situações imprevisíveis para recriar seus próprios modos de aprender e, assim, de ensinar.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Formação. Escolarização básica.

#### DIFFERENTIATED BASIC EDUCATION ATTENDANCE: LEARNING FOR ALL!

**Abstract:** In this chapter, the research project developed by scholarship students of basic and undergraduate education in the computer lab of Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) is presented. Its goal was to offer differentiated care to four students from the 8th year of the Elementary school with a diagnosis of disability, so that they could deal with the content offered in their regular classrooms, in an integral and systemic, although individualized form. The Law provides special attendance in school second shift, in exclusive spaces, only for those Basic Education students whose pathologies, syndromes and / or deficiencies are severe. Thus, this team of study, research and work had to plan and execute other forms of curriculum flexibility for these youngsters with down syndrome, mild mental retardation, ADHD and dyslexia, in an adapted place and devoid of the presence of a teacher with special education training. As the following discussion will demonstrate, it is not a question of reproducing old (or even new) reasons that endorse the numerous complaints about the limited structural conditions of many schools, the insufficient specialized training of some education professionals, classrooms with students who have different learning difficulties, among other reasons, but to discuss the ways in which this group of junior and undergraduate scientific initiation researchers sought to take advantage of unpredictable situations to re-create their own ways of learning and, thus, teaching.

**Keywords:** Action research. Formation. Basic Education.

## O PROJETO

Tal como preconizado na Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Pesquisa “Inclusão Escolar: questões teóricas e práticas do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência no CEPAE/UFG” vem sendo desenvolvida desde 2016, com o intuito de identificar formas de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência e, assim, assegurar sua inclusão social e cidadania, também por meio de sua inserção e permanência em escolas de Educação Básica.

Além de docentes pesquisadores, fazem parte desse projeto discentes vinculados ao Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), que tem como objetivo investir na qualidade dos cursos de graduação, garantir o ingresso, a permanência e a conclusão do graduando, e propiciar sua efetiva articulação com os ensinos fundamental e médio; bem como ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio, concedidas pelo CNPq (PIBIC-EM), que visam ao fortalecimento do processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes neste nível de ensino.

Embora distinto e variado, todo o trabalho desenvolvido pela equipe é organizado com vistas a cumprir o Art. 2º do Estatuto (BRASIL, 2015), que considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. E, no caso das bolsistas, os princípios que regem seus planos de trabalho buscam aliar seus estudos e experimentações ao que está determinado às instituições de educação, no Art. 28 do Capítulo IV (*idem*):

- O projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

- A adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com

deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

- As pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

- O planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

- O acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar.

A fim de colaborar com a busca de respostas à questão central da pesquisa: “Que práticas de ensino e de aprendizagem podem contribuir para a promoção do desenvolvimento intelectual e cognitivo de alunos com deficiência matriculados no CEPAE/UFG?” e assim alcançar seu objetivo geral: “Organizar atividades educacionais que integrem e desenvolvam intelectual e cognitivamente alunos com deficiência, que possam servir de referência didática e metodológica para professores de educação básica”, os pesquisadores de iniciação científica perseguem os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver estudos teóricos na área da psicanálise freudiana/lacaniana que tratem das deficiências/síndromes/patologias de alunos dos 8<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, identificadas pelo Setor de Psicologia do CEPAE/UFG, nos anos de 2016/2017.

- Mapear os conteúdos apresentados nas diferentes disciplinas dos 8<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental, a fim de organizar atividades didáticas semanais que promovam o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos com deficiência.

- Acompanhar o professor de português dos 8<sup>os</sup> anos no atendimento aos alunos diagnosticados com deficiência, semanalmente, no contra turno escolar, colaborando no desenvolvendo de atividades que trabalhem os conteúdos curriculares de forma integral e sistêmica.

Para alcançar estes objetivos, o grupo se reúne semanalmente, a fim de desenvolver estudos e analisar os planos de aula das diferentes disciplinas dos 8<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental. Tendo como categorias de análise

a subjetividade e a linguagem, sob a égide da teoria psicanalítica de Freud e Lacan, as bolsistas: 1) planejam atividades interdisciplinares sem desconsiderar os Planos de Ensino propostos pelos professores em suas disciplinas escolares; 2) buscam estratégias pedagógicas que privilegiem a flexibilização de seus conteúdos programáticos; 3) tomam como referência os eixos temáticos existentes na matriz curricular; e 4) sem interferir nas questões organizacionais da escola, planejam outras e diversificadas formas de trabalhá-los. A grande preocupação da equipe é não incorrer em um erro comum que vem tomando conta das práticas consideradas inclusivas em ambientes tidos como de atendimento educacional especializado:

O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fizeram com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem “o que falta” ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BATISTA, 2006, p. 13)

Assim, no lugar das atividades de ensino desenvolvidas regularmente, as bolsistas planejam propostas problematizadoras e contextualizadas, tomando como ponto de partida as capacidades orgânicas e as vivências socioculturais dos educandos em situação de “exclusão escolar”. Para tanto, levam em consideração o fato de que todo e qualquer grupo de alunos que ingressa na escola traz uma bagagem sociocultural que, quando reconhecida e valorizada, serve de referência para a apresentação e a exploração de conteúdos científicos veiculados em forma de saberes sistematizados.

Faz parte do imenso leque de atividades acadêmicas indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, na Universidade Federal de Goiás, a proposta de integração entre os vários níveis de ensino: básico, superior e pós-graduado (Resolução CEPEC 1203). Por isto, neste projeto de pes-

quisa desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), a formação dessas bolsistas PROLICEN e PIBIC-EM pode acontecer também durante algumas aulas ministradas em seu Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG); e ao longo do período de desenvolvimento desta investigação, duas disciplinas contribuíram efetivamente para o estudo, o debate e a vivência de toda a equipe integrante: Práticas Interdisciplinares na Educação Básica – inclusão escolar e Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino na Perspectiva da Psicanálise. Ambas trouxeram como enfoque central o aprofundamento teórico de temas relacionadas à linguagem, à singularidade e à dimensão subjetiva presentes na educação, em ambiente escolar; e a vasta bibliografia impressa e fílmica proposta norteou as discussões sobre letramento e exclusão/inclusão, currículo e adaptação/flexibilização, conteúdo e produção acadêmica/científica, saber popular e atuação interdisciplinar/sistêmica, tecnologias assistivas e projetos de ensino/estudo, entre outros.

A Psicanálise, por exemplo, traz a dimensão do inconsciente, uma importante contribuição que introduz os processos psíquicos na determinação de diversas patologias, como a questão da deficiência mental. A inibição, desenvolvida por Freud, pode-se definir pela limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como pensamento, por exemplo. A debilidade, para Lacan, define a maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal-estar fundamental em relação ao saber, ou seja, todos nós temos algo que não conseguimos ou não queremos saber. Mas também define uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber. (IDEM, p. 11)

As leituras realizadas influenciaram não apenas na (re)visão de conceitos acerca do que se denomina educação inclusiva, trazidos pela linguística, psicanálise, pedagogia e outros campos de conhecimento, mas, principalmente, na compreensão da importância de se almejar um objetivo, neste caso o direito à escolarização de todos, tendo em conta o imprevisível, o inexorável, o inesperado, ou seja, o interesse, a disposição, o envolvimento de todos os protagonistas, em tempos e espaços singulares. Também, como pode ser observado no relato sobre as experiências, que se segue, ao longo do processo, em sala de aula com os alunos em atendimento e durante

as reuniões semanais de estudo, planejamento e avaliação da equipe, o que se objetiva sempre efetivar no projeto é a compreensão de que este atendimento escolar diferenciado não se limita ao aprendizado do aluno com deficiência, mas trata-se de uma experiência, de uma vivência conjunta que busca respostas a questionamentos que surgem no dia a dia. Afinal, um projeto de pesquisa se funda em problemas que instigam à investigação, à busca por outros olhares e possibilidades de ação.

## **A PROPOSTA**

Para as bolsistas, o primeiro encontro entre elas e os alunos com deficiência, em ambiente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi “assustador!”, pois, afinal, a experiência que traziam se limitava à licenciatura ainda em formação e ao ensino médio em fase de conclusão. Também havia o grande desconforto de não se sentirem esclarecidas em relação ao que exatamente deveria acontecer nas aulas, e isto causava ansiedade e medo. Por outro lado, os alunos se mostravam muito receosos e pouco receptivos ao projeto, pois não compreendiam o motivo pelo qual estavam ali, dizendo que não queriam ter aula durante aquele período extra ou que apenas estavam presentes por insistência dos pais. E este foi realmente o primeiro grande desafio: fazer com que eles comesçassem a gostar ou pelo menos percebessem a importância do trabalho realizado.

Outra dificuldade surgida no princípio foi a atenção seletiva dos alunos à bolsistas PROLICEN, exigindo, assim, a intervenção da coordenadora do projeto que os alertou sobre o fato de que todas ali estavam investidas da mesma autoridade e que mereciam o mesmo respeito e atenção. A atitude dos alunos parecia estar ligada ao fato de haver uma maior proximidade e convivência entre eles e as bolsistas PIBIC – EM, por se tratarem de colegas durante os intervalos, no recreio e em outras atividades comuns a todos, no período regular de aulas. E esta foi uma das primeiras aprendizagens para todos: o sujeito com deficiência, ao contrário do que muitos acreditam e ladeiam, não é um ser insocializável, que desconhece e despreza normas de convivência. O que falta à grande maioria deles é o limite causado pela incompreensão de quem os educa e/ou os instrui sobre a relevância de fazer com que percebam o que se passa ao seu redor e de ajudá-los a se adequar às regras sociais.

Passados alguns dias de atendimento, outra decisão foi tomada pela equipe, para evitar a incompreensão dos alunos em relação ao papel do projeto: todos os encontros ocorreriam no Laboratório de Informática e seriam intercalados com atividades corporais desenvolvidas em ambiente aberto, no pátio ou na quadra coberta da escola. A princípio, os encontros aconteciam na mesma sala de suas aulas regulares, as que os alunos já frequentavam pela manhã, o que parecia interferir negativamente na compreensão de que aquele era outro momento, dedicado exclusivamente a contribuir com a aprendizagem de conteúdos geralmente apresentados pelos professores das disciplinas, mas a partir da adoção de abordagens que privilegiassem suas singularidades.

A decisão pela mudança de espaço e pela utilização do computador para realização de quase todas as atividades foi devida à possibilidade de acesso, via internet, a inúmeras informações que poderiam suscitar ainda mais a curiosidade dos alunos, além de sanar suas dúvidas em relação a tópicos que estavam ou não previstos nos planos de aula. Ainda, porque todos demonstravam gostar dessa ferramenta e se adaptar bastante ao seu uso na produção, correção e recriação de textos e de outras propostas apresentadas pelas bolsistas.

Mas, na verdade, o que realmente mais lhes despertava interesse eram os jogos online e, por isto, muitas vezes eram necessárias intervenções para garantir a concentração dos estudantes nas atividades. No entanto, como todas as ocorrências eram usadas como um novo aprendizado, a equipe compreendeu que os jogos poderiam ser também um aliado na concretização dos objetivos diários e foram estabelecidos acordos em relação aos intervalos: depois que realizassem as tarefas por certo tempo, teriam espaço para jogar, o que os incentivava bastante a fazer e finalizar tudo com menos morosidade e mais qualidade.

Desde o primeiro encontro, a equipe havia identificado o interesse especial dos alunos também por imagens, principalmente por vídeos, e estes passaram a ser um dos principais recursos na realização das atividades. Esta escolha não se deveu à falsa compreensão de que estes alunos só aprendem, ou aprendem melhor, por meio de práticas adaptativas e/ou integrativas, com treinos realizados a partir do que é palpável, tangível ou concreto, insistentemente reproduzidos de forma alienante. Ao contrário, com a utilização dos vídeos, o que esses alunos demonstravam é que o significado que cada um podia atribuir ao tema, ao assunto, ao objeto estudado não ti-

nha limites, em função de suas vivências e referências anteriores, e que de forma alguma os resultados advindos dessas propostas poderiam ter sido previstos e planejados pelas bolsistas. Realmente,

[o] grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer. (IDEM, p. 17)

Mas também outros empecilhos apareciam para retardar o processo de suas aprendizagens, como o próprio hábito de dois deles não se verem capazes de realizar determinadas atividades e, por isto e/ou por comodismo e preguiça, de sequer tentarem. Investigada pela equipe, a causa se relacionava principalmente à história de vida escolar de alguns deles, que eram tidos como “incapazes de se desenvolver devido às suas deficiências” e/ou que não recebiam um acompanhamento sistemático dos responsáveis em casa “por falta de conhecimento, de tempo e de crença em suas potencialidades”.

A inibição, definida na teoria freudiana, ou a “posição débil”, enunciada por Lacan, provocam atitudes particulares diante do saber, influenciando a pessoa na aquisição do conhecimento acadêmico. É importante ressaltar que o saber da Psicanálise é o “saber inconsciente”, relativo à verdade do sujeito. Em outras palavras, trata-se de um processo inconsciente e o que o sujeito recusa saber é sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas para seus alunos, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da Educação Especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que esse aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento. (IDEM, p. 20)

Assim, para tentar reverter esse quadro, durante todo o projeto foram feitas várias leituras, análises e debates sobre as capacidades intelectuais

e cognitivas de cada um desses estudantes e o que poderia ser feito para dinamizá-las. Desta forma, foi se dando uma maior proximidade entre o grupo, causada pelo sentimento de segurança das bolsistas, que passaram a trocar os conhecimentos que traziam de suas formações escolares, aprendendo e ensinando os conteúdos das matérias que uma ou outra dominava ou não sabia, corroborando a aprendizagem de todas de forma constante e mútua; e pela confiança dos alunos que, com o passar do tempo, relatavam que as aulas à tarde eram prazerosas e necessárias, inclusive trazendo dúvidas sobre as matérias regulares e entrando em contato com elas por telefone e *whatsapp*, também em outros dias da semana além da 5ª feira estipulada para o atendimento. Assim, gradativamente, foi possível perceber a diminuição do exageradamente comum “eu não consigo” para o “eu sei fazer sozinho”, uma reação extremamente gratificante para todos da equipe e para os próprios alunos e seus familiares.

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber. Esse exercício implica trabalhar a abstração por meio da projeção das ações práticas em pensamento. A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles que não têm deficiência mental. E para aqueles que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado. (IDEM, p. 18)

Apesar dessa mudança de comportamento ser observada durante os atendimentos, no que se refere às atividades que eram solicitadas para serem feitas em casa, as resistências permaneciam. Um dos alunos, embora fosse trazido e buscado regularmente pelo pai, não recebia qualquer estímulo de estudo, pesquisa e produção textual fora do horário previsto para o atendimento. E outro fato que, ao invés de colaborar, comprometia ainda mais o seu rendimento era a frequência com que seu pai o levava para passeios no shopping, antes das aulas, fazendo com que se atrasasse e se dispersasse ainda mais das atividades que exigiam concentração e esforço cognitivo. Um dos outros alunos também faltava muito aos atendimentos, e a justificativa da família era a de que não havia quem pudesse fazer a sua locomoção.

Outro problema não solucionado pela equipe foi conseguir encaixar as práticas corporais planejadas desde o início, cujos objetivos eram criar um espaço para o relaxamento, o exercício do equilíbrio, o hábito da concentração e o respeito a regras etc., além de oferecer mais uma abordagem de aprendizado dos conteúdos escolares, de forma interdisciplinar. Como os encontros tinham duração de apenas duas horas e meia e, muito frequentemente, um ou outro aluno se atrasava, além da dispersão de atenção que a chegada causava em todos, as explicações tinham que ser retomadas. Quando a concentração era reestabelecida, as bolsistas tratavam de explorar ao máximo o desenvolvimento da atividade e, por isto, as práticas corporais foram realizadas apenas três vezes, embora sob grande interesse dos alunos. Ao final, com o intuito de cumprir esse objetivo, ficou acertado que essas atividades externas seriam realizadas antes do início das planejadas para o Laboratório de Informática, pois ajudariam também a resolver a questão da letargia causada pelo sono após o almoço.

Quanto às atividades propriamente ditas, inicialmente, eram as mesmas elaboradas pelos professores regulares da instituição com os quais os alunos têm aula, tomando como base os conteúdos do plano de curso trabalhados em sala em suas respectivas matérias, sendo geralmente textos escritos e imagéticos com perguntas, ou somente perguntas acerca de um tema a serem respondidas de maneira escrita, à mão ou digitado. No entanto, os objetivos e a forma de abordá-los eram outros.

Para possibilitar a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, o atendimento educacional especializado tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado, principalmente quanto ao permitir a liberdade de tempo e de criação que o aluno com deficiência mental precisa ter para organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (IDEM, p. 22)

Trabalhar com base nos conteúdos já apresentados pelos professores das disciplinas regulares do período matutino não era confundido com reforço escolar, em nenhum momento, mas apenas demonstrava ser uma boa forma de possibilitar que os alunos se integrassem ao conteúdo e às

aulas, pois nos encontros, à tarde, as condições de respeito ao tempo e às especificidades cognitivas são bem mais favoráveis. A forma com que os alunos respondiam e interagiam com essas atividades se dava de maneira diferente da utilizada no restante de suas aulas, com maior flexibilidade na maneira com que escreviam (tópicos, poemas, narrativas etc.), para que se sentissem mais livres e que de fato o horário dedicado ao estudo fizesse sentido.

Quando o atendimento educacional permite que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai do lugar de todo o saber. Dessa maneira, o aluno pode se questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sua posição de “não saber”. Ele, então, pode se mobilizar e buscar o saber. Na verdade, é tomando consciência de que não sabe que o aluno pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do aluno diante do saber permite que sua verdade seja colocada, o que é fundamental para os alunos com deficiência mental. Ele deixa de ser o “repeteco”, o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber. (IDEM, p. 20)

Essas atividades eram analisadas, discutidas e adaptadas pelo grupo de pesquisadores antes de cada encontro. A partir do tema central e/ou das perguntas norteadoras, os alunos eram convidados a recordar o que havia sido trabalhado em sala e realizavam pesquisas na internet e/ou em seus livros didáticos, para complementar as informações. Os temas também eram pesquisados para além do que se tratava a atividade, levando os alunos a enxergarem um contexto mais amplo do assunto. A ideia era despertar a curiosidade dos estudantes em torno dos temas colocados em cada aula e demonstrar que por meio da leitura a possibilidade de conhecer e aprender pode ser mais prazerosa, criativa e autônoma. A ampliação do leque de informações sobre um mesmo assunto parecia também colaborar para que sinapses cerebrais ocorressem, isto é, para que inúmeras e imprevisíveis relações associativas pudessem se dar, contribuindo, assim, para uma melhor fixação do conteúdo, sem que fossem utilizados quaisquer tipos de exercícios de repetição.

A escola (especial e comum) ao desenvolver o atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja in-

centivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades. O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos. (IDEM, p. 20)

As atividades escritas eram corrigidas pelos próprios alunos, em duplas ou individualmente, com o acompanhamento das bolsistas, para que pudessem perceber seus próprios erros e consertá-los. Porém, o resultado, o produto final das propostas não era o maior foco, e sim o processo de como os estudantes haviam chegado nele e se de fato o haviam compreendido, para, posteriormente, poderem produzir outros conhecimentos, com mais autonomia. A forma de avaliação era obtida a cada encontro, com a observação do desenvolvimento e empenho individual na escrita e nas conversações sobre os temas, feitas para que eles mesmos organizassem seus pensamentos e entendimentos em torno do assunto abordado, deixando clara a importância dos colegas para agregar aprendizagem.

No atendimento educacional especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calcada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento. Portanto, os dois, escola comum e atendimento educacional especializado, precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar linear e sequencialmente, como se acreditava antes. (IDEM, p. 22 e 23)

Durante os atendimentos, também eram realizadas discussões sobre o que havia sido trabalhado e feitas leituras do que os alunos produziam, pois eles se mostravam muito relutantes a desenvolver atividades que exigiam a leitura de textos e tentavam evitá-las ao máximo. Assim, por terem maior dificuldade e raramente trabalharem a leitura fora da escola e mesmo em sala de aula com tantos outros alunos, por vergonha ou até mesmo preguiça de tentar acompanhar, incentivar, praticar e testar maneiras efetivas para o desenvolvimento da leitura entre esses alunos tornou-se, de fato, um dos maiores desafios das bolsistas.

Para tentar uma solução para a questão, uma das estratégias foi utilizar alguns capítulos do romance “Iluminuras”, de Rosana Rios, adotado nas aulas de português, pedindo a eles que formulassem perguntas baseadas em partes do texto e/ou nas imagens que abriam cada seção do livro, e que deveriam ser respondidas pelos colegas. No entanto, embora a estratégia de perguntar e responder sobre a história fosse um objetivo interessante para a leitura, pois fazia com que lessem ao menos até determinado ponto, para que encontrassem a solução do problema ali colocado, esta e outras tentativas como ler em conjunto, ler em roda, por parágrafo, em duplas e outras inúmeras formas de estimular esse processo de leitura e interpretação textual não foram muito bem sucedidas.

Depois de várias discussões, a equipe decidiu experimentar uma nova forma de se trabalhar a leitura dessa obra e, atualmente, está se preparando para receber esses alunos no segundo semestre de 2017 com a construção de um jogo de RPG (Role Playing Game), em que o romance será transformado em uma narrativa cheia de improvisos:

RPG é uma sigla em inglês que pode ser traduzida como “Jogo de Interpretação de Papéis” ou “Jogo de Interpretação de Personagens”. Nele, um grupo de amigos se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro de improviso. Existe um diretor, chamado de “narrador” ou “mestre”, que vai explicando o desenrolar da trama; e existem os jogadores, que modificam a história à medida que interpretam seus personagens. (...) O jogo inteiro baseia-se nas escolhas feitas pelos personagens que, interpretados pelos jogadores, modificam a trama, afetando o mundo da narração. Então, o mestre descreve as consequências das ações dos personagens, e isso gera novas situações para que eles escolham novas ações. Assim, a história vai se construindo coletivamente. (brasilecola.uol.com.br)

Seguindo a mesma perspectiva das propostas anteriores, esta atividade visa ao envolvimento dos alunos na produção criativa de ideias, conflitos e soluções de problemas. Mas, também, é uma forma de chamar a atenção para o prazer da leitura de romances que, como *Iluminuras*, trazem fatos históricos reais transformados em ficção que promove a fruição estética própria de um bom livro literário.

## O APRENDIZADO DE TODOS

Sem dúvida, o projeto tem sido de extrema importância para a formação pessoal e profissional das bolsistas. O entendimento sobre o que é uma proposta de escola para todos e a diferença da prática inclusiva quando existe a preocupação com o aluno e o desenvolvimento de sua criatividade, de sua capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa, fica evidente em uma perspectiva que leva em conta sua experiência de vida e que promove a sua participação ativa nas decisões sobre o planejamento e a execução de tarefas. Assim, buscar a ampliação de sua capacidade de abstração significa superar o mero desenvolvimento da memória, da atenção, das noções de espaço, tempo, causalidade, raciocínio lógico e apostar em ações diretas sobre os objetos de conhecimento como o primeiro nível de toda a construção mental.

O objetivo do atendimento educacional especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com a sua “concretude” não pode ser descartado, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente. (IDEM, p. 21)

Por isto, pode-se considerar que a proposta também foi bem-sucedida, pois os próprios alunos reconheceram que a maneira com que as atividades foram realizadas contribuiu para o seu interesse pela escola, pelos conteúdos das disciplinas e pelo que se passava em sala, no período regular de aula. A forma como foram instigados a pensar e criar, sem a repetição e cópia de palavras isoladas na intenção de fazer com que aprendessem a grafia, ou de tarefas que privilegiassem apenas a produção de desenhos e imagens que apenas representavam algo descontextualizado de um assunto cheio de informações e curiosidades, demonstrou como é um enorme equívoco considerar o aluno com deficiência como sendo um sujeito que apresenta condições inferiores aos demais.

Ainda, esta experiência tem sido muito gratificante por possibilitar às bolsistas enxergar nas supostas limitações do outro algo que se torna potencialidade, quando tomado como outro caminho, como outro recurso, como outra forma de ver, ler e organizar o mundo. De fato, este tem sido um atendimento escolar de Educação Básica bem diferenciado, pois promove o aprendizado de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, C. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>.> Acesso em: jun. 2017.

BRASIL. *Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).> Acesso em: Jun. 2017.

BRASIL ESCOLA. *RPG* (Role-Playing Game). Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>.> Acesso em: Jun. 2017.

# Capítulo III

---



# PRÁTICA BILÍNGUE COM SURDOS: ENSINO/TRANSMISSÃO

---

PATRÍCIA MARIA JESUS DA SILVA\*

SILVANA MATIAS FREIRE\*\*

\* Professora na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Mestranda no PPGEEB/CEPAE/UFG.  
E-mail: patriciaandre2015@gmail.com

\*\* Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora Associado IV e Pesquisadora do  
PPGEEB/CEPAE/UFG.  
E-mail: silvanamatiasfreire@gmail.com

**Resumo:** O objetivo deste texto é discutir questões referentes às demandas dos profissionais envolvidos no ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa escrita) para surdos, principalmente à demanda por materiais didáticos. Tais questões surgiram durante a realização, em 2016, do Grupo de Trabalho (GT) em “Formação de Professores Bilíngues para o ensino de surdos na educação básica”. A escolha das noções de ensino e de transmissão, as quais nortearão nossas discussões, justifica-se por termos como ambiente de investigação a sala de aula. Trataremos de distinguir esses dois termos que são considerados como sinônimos no interior do discurso pedagógico hegemônico (Voltolini, 2009). A barra, a qual foi colocada entre os dois termos, funciona como um terceiro termo que impede a (con) fusão entre eles, ao mesmo tempo em que os mantém em contato. Nosso referencial teórico situa-se no campo da psicanálise freudiana e seus comentadores.

**Palavras-chave:** Ensino. Transmissão. Formação de professores bilíngues para Surdos.

## BILINGUAL PRACTICE TO DEAF PEOPLE: TEACHING/TRANSMISSION

**Abstract:** The objective of this text is to address issues related to the demands of professionals engaged in bilingual education (Libras / Portuguese written language) for the deaf. These issues arose during the 2016 Working Group (WG) in “Training of Bilingual Teachers for the Teaching of the Deaf in Basic Education”. The choice of notions of teaching and transmission, which will guide our discussions, is justified by terms such as research environment and classroom. We will try to distinguish these two terms that are contradictory within the hegemonic pedagogical discourse (Voltolini, 2009). The slash, that was placed between the two terms, acts as a third term that prevents a (con) fusion between them, while keeping them in contact. Our theoretical reference is situated in the field of Freudian psychoanalysis and its commentators.

**Keywords:** Teaching. Transmission. Bilingual Teacher training for the Deaf People.

## INTRODUÇÃO

Abordaremos neste capítulo a experiência vivenciada no Grupo de Trabalho (GT) em “Formação de professores bilíngues para o ensino de surdos na educação básica”, realizada no ano de 2016. Esse GT foi idealizado para servir como o produto educacional da dissertação intitulada “Sujeito, Linguagem e Transmissão: o ensino de Libras/ Português escrito na Educação Básica Bilíngue”. O produto educacional é uma das etapas exigidas pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB - CEPAAE/UFG) para integralização do curso. A finalidade da elaboração de um produto educacional é colaborar com professores e alunos no processo de aquisição e produção de conhecimentos científicos (DUTRA, SANTOS, REIS, 2016). Neste sentido, estabelecemos como objetivo geral do GT acima mencionado a organização de um conjunto de atividades práticas e teóricas que colaborassem com o professor bilíngue (Libras/ Português escrito) na educação básica.

Para atingir nosso objetivo, iniciamos o trabalho escutando os participantes do grupo, composto por profissionais (professores e intérpretes) que já trabalham ou que pretendem trabalhar em escolas regulares com alunos surdos, sobre suas necessidades, prioridades e deficiências em relação à sua prática. Em seguida, buscamos conceitos teóricos para embasar procedimentos didático-pedagógicos que contribuíssem para elaboração de atividades e materiais didáticos. O passo seguinte foi experimentar o material em sala de aula para ser posteriormente avaliado e, por fim, reestruturá-lo de acordo com o resultado das nossas avaliações. Supúnhamos que tais esforços resultariam no desenvolvimento de estratégias adequadas às necessidades reais das salas de aula dos participantes.

## **O QUE OS PARTICIPANTES TÊM A DIZER**

Desde os primeiros encontros, percebemos que os participantes chegaram com a expectativa de obter materiais didáticos prontos, cuja eficácia já havia sido comprovada.

A grande maioria dos professores bilíngues não está preparada para receber e ensinar alunos com deficiência auditiva. Há pouco estudo sobre a educação de surdos e muitos professores esperam manuais prontos para utilizarem na educação de surdos e não encontram. (Trechos extraídos de questionários de pesquisa/ 2016)

Ao final dos encontros, percebemos uma certa frustração pela falta de materiais, estratégias, metodologias que solucionassem os problemas práticos de sala de aula trazidos pelos participantes.

A maioria dos participantes compartilhava a ideia de que a dificuldade em assimilar os conteúdos das disciplinas ocorre porque os alunos surdos, ao chegarem à escola de ensino regular, não dominam o registro escrito da língua portuguesa, nem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Acreditamos que tal queixa, em parte, fundamenta-se pelo fato dos documentos oficiais estabelecerem que a garantia da “inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva” se dá por meio da “educação bilíngue” (Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005):

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Os participantes do GT demonstraram interesse, principalmente, pela busca de meios concretos (material, metodologia, estratégia de ensino) que os ajudassem a superar a falta de domínio da língua portuguesa escrita e da Libras. Acreditavam que tendo o domínio dessas duas línguas, estrangeiras para a maioria dos alunos surdos, superariam as dificuldades em transmitir aos alunos os conhecimentos e esses assimilariam com mais facilidade os conteúdos das disciplinas.

As discussões realizadas no GT, sobre questões de sala de aula aliadas às nossas leituras de textos, os quais tratam da aproximação entre educação e psicanálise, nos levaram a formular duas questões importantes para analisarmos as demandas dos participantes por modos de ensino bilíngue para surdos: dominar “as línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento do processo educativo” garante a inclusão de alunos surdos e a assimilação dos conteúdos escolares? Existem materiais, metodologias e estratégias adequadas para que o ensino garanta a aprendizagem eficiente de línguas estrangeiras?

## **EDUCAÇÃO OU PEDAGOGIA: DO QUE TRATA A PSICANÁLISE?**

Em sua obra, Freud não se dedicou especificamente a questões relacionadas diretamente ao ensino, contudo nos deixou algumas “pistas” a esse respeito nos textos em que trata de educação, pedagogia e psicanálise. São estes estudos realizados por Freud e Lacan sobre o tema, assim como alguns de seus comentadores, dentre eles Lemos (2007), Voltolini (2009),

Kupfer (2006) e de Lajonquière (1999), os quais nortearão a discussão dos aspectos teóricos que fundamentam o presente trabalho.

Freud se interessou pela educação ou pela pedagogia?

No texto “Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn” (1925), Freud lista, pela primeira vez, as três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Pede-nos, no entanto, cautela na aproximação entre psicanálise e educação, posto que a psicanálise (curar) não teria quase nada a ensinar ao educador.

Ao retornar, na Conferência XXXIV “Explicações, Aplicações e Orientações” (1932[1996]), aos três impossíveis, Freud deixa algumas provocações que podem ser deslocadas para o campo do ensino, ao admitir, por exemplo, haver pontos em comum entre a educação da criança pelos pais e aquela realizada pelo professor e pela instituição escolar. Nas palavras de Lemos (2007; p. 84): “Provavelmente isto se deva ao fato de que ambas visam, de algum modo, à transmissão cultural que impõe a renúncia às pulsões”, mas, continua Lemos:

A concepção freudiana da educação impressiona por sua total desconsideração pelos ideais pedagógicos: trata-se de fazer com que a criança aprenda a controlar suas pulsões e ponto final! (...). Ao contrário do que pregam as teorias psicopedagógicas, para Freud a educação não pode contar com nenhum desejo de aprender na criança (...) nessa concepção freudiana, a educação é antes de tudo demanda feita pelo Outro, a qual cada criança não deixará de atender, umas mais, outras menos, *mas nenhuma de modo completo. Há um impossível.* (2007; p. 85)

Em seu artigo “Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas”, Lajonquière (1999, p. 30) nos mostra que as discussões referentes à psicanálise e à educação não são as mesmas que se pretende entre psicanálise e pedagogia. E nesse processo de diferenciar educação de pedagogia, afirma que a educação trata da relação entre adulto e criança, em que marcas do desejo são transmitidas. Por se tratar de desejo, logo do Inconsciente, essas marcas não são qualificáveis, mensuráveis ou controláveis. Já a pedagogia é “toda reflexão sistemática sobre a adequação meio-fim”, ou seja, por meio de metodologias e estratégias bem controladas atinge-se um objetivo previamente estabelecido. O ensino tem como efeito a aprendizagem. Se a aprendizagem não ocorre, houve problemas com a metodologia, que não é adequada ou não foi executada conforme pretendido. Nesse caso, o

problema é com o professor, ou é o aluno, que pode ter distúrbios de ordem biológica ou social. No primeiro caso, a solução é adequar a metodologia; no segundo, preparar melhor o professor; no terceiro, não há o que fazer.

A psicanálise liga-se à educação quando esta visa possibilitar o reconhecimento da realidade do desejo. Ao contrário de um projeto pedagógico que não pode ter o desejo como objeto, pois seu objeto está no binômio complementar ensino-aprendizagem.

## **ENSINO/TRANSMISSÃO: UM CONTEÚDO/UMA FALTA**

Rinaldo Voltolini, estudioso de questões relativas à educação a partir da psicanálise, em seu artigo “Ensino e transmissão: duas posições na linguagem” (2009), chama-nos a atenção para o fato de que o discurso pedagógico utiliza os termos ensino e transmissão como sinônimos. A distinção entre eles não é levada em conta por esse discurso, que estabelece que entre ensino e aprendizagem há uma relação causal em que, se um conteúdo é ensinado, é aprendido, ou seja, ensinar e aprender formam um “par complementar”. Esta complementaridade é idealizada, pois na experiência de ensino-aprendizagem as descontinuidades e as discordâncias são frequentes. Estes aspectos são constitutivos da transmissão e serão explorados mais à frente.

De acordo com o discurso pedagógico, se o sujeito não aprende o que lhe foi ensinado, os fatores que justificam tal fracasso são externos ao ensino, de ordem biológica ou social. Suprime-se a ordem sexual implicada na relação do humano com seus objetos, dentre eles, o outro. A evitação do aspecto sexual no tratamento das relações humanas, em especial no campo pedagógico, ocorre em uma tentativa de caracterizar esse discurso como sendo científico, atributo valorizado pela civilização contemporânea, pois promove o apagamento do desejo, manifestação humana que escapa ainda que submetida a controles.

Neste artigo, no entanto, a dimensão sexual será considerada para abordar a distinção entre ensino e transmissão, tal como procede do discurso psicanalítico, principalmente a partir das elaborações lacanianas (1998).

Como dito anteriormente, a dimensão sexual é um modo de abordar a relação do homem com os objetos. Sobre esta relação, Lacan ([1975]1972-3, seminário 20) diz que não há correspondência entre o sujeito e os obje-

tos, ou seja, não há encontro entre o objeto que o humano procura para se satisfazer e o objeto encontrado. O que um sujeito busca e o que ele encontra no outro não coincidem. Um dos modos como Lacan resumiu tal defasagem foi com a frase “a relação sexual não existe”. O termo utilizado em francês é *rapport* que pode ser traduzido por relação. Além disso, *rapport* especifica também uma relação como sendo de complementaridade entre dois elementos. O termo *rapport* pode também ser traduzido por proporção, derivando daí que, se não existe *rapport sexuel*, não há uma complementaridade, nem proporção entre o sujeito e seus objetos. Tal formulação pode também ser utilizada para tratar da desproporção ou não correspondência entre o que se ensina e o que se aprende, assim como da discordância entre professor e aluno.

Para falar de transmissão é importante desenvolver a questão do suposto saber (LACAN, [2010]1960-1, seminário 8). De que saber suposto trata a psicanálise?

Há, do lado do aluno, a suposição de um saber no professor. Ou seja, o aluno acredita que o professor transmite o que ele sabe. Não se pode afirmar que haja saber no professor, pelo menos, não aquele que o aluno supõe que ele possua. O que há é uma falta na qual o aluno se engancha, elaborando a partir dessa falta, por meio de associações e relações, um conhecimento. O aluno acredita que tal conhecimento tenha sido ensinado pelo professor. Eis a importância da falta de saber do lado do professor. No espaço de uma falta que passa, o aluno pode se implicar. Aí está o essencial da transmissão: o que se transmite é uma falta não ‘um conteúdo’.

Diferentemente do ensino, situação em que se trata de comunicar, ensinar algo a alguém, “um referente que será representado para alguém” (VOLTOLINI, 2009), na transmissão algo “se passa” a despeito do conteúdo tratado, a despeito de um saber do professor. Não há, propriamente dizendo, um sujeito na origem daquilo que “se passa”, o aprendiz toma do campo do Outro um conhecimento que acredita ter sido ensinado.

O que se transmite não é um conteúdo de domínio do professor, de modo que o professor dominando-o, intencionalmente o repassaria ao aluno. Transmite-se o que não se sabe, o que não se tem, como no amor de transferência: dar o que não se tem (LACAN, [2010] 1960-1). Por isso, para falar de transmissão, a noção de transferência deve ser considerada. Nas palavras de Voltolini (2009, p. 8):

A questão da transferência é importante para compreendermos o que se passa neste particular da implicação. Não basta que alguém diga algo, seja o analista a seu analisante, seja o professor a seu aluno, é preciso que este escute, no sentido forte da palavra. Que este tome como seu e faça dele alguma coisa própria, que só será própria pela elaboração particular, o que chancela a autoria, mas que jamais é própria no sentido de algo construído sozinho. A propriedade da ideia se define aqui mais pela implicação do que pela originalidade.

Do lado do aluno, essa implicação só ocorre por haver uma desproporção entre ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que, por efeito da transferência, o não saber do professor engancha a escuta do aluno. Na desproporção ensino e aprendizagem, na falta do saber, algo se passa. No intervalo, uma transmissão pode vir a se instalar. Se o ensino está do lado da articulação entre imaginário e simbólico, cuja pretensão é comunicar, a transmissão está do lado do real em que “isso passa” a despeito da intenção consciente do professor. A articulação imaginário-simbólica, no entanto, produz efeitos no real.

A adesão do aluno a uma ideia, que não é nem do professor nem sua, engendra o que se torna próprio, original do aluno.

Não se trata, portanto, de fazer uma escolha entre ensino ou transmissão, são “duas faces de um mesmo gesto, realizado sempre no interior da linguagem” (VOLTOLINI, 2009, p. 8). A barra foi utilizada no título – ensino/transmissão – justamente para indicar que ensino e transmissão não se confundem. Porém, ao mesmo tempo em que a barra estabelece o limite, mantém um contato, pois pelo ensino algo pode se transmitir.

Ao final de seu artigo, Voltolini (2009) escreve:

Talvez o espírito pedagógico contemporâneo ganhasse ao reconhecer a presença da dimensão de transmissão inerente ao ato da linguagem. Com isso bem poderia compreender que a eficácia da escola só pode ser relativa e que ela nem sempre está ali onde esperaríamos que ela estivesse, porque com frequência ela está alhures. Mas para isso o espírito pedagógico contemporâneo teria que abrir mão também de sua ânsia de controlar o processo educativo em todos os seus detalhes e de alimentar sua crença no poder interventivo que o avanço das pesquisas metodológicas em educação poderá lhes conferir.

O papel do educador não se confunde com o do analista, porque o primeiro ocupa posição de modelo, do ideal-do eu, sendo o Outro sujeito,

o ideal que é transferido para o professor, e que é recusada pelo analista. Todavia, não é incompatível a possibilidade dos professores adotarem uma postura psicanaliticamente orientada (KUPFER, 2013). Tal postura supõe uma concepção de sujeito que leve em conta a ordem sexual implicada na relação do sujeito com seus objetos, evitando que o professor renuncie ao ato de educar/transmitir, uma vez que reconhece nos alunos sujeitos desajustados e não doentes ou deficientes que necessitam de medicação ou treinamento para se adequarem ao ideal pedagógico de homogeneização.

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com os conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis, como já se afirmava na conclusão de Freud sobre a educação. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno-sujeito que, ansioso por fazer-se dizer, ansioso por se fazer representar nas palavras e objetos da cultura, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com as primeiras inscrições significantes que lhe deram forma e lugar no mundo. (KUPFER, 1999, p. 19)

## **DESEJO DE APRENDER?**

Continuamos a discussão sobre ensino/transmissão acrescentando o termo aprendizagem, entretanto, agora, para discutirmos como se dá esta operação do lado do aluno.

Freud recorreu à mitologia do Édipo e comparou a sua realidade, em virtude de sua paixão pela mãe, em que demonstra o desejo/impulso sexual, e pelo ciúme com sentimento de ódio direcionado ao pai. Segundo Kupfer (2006, p. 66), para Freud, “o exemplo do Édipo–rei não é senão a realização de nossos desejos infantis”.

[...] o Édipo é uma estrutura, um conjunto de relações anteriormente dado, isto é, uma estrutura vazia, uma espécie de roteiro prévio que as personagens – pai, mãe e filho – vão preencher quando sua hora de entrar em cena. [...]. As crianças aprendem algo [...]. Aprendem, em outras palavras, como articular seu desejo com uma lei universal que o regulamenta: a lei do incesto. Trata-se, portanto, de uma estrutura através da qual o ser humano se define sexuado. [...]. As identificações são processos inconscientes, e é por isso que não basta ensinar aos pais

como proceder diante de seus filhos para que a passagem seja bem-sucedida. (KUPFER, 2006, p. 66)

De acordo com Kupfer (2006), possivelmente adotando os critérios de raciocínio freudiano, percebe-se que as crianças que perguntam, o fazem não para simplesmente saciar sua curiosidade, mas porque algo as impulsiona. Mas o que se busca quando se quer aprender algo? O aprender tem a ver com algo que engancha o desejo provocado pelos enigmas existenciais e a suposição de que o Outro tem a resposta para eles.

A investigação da criança sempre está ligada ao desejo de saber sobre por que nascemos, quem somos no desejo do Outro. O que sustenta essas questões a respeito da sexualidade é a tentativa da criança de definir seu lugar no mundo. Assim, as crianças sempre direcionam para os pais a busca por suas respostas: qual o desejo de vocês em relação a mim? O que sou no seu desejo?

Com o fim do conflito edipiano, aparece a repressão, que não é total, mas que parte dela transforma-se em pulsão de saber, pulsão de ver, pulsão de domínio. Sendo assim, “o desejo de saber associa-se ao de dominar, ver e sublimar”. A pulsão de domínio associa-se à ideia de curiosidade e transforma-se em pulsão de saber. Com isso, percebe-se que para Freud “a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual”, tal como foi explorada anteriormente (KUPFER, 2006, p. 81; p. 84).

Segundo Kupfer (2006, p. 84), a criança precisa do professor para que haja o aprendizado, visto que ela não aprende sozinha. “O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, a que ensina”. A exemplo, os autodidatas quando aprendem com um livro, aprendem com o Outro também, em virtude de ser o saber transmitido por alguém por meio dele.

O que seria o ato de aprender? O Outro implicado na aprendizagem refere-se mais à posição na linguagem em que o professor ocupa do que à sua pessoa como semelhante (outro). O conceito de transferência pode iluminar nosso entendimento sobre o que se opera na relação professor e aluno.

A transferência acontece no ensino quando o desejo de saber do aluno se identifica a um traço particular que é transmitido desde o lugar que o professor ocupa na linguagem. E, ao atribuir um sentido especial a essa figura determinada pelo desejo, aí se instala a transferência. Dessa forma, Kupfer (2006, p. 92) continua sua argumentação:

[...] se o analisando ou o aluno dirigem-se ao analista ou professor atribuindo-lhes um sentido conferido pelo desejo, então essas figuras passarão a fazer parte de seu cenário inconsciente. Isso significa que o analista ou o professor, colhidos pela transferência, não são exteriores ao inconsciente do sujeito, mas o que quer que digam será escutado a partir desse lugar onde são colocados. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito.

Nessa posição, a palavra do professor será acolhida com mais ou menos intensidade. O que o aluno quer desse mestre é que ele possa suportar esse lugar a ele destinado. Kupfer (2006) observa, contudo, que o professor, no lugar da transferência, pode subjugar o aluno e impor seus valores e ideais, o que dificilmente resultará numa relação em que o aluno se desloque em direção a um desejo particular.

Para Voltolini (2009), existe a questão da possibilidade de aprender com alguém que não sabe que ensinou. Voltolini narra um fragmento de “A história do movimento psicanalítico”, em que Freud relata um fato sobre três mestres que foram importantes em sua formação. Ao informá-los sobre as descobertas que havia feito com eles, seus mestres negaram conhecer o conteúdo das descobertas, recusaram que tiveram tido qualquer influência sobre elas. Freud analisou da seguinte forma o acontecimento:

A ideia pela qual eu estava me tornando responsável de modo algum se originou de mim. Fora-me comunicada por três pessoas cujos pontos de vista tinham merecido meu mais profundo respeito – o próprio Breuer, Charcot e Chrobak, o ginecologista da universidade [...]. Esses três homens me tinham transmitido um conhecimento, que rigorosamente falando, eles próprios não possuíam. Dois deles, mais tarde, negaram tê-lo feito quando lhes lembrei o fato; o terceiro (o grande Charcot) provavelmente teria feito o mesmo se me tivesse sido dado vê-lo novamente. Mas essas três opiniões idênticas, que ouvia sem compreender, tinham ficado adormecidas em minha mente durante anos, até que um dia despertaram sob a forma de uma descoberta original. (FREUD, 1914, p. 8-9)

O mestre transmite, assim, um saber que não se sabe. O discípulo, supondo saber no mestre, apreende-o de onde não está e o torna seu *a posteriori*. Por isto se trata de amor de transferência, de acordo com a definição de amor elaborada por Lacan: amar é dar o que não se tem, é reconhecer

sua falta e doá-la ao outro, colocá-la no outro. O contrário de oferecer bens, presentes ou conteúdos que se supõe dominar.

Na transferência, o aluno escuta a palavra e a toma como sua, elaborando-a, associando-a a outras. Assim, jamais pode ser dito que algo foi construído sozinho, pois do campo do Outro que se toma algo para, posteriormente, torná-lo próprio. Ao afirmar que há a desproporção entre ensino e aprendizagem, não se está querendo dizer que o aprendizado acontece sozinho, isolado e que qualquer ensino seria em vão. Também, que o ensino não seja causa da aprendizagem, não significa que a transmissão não passe por meio dele.

Para Freud, não temos controle sobre o que dizemos e muito menos sobre os efeitos de nossas palavras sobre quem está ouvindo, ou lendo. Não sabemos o que farão com essas ideias e o que associarão a elas. Podemos “supor que essa transmissão poderá gerar efeitos no inconsciente daquele que recebe, ainda que não saibamos exatamente quais sejam” (KUPFER, 2006, p. 96).

Em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, de 1914, Freud nos traz algumas de suas observações quando considera que, na educação, o que pode oferecer maior influência não seria somente o estudo das ciências (dos conteúdos), porém os traços de personalidade de seus professores. Para tanto, o acesso ao conhecimento científico somente poderá ser possível para algumas pessoas por intermédio deste profissional. Exemplifica as atitudes dos discentes perante o mestre:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição esforçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. (FREUD, 1913-1914. p. 162)

Kupfer (2006) justifica ainda por que não se pode aplicar a psicanálise ao ensino, pois do inconsciente só apreendemos seus efeitos que não podem ser *a priori* previstos e, assim, impede de criar uma metodologia pedagógico-psicanalítica que implicaria numa adequação meio-fim.

A psicanálise pode contribuir com o educador na ética, no modo de ver e compreender sua práxis educativa:

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, ao efeito do seu poder sobre seus alunos. [...] matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo. (KUPFER, 2006, p. 98)

O professor também é um sujeito marcado pelo desejo inconsciente, sendo justamente este desejo que o instiga para junto da função de mestre. Lemos (2007) explica que é o desejo do mestre que engaja o aluno em uma via também desejante. Mas não o desejo de que o aluno reproduza sem deformação a mensagem que supõe ter transmitido:

Isso acontece quando o desejo do professor está dirigido a Outro lugar, *para fora da própria cena educativa*. É assim quando, por exemplo, o desejo do professor é causado mais pela Matemática do que pela necessidade de reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que sua mensagem foi recebida sem deformação. (p. 87) (itálico da autora)

Algo se produz no encontro entre o aluno, o professor e a linguagem que os atravessa. O aprendizado pode vir a acontecer, entretanto, não da forma como o professor espera, ou seja, aquilo que se ensina quase nunca é exatamente aquilo que se aprende, e vice-versa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seu trabalho dissertativo, Azenha (2006), na experiência realizada com professores sobre questões referentes a dificuldades de aprendizagem dos alunos, percebeu que as queixas que lhe eram destinadas apresentaram a presença do significante “*falta*”, como nos descreve Lemos (2007): “falta alguma coisa à criança”, “faltam condições”, “falta saber o

que a criança quer”. De modo semelhante, no GT “Formação de professores bilíngues para o ensino de surdos na educação básica”, o mesmo signifi-  
ficante esteve presente no discurso dos participantes: “falta escola bilíngue  
especializada”, “falta formação para os professores”, “falta cooperação entre  
o professor e o intérprete que atende o surdo”, “falta incentivo da família  
para que o surdo seja inserido na língua de sinais”.

Percebe-se com estas demandas dos participantes uma estreita influ-  
ência da pedagogia, quando busca o aluno ideal, uma metodologia eficaz  
ou uma causa para as situações cujo resultado não é satisfatório (satisfató-  
rio para quem?). Ou é o professor que não adotou uma metodologia eficiente  
para ensinar, ou o aluno possui alguma deficiência ou síndrome/transtor-  
no biológico ou social que o impede de aprender.

Qual a demanda dos participantes do Grupo de Trabalho em “For-  
mação de Professores Bilíngues – Libras e Português escrito para a Edu-  
cação Básica”? Observamos nas falas dos participantes a crença em que os  
métodos e materiais didáticos responderiam, solucionariam as dificuldades  
vivenciadas em sua atuação com alunos surdos. Em trechos extraídos da  
coleta de dados da pesquisa/2106, os participantes comentam a este res-  
peito: “os métodos facilitam o processo de aquisição da leitura e escrita,  
ainda assim também podem atrapalhar”. Nos questionários os participan-  
tes escreveram:

Acredito que foram vários os resultados, um deles é o desenvolvimen-  
to de habilidades para que o professor possa adquirir maior segurança  
no desenvolvimento de procedimentos didáticos pedagógicos, com a  
finalidade de alcançar todas as crianças presentes na sala de aula [...].

[...] A questão da inclusão do surdo esbarra em currículo, na profici-  
ência e vivência da língua, numa formação específica de metodologia  
e não é apenas tendo um profissional que vá fazer a tradução e in-  
terpretação que o problema já estará resolvido. (Trechos extraídos de  
questionário e análise de textos para a pesquisa- 2016)

Quando os participantes da pesquisa se dispuseram e aceitaram o de-  
safio de discutir, de refletir, de propor atividades para auxiliar o ensino dos  
surdos, estavam marcados por uma falta que os moveu. Como foi dito na  
introdução deste artigo, ao final dos encontros, percebemos uma certa frus-  
tração pela falta de materiais, estratégias, metodologias que solucionassem  
os problemas práticos de sala de aula trazidos pelos participantes. Poderí-

amos, assim, responder, provisoriamente, às questões formuladas no início do artigo: “dominar ‘a língua de instrução utilizada no desenvolvimento do processo educativo’ garante a inclusão de alunos surdos e a assimilação dos conteúdos escolares? ”. “Existem materiais, metodologias e estratégias adequadas para que o ensino garanta a aprendizagem eficiente de línguas estrangeiras?”. Os métodos, as estratégias e materiais não nos parecem garantidores da assimilação, por parte do aluno, dos conteúdos das disciplinas, pois se consideramos o aluno, surdo ou não, sujeito de um desejo particular, as associações e relações que vão estabelecer a partir do conteúdo transmitido são singulares. Nas palavras de Lemos, é pouco provável que o professor vá “reencontrar no aluno os sinais de confirmação de que a sua mensagem foi recebida sem deformação” (2007, p. 87).

Nossa aposta é que a frustração, pela ‘falta’ – significante recorrente na fala dos participantes – de respostas categóricas, que solucionem o desafio cotidiano de atuar em sala de aula, desloque esses profissionais, impulsione-os a continuar buscando outras e outras respostas.

Uma das preocupações dos participantes do GT girou em torno da presença ou não de alunos surdos na escola regular. Tal preocupação está ligada à garantia de um ensino de qualidade. Essa qualidade estaria em uma escola especial onde as aulas seriam ministradas na primeira língua dos surdos, de acordo com os participantes, a Libras:

A necessidade de mais leitura, estudo e o compartilhamento de experiências com alunos surdos, os trabalhos e atividades realizadas com eles. Muitos professores se sentem perdidos quando recebem um aluno surdo em sua turma e alguns vão atrás de novas estratégias ou pelo menos tentam. Outros, no entanto, apenas deixam o aluno cumprir carga horária ou delegam a responsabilidade ao intérprete, [...]. (Trecho extraído de questionário de pesquisa- 2016)

Tais queixas, no entanto, não nos parecem estar relacionadas à presença do aluno surdo, pois não são muito diferentes daquelas formuladas em salas de alunos ouvintes. Finalizaremos colocando algumas questões, que chamaremos de inversas, a respeito do fragmento acima: em relação à dificuldade do professor receber um aluno surdo, em sala de aula de ensino regular, é muito diferente da experimentada em qualquer sala de aula com aluno surdo ou não? Somente os professores de alunos surdos necessitam ‘de leitura, estudo e compartilhar experiências, trabalhos e atividades’?

Somente esses professores ‘sentem-se muitas vezes perdidos e vão atrás de novas estratégias’? Somente esses professores deixam o aluno ‘apenas cumprir carga horária e delegam a responsabilidade ao intérprete’, monitor, psicólogo? Embora não tenham sido formuladas desse modo, o comentário de uma professora sobre os resultados de nossas discussões aponta que deslocamentos se produziram durante a realização de nosso GT:

Eu não trabalho diretamente com alunos surdos, porém esses estudos me proporcionaram um grande conhecimento nessa área e que poderei utilizar com outros alunos. Na verdade, apliquei no ano letivo de 2016 várias ideias que discutimos durante o semestre. (Trecho extraído de questionário de pesquisa/2016)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Conceição A. C. *LIA: do nome ao verbo ou desejo e leitura*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BRASIL. *Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2010.

DUTRA, Alessandra; SANTOS, Gilvan José Ferreira dos; REIS, Sandra Gomes de Oliveira (Org.). *Guia de Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências humanas, Sociais e da Natureza*. 1. ed. Londrina: Sarandi Gráfica e Editora Almeida, 2016.

FREUD, S. (1913-1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Obras Psicológicas Completas*, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 161-164.

\_\_\_\_\_. (1914-1916). A História do movimento psicanalítico. In: *Obras Psicológicas Completas*, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 3-43.

\_\_\_\_\_. (1925). Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn. In: *Obras Psicológicas Completas*, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 161-163.

\_\_\_\_\_. (1932). Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e orientações. In: *Obras Psicológicas Completas*, v. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 92- 106.

KUPFER, Maria Cristina M. Freud e a educação, dez anos depois. In: *Psicanálise e a educação: uma transmissão possível. Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, Porto Alegre: APPOA, jul. 1999. Disponível em: <[www.apoa.com.br/uploads/ arquivos/revistas/revista16.pdf](http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2017. p. 14- 26.

\_\_\_\_\_. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. SP: Escuta, 2013, 4ª edição.

LACAN, Jacques (1960-1961). *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. (1972-3). *Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões (psico) pedagógicas. In: *Psicanálise e a educação: uma transmissão possível. Revista da Associação psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16, Porto Alegre: APPOA, jul. 1999. Disponível em: <[www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf](http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista16.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2017. p. 27-38.

LEMONS, Maria Tereza G. Desejo de Educar? In: *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., jun.2007 - ISSN 1676-2592. Disponível em: <[https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/ index.php/etd/article/view/693/708](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/693/708)>. Acesso em: 02 abr. 2017. p. 80-89.

VOLTOLINI, Rinaldo (2009). *Ensino e transmissão: duas posições na linguagem*. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=332:ensino-e-transmissao&catid=36:especial&Itemid=46)>. Acesso em: 10 out. 2016.



# ÉTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA APAE

---

MÁRCIA CRISTINA MACHADO OLIVEIRA SANTOS\*

\* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEE/CEPAE/UFG. Professora na Secretaria Municipal de Educação / APAE Goiânia.  
E-mail: marciacia@gmail.com

**Resumo:** A ética, um dos ramos da filosofia, é um saber voltado para o “dever ser” e é essencial para formação profissional. No que concerne à formação docente, que lida cotidianamente com uma complexidade de questões éticas e com atitudes, decisões e ações com grandes implicações éticas, é essencial considerar como a ética se relaciona com a formação e a prática docentes. Tendo isso em vista, esta pesquisa busca, prioritariamente, apreender possibilidades, limites, ações e funções da Formação de Professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), as contribuições do Saber Filosófico para a Formação Ética e quais os saberes filosóficos que permeiam a prática pedagógica desse grupo de professores. Como resultado desta investigação, que se qualifica como uma pesquisa aplicada no capítulo intitulado “Ética e Formação Continuada na APAE”, foi apresentada uma proposta de Grupo de Estudo (GE) a fim de colaborar para a consolidação da ética como fundamento das concepções e ações docentes.

**Palavras-chave:** Formação. Atendimento educacional especializado. Formação ética.

## ETHICS AND CONTINUING EDUCATION AT APAE

**Abstract:** Ethics, one of the branches of Philosophy, is a knowledge oriented towards the “must be” and is an essential aspect of professional training. Regarding teacher’s education, which deals daily with a complexity of ethical issues and attitudes, decisions and actions with major ethical implications, is necessary consider how ethics is related with teacher training and practice. Keeping that in mind, this research seeks, primarily, to apprehend possibilities, limits, actions and functions of the AEE (Atendimento Educacional da Especializado na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) Teachers’ Training, the contributions of Philosophical Knowledge for Ethic Formation and which philosophical knowledge are related to the pedagogical practice of this group of teachers. As a result of this research, which qualifies as an applied research in the chapter titled “Ethics and Continuing Education at APAE”, was presented a proposal of Groups of Study to contribute with the consolidation of Ethics as an base for teacher’s conceptions ant actions.

**Keywords:** Formation. Atendimento educacional especializado. Ethical formation.

## INTRODUÇÃO

“A educação, portanto, é o maior e o mais árduo problema que pode ser proposto aos homens.” (Immanuel Kant)

A experiência de 20 anos atuando no sistema público de ensino, como pedagoga do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia, fez-me constatar que somente a capacitação formal dos profissionais não é suficiente para a sua adequação ao trabalho com esses alunos. Também percebi quão difícil é a introdução de mudanças no fazer docente quando o esperado é que os professores possam ir além de aprender e aplicar novas técnicas, o que implica revisões conceituais acerca do processo de ensino e aprendizagem e da própria prática contínua e permanentemente.

Refletindo sobre a existência humana e sobre os meios e os fins, dei-me conta de que os seres humanos nascem, crescem e se desenvolvem, a priori, convivendo em sociedade com valores, crenças e regras de conduta que podem variar segundo o tempo e o espaço. Isso faz com que essa vivência seja atravessada por diversas dimensões históricas, culturais e sociais, as quais podem ser transformadas por meio das interações do homem com os outros sujeitos e com o ambiente.

Sabendo que o pensamento filosófico contribui para que o homem questione acerca de como agir perante seus semelhantes e no meio social, esse pensar surge como a questão central da Ética.

Não menos importante é a falta de uma boa formação humanista para uma grande parcela dos seres humanos, o que se tornou uma questão atual. Na busca desenfreada pelo enriquecimento individual, impulsionada pela sistemática da estrutura econômica transnacional, questões éticas e morais foram gradativa e continuamente perdendo valor junto às relações sociais.

Nesse sentido, com olhar voltado para a educação enquanto instrumento formador e sabendo que ela é chamada a dar respostas nas situações diversas e adversas, sobretudo, a atenção voltou-se para o AEE da APAE de Goiânia e para a diversidade de profissionais que esse atendimento exige, atentando para o fato de investigar os saberes filosóficos que permeiam as práticas docentes.

A dúvida, que é compartilhada por Goergen (2011), trata-se da seguinte indagação:

“[...] como construir, no contexto de tempos tão turbulentos e inseguros, uma identidade subjetiva de convicções e princípios que sirvam de base para decisões morais desvinculados do meramente circunstancial e de conveniências momentâneas?”

Diante dessa problemática, considera-se a necessidade de empreender momentos de estudos para os professores do AEE - APAE com o objetivo de, à luz de teóricos, abrir novas perspectivas do fazer-ser docente.

A proposta do Grupo de Estudo (GE), fundamentada por autores que ontem, e ainda hoje, se inquietaram com a aprendizagem e o desenvolvimento humano, recai sobre essa mesma inquietação que incita buscar o estudo, para o preenchimento de lacunas, de resoluções de problemas, de trocas, sobretudo, por acreditar que os seres humanos são seres que evoluem constante e continuamente.

Do lugar em que me situo, posso considerar que trabalhar com diferenças faz abrir um leque enorme de reflexões e sentimo-nos capazes e incapazes de superar os desafios, mas aprende-se muito, e o desejo latente é de contribuir para que a Educação do nosso aluno se faça da forma mais ampla possível e respeitando o tempo e a capacidade de cada um.

Assim, é imperioso retomar os principais pontos que culminaram nesse estudo e nas reflexões ora contidas e que aqui não se encerram. Principiam com a inquietação oriunda dos problemas surgidos como pedagoga no AEE da APAE de Goiânia e da importância de fazer emergir as contribuições filosóficas no cenário das práticas de ensino, sobretudo, pelos subsídios teóricos que fundamentaram o estudo e permitiram a discussão e a organização do projeto de estudo como material e como requisito fundamental para a conclusão deste Mestrado Profissional.

## ÉTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA APAE

“Os Programas de Mestrado na Área de Ensino não são variações ou adaptações dos Mestrados Acadêmicos já existentes na Área; são intrinsecamente diferentes. Seu corpo docente deve ter expressiva produção técnica em ensino e/ou atuação em educação, atuação na Educação Básica, Ensino Superior, Formação Docente e/ou popularização em ciência e tecnologia, sem desconsiderar a produção acadêmica. Seu foco está na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino. Esta deve ser a ênfase dos Mestrados Profissionais da Área. Destinam-se principalmente a professores da educação básica e/ou profissionais de ensino formal ou não formal nos diferentes campos de conhecimento.” (POLYPHONÍA, 2013)

### 1. Pesquisa aplicada

Dada à recorrência e à centralidade do discurso acerca de formação para a cidadania, e sabendo que essa formação perpassa os saberes filosóficos, ao final deste estudo, fica pertinente a proposição de um “produto educacional” que atenda aos requisitos da pesquisa aplicada, cuja intervenção educacional possa se configurar como um GE que privilegie a formação continuada, crítica e ética, dos professores de AEE da APAE.

Como dito anteriormente, somente a capacitação formal dos profissionais não é suficiente para a sua adequação no trabalho com alunos do

AEE da APAE de Goiânia. Há a dificuldade de introduzir mudanças no fazer docente, quando o esperado é que os professores possam ir além de aprender e aplicar novas técnicas, o que, por sua vez, implica revisões conceituais acerca do processo de ensino e aprendizagem e da própria prática.

Frente a esse desafio e diante das constantes transformações ocorridas na sociedade, acredita-se que transformações no fazer docente estão diretamente relacionadas a processos de formação que reconheçam a importância do conhecimento e das experiências de ensino dos professores, como eles pensam, o que eles esperam e o que é esperado deles. Isso significa uma prática subsidiada pela reflexão.

Sabe-se que o pensamento filosófico contribui para que o homem questione acerca de como agir perante seus semelhantes e no meio social. Este pensamento emerge como uma questão crucial da Ética, que deverá ser buscada de maneira acentuada.

Contudo, ainda que considerando sua relevância, como conciliar o pensamento filosófico no contexto da sociedade atual? Com suas múltiplas exigências e sua acelerada cobrança por resultados, abrem-se novos e diversificados desafios, dentre os quais, o distanciamento do homem de sua humanidade.

Para tanto, vislumbra-se verificar as contribuições filosóficas de Kant e ampliar a leitura sobre o conjunto de aulas de Kant (1996) a respeito da Pedagogia, como também o pensamento do filósofo em outras de suas obras, como *Fundamentos da Metafísica dos costumes* (1986) e *Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?* (2005), sendo agrupadas às obras de Paulo Freire pela aproximação acerca de uma educação libertadora.

Há também inspiração a respeito da *Pedagogia da Aprendizagem Colaborativa* (2014) porque está centrada no grupo e não isolada nos indivíduos. Compreende-se, que nessa perspectiva, o aluno aprende com seus pares, e individualmente para a aprendizagem dos outros. Há uma interdependência entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem individual.

Ressalta-se que a colaboração poderá, eventualmente, compor esse processo, mas seria periférico, um meio a chegar ao fim, que é a conduta ética do indivíduo autônomo. Entende-se, portanto, que a Aprendizagem colaborativa relaciona-se com os preceitos de Freire e Vygotsky e referências da psicologia da educação, mas que não caberiam aqui como núcleo, nem teriam relação com uma finalidade ética próxima dos princípios de Kant.

Obviamente que não se tem a pretensão de esgotar a análise das contribuições do saber filosófico para a formação ética em Kant, prática docente de Paulo Freire, bem como dos saberes propostos por Vygotsky e outros teóricos que subsidiaram esse estudo, mas instigar aqueles que terão curiosidade de ler este trabalho a refletir sobre a prática educativa como profissional da docência nas suas mais diversas atividades educacionais.

Lembrando que houve teorias de aprendizagem na perspectiva de colaboração e/ou cooperação, em Piaget, deduz-se que a interação social e a colaboração são fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem dos sujeitos. Por meio da interação social, os alunos aprendem a cooperar, o que é importante na construção do conhecimento porque proporciona novos pontos de vista, acontece o desequilíbrio denominado conflito cognitivo, ou melhor, quando os próprios conhecimentos do sujeito sofrem transformações, não servindo mais para as suas necessidades.

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky foi demasiadamente relevante a ideia de que o homem constrói a sua história através das relações que estabelece com os outros. Na perspectiva desse estudioso, a interação e o conteúdo histórico-cultural na construção do conhecimento constituem-se fator primordial para a aprendizagem no contexto escolar, fundamentalmente, por meio das interações entre professor/aluno e entre alunos, pela troca de informações, pelo diálogo, pelo confronto de ideias e pela cooperação.

Paulo Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que o sujeito toma consciência de si, reflete sobre si mesmo na relação com o mundo, através das relações sociais e não de uma forma isolada. A comunicação e o diálogo são fundamentais no processo de aprendizagem.

“O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas dois tu, que se fazem dois eu.” (FREIRE, 1987)

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração, levando à aplicação.

E qual é a distinção entre colaboração e cooperação?

“A colaboração difere da cooperação por não ser apenas um auxílio ao colega na realização de alguma tarefa ou a indicação de formas

para acessar determinada informação. Ela pressupõe a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos.” (KENSKI, 2003)

Para esse autor, na cooperação, os membros do grupo tendem a realizar tarefas isoladamente e não como resultado de uma negociação em conjunto. Nessa perspectiva pode haver subordinação de um elemento em relação aos outros, tornando as relações desiguais e hierárquicas. As atividades colaborativas, diferentemente, tendem a colocar em prática os princípios da inteligência coletiva, em que há sinergia dos saberes, das imaginações, dentre outras, através da interconexão ou conectividade. Assim sendo, tornam-se éticas.

Sabe-se que os saberes filosóficos são contribuições imprescindíveis nesse contexto ora proposto porque exige o reconhecimento dos sujeitos, enquanto ser individual como fundante dos sentidos, e que é preciso conhecer esse sujeito e também é necessário o autoconhecimento. Isso significa o compartilhamento de diferenças e semelhanças sobre tudo que já foi construído em termos de tradições culturais, de história de vida familiar, de religião, de etnia, de sentimentos, enfim, somente no decorrer desse processo de reconhecimento/compartilhado é que o professor terá os subsídios necessários à sua *práxis* de ensino.

Deve-se lembrar que, no início do processo de inclusão, foram realizadas sensibilizações e formações nas próprias escolas, partindo do entendimento de que não era suficiente a capacitação docente e de todo o corpo administrativo, sobretudo, que seria garantido um espaço de discussão interna nas escolas. Esse espaço existe, todavia não é suficiente para preencher as emergentes lacunas.

Nesse sentido, o que se propõe é que outro espaço seja criado visando ao estudo, à troca de experiências e discussões de casos, um espaço por meio do qual o professor se sinta acolhido, ouvido, onde possa relatar, fundamental e colaborativamente, seus conflitos e objetivar novas possibilidades de fazer-ser no seu sentido *lato sensu*.

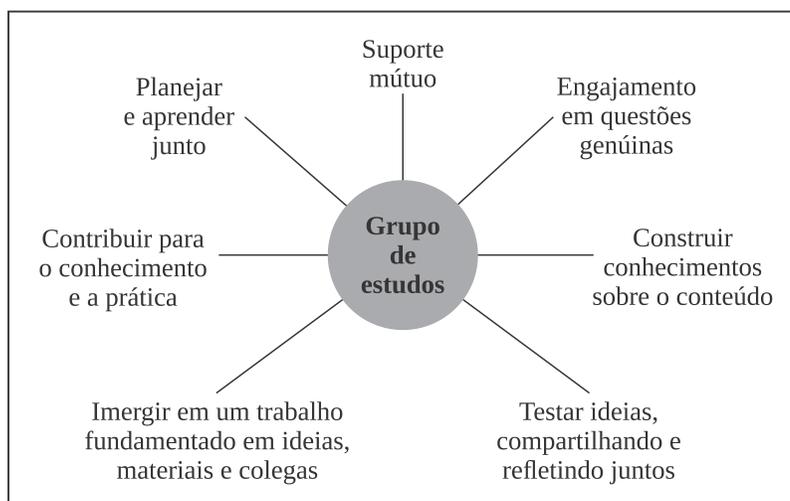
A ideia partiu da experiência enquanto aluna e formadora nos Cursos de Formação, do Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação

e, fundamentalmente, pela participação no GE de Filosofia e no GE de Inclusão da UFG, cujas teorias e relatos de experiências fizeram despertar o interesse em também constituir um GE de AEE na APAE, por meio do qual os professores pudessem criar, através dos estudos e das interações, possibilidades novas de aprendizagem.

## 2. Grupo de Estudos

Murphy e Lick (1998) destacaram que a abordagem de GE estudos dentro das escolas em se tratando do desenvolvimento profissional dos envolvidos. A Figura 1 demonstra quais são os aspectos incluídos nesse processo.

Figura 1: Aspectos da abordagem de grupo de estudo



Fonte: Murphy e Lick (1998).

No trabalho de Murphy e Lick (1998) foram apresentadas duas possíveis formas de organização de grupos de estudos: os que envolvem toda a escola e os independentes. Os grupos que envolvem toda a escola, segundo os autores, têm um foco na organização. Significam que:

“[...] são formados pela direção escolar, por meio de um consenso, e cada professor se encaixa em um deles para trazer melhorias à escola como um todo, mediante dados obtidos das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Já que a área de necessidade a ser resolvida é previamente identificada pela escola, os autores afirmam que a chave para o processo nesse tipo de grupo é determinar o que será estudado e investigado pelos professores, tornando-os aptos a tratar da necessidade ou área do problema.”

Os grupos independentes, por sua vez:

“[...] são aqueles que não dependem do suporte organizacional. Este é um grupo de indivíduos que tem interesses comuns e consideram a si próprios como um grupo até que, como indivíduos, satisfaçam suas necessidades para o grupo. Segundo os autores, esse tipo de grupo pode se formar dentro ou fora do contexto escolar. Surgem como um resultado dos interesses ou necessidades individuais e são menos estruturados. Apesar disso, os grupos independentes não podem ser desprezados já que, para os autores, constituem uma regra para o crescimento dos participantes.” (MURPHY e LICK, 1998)

Os mesmos autores salientam que o GE estudos independentes possui maior vantagem, especialmente, pela maior possibilidade de autonomia, pela liberdade:

“[...] de escolher os assuntos que incluirão nos encontros, já que as escolhas não são necessariamente orientadas; a possibilidade de terem horários mais flexíveis, pois os participantes não ficam amarrados à agenda da escola e de incluir membros no grupo de outros contextos. Há também a possibilidade de os locais dos encontros poderem ser mais variados.” (MURPHY e LICK, 1998)

Nesse sentido, e ainda norteadas pela relação entre Educação, Filosofia, formação docente, Ética, responsabilidade docente, concepção de aluno com deficiência e prática docente, é que se propõe um GE permeado pela segunda forma de organização. Essa escolha ocorre devido à complexidade das categorias e dos conceitos que se propõe estudar à luz de teóricos como Kant, Vygotsky, Coêlho, Mantoan, Torres *et al.*, Gadotti, Carbonara, Amoêdo, Kuiava, Paulo Freire, dentre outros, que, ao longo do processo desses estudos, contribuíram no sentido de conduzir um processo flexível, em que sejam incorporadas o fazer, o pensar, e que as necessi-

dades dos professores sejam reconhecidas como ponto crucial dos estudos, das discussões, das reflexões e das tomadas de decisões.

“A mais importante tarefa da educação contemporânea é encontrar formas de favorecer o desenvolvimento de um homem novo que, fortalecido na sua subjetividade, tenha consciência de sua condição humana de ser com o outro e se sinta comprometido com a construção de um *ethos* da convivência humana.” (GOERGEN, 2011)

Para esse autor Goergen (2011), “[...] a formação ética envolve uma profunda e quase imperscrutável transformação do sujeito num ser politicamente sensível, ciente de sua responsabilidade social”. Contudo, ressalta que: “Nem o esclarecimento epistêmico nem a instrução ética garantem um agir eticamente responsável por parte do indivíduo” (2011).

Todavia, a tarefa que cabe aos professores nesse processo educativo é buscar formas que melhor possam ser aproximadas da estruturação da subjetividade que desperte e mova o aluno a um fazer-ser na perspectiva da justiça social.

Com essa perspectiva retomam-se as considerações realizadas por Soriano e Oliveira:

“O estudo realizado mostra que é necessário aprofundar as pesquisas acerca do trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum e o da sala de aula de atendimento especializado. Uma possibilidade para esse aprofundamento pode ser exatamente acerca dos livros, de sua adaptação e abrangência. Tanto professor quanto o especialista são fundamentais no processo de escolarização da criança com deficiência [...] e esse trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade.” (SORIANO e OLIVEIRA, s/d)

Desse modo, a proposta é que, nesse GE, a dinâmica rompa com o modelo convencional, e que este possa contribuir para o avanço do conhecimento na área e para o desenvolvimento pessoal, profissional do professor e para a prática de ensino.

Obviamente que a proposta não esgota a discussão, tampouco soluciona a demanda de problemas, mas vislumbra engrossar as fileiras das ações já empreendidas e contribuir para que o professor do AEE sinta-se acolhido, dentro das limitações próprias do fazer-ser, sinta-se feliz.

### 3. Metodologia da Proposta

Visando organizar e encontrar resposta para as questões que serão apresentadas no dia a dia, o grupo de professoras contará com um espaço extra, um espaço e tempo de formação e de colaboração, que foi denominada GE, o qual também é recurso metodológico para futuras ações práticas.

O GE insere a compreensão de uma estratégia que complemente a formação, pressupondo a participação ativa dos professores que, em função de suas necessidades, sintam-se à vontade para que procurem, não somente nos estudos, como também nas trocas de experiências, definirem o que trabalhar, ou seja, na forma de relatos de prática, possam lançar-se no aprofundamento das teorias, mediante as leituras de estudo socializadas pelo Grupo.

Dessa forma concebido o GE, os procedimentos metodológicos nele adotados serão: relato de prática, socialização, discussão e reflexão de leitura de estudo, cujo cerne é orientar visando à possibilidade do professor de compartilhar seu fazer e pensar:

- os desafios, os problemas e as conquistas surgidas no cotidiano dos atendimentos do AEE;
- refletir sobre suas experiências e as dos seus alunos;
- questionar posturas e/ou práticas cristalizadas;
- adquirir novas compreensões acerca do objeto de ensino;
- aprender com seus pares e contribuir para sua aprendizagem;
- envolver-se mais com sua própria formação e adquirir autonomia;
- acreditar em si e nas suas possibilidades de transformação;
- permitir que sua humanidade se configure;
- *lócus* de exercício pleno da cidadania.

Reside nesse GE a crença de que a Educação e a Filosofia estão justapostas, e que a prática docente é naturalmente perpassada pela Ética. Por isso, como forma de enfatizar os fins nos quais essa proposta de intervenção está baseada, retoma-se o pensamento de Kant quando esse pontua que:

Entendendo que a educação é fundamental e deve ser fonte de bem, e à medida que o sujeito vai se apropriando do conhecimento historicamente construído e trazido pela humanidade, ele deverá ser impulsionado a pensar, pautado pela razão no sentido de se tornar moral, agindo racionalmente, buscando a autonomia e contribuindo na construção da sociedade que seja melhor para si e para os outros.

E quando se discute a tarefa de formação para a cidadania esta está intrínseca nas ações docentes, uma vez que a Ética abarca o respeito à dignidade humana.

Penso que o exercício docente ocorre com o desenvolvimento da reflexão, da crítica, do compromisso com a escola, com as necessidades do aluno real, do professor real, inseridos em um contexto social, econômico e político também real. Tal conquista dá-se por meio de ações comprometidas com o exercício da cidadania, e que ela possa ser estendida aos alunos. Para isso, principia em vários saberes: o ouvir, falar, pensar, agir através de um processo dialético que pensa e constrói suas bases no bem comum do ser humano, do coletivo, e da sociedade.

Carbonara afirma: “[...] a ética é o fundamento da educação... A educação é esse espaço privilegiado de construção do humano, de possibilidade para assumir a ética como fundamento de todo agir” (CARBONARA, 2008).

Portanto, para pensar o processo de formação docente no contexto filosófico será necessário estudo constante. Carbonara e Kuiuava enriquecem essa ideia, declarando:

“[...] A educação moral tem por objetivo inserir um sujeito no contexto de valores socialmente reconhecidos e cujo cultivo se deseja perpetuar. A aprendizagem moral é uma aprendizagem para o mundo exterior. Mas, para responder a ele, o sujeito precisa constituir-se subjetivamente e refletir eticamente sobre o seu agir e sobre os valores que lhes são apresentados como reconhecimentos. É aí que entra em pauta a formação ética do sujeito.” (CARBONARA E KUIAVA, 2009)

Assim, pode-se afirmar que a formação ética se realiza na relação com o outro, a qual ocorre em contextos sociais (família, escola, igreja) que são ambientes onde se faz necessária a convivência com o outro, e está exige regras, normas, principalmente, por serem responsáveis pela formação do sujeito. Portanto, são contextos que devem ser imersos nas discussões e reflexões acerca da ética, para que a construção do ensino aprendizagem possa ser permeada por ações vinculadas, ou seja, pelo saber ouvir, saber falar, saber dialogar e respeitar o outro nas mais variadas dimensões.

Enfim, a proposta é inserir um GE que se defina como colaborativo na perspectiva de que os problemas, os estudos de caso, os projetos e a organização das práticas sejam o resultado do consenso das interações da co-

munidade envolvida, quer seja escolar e/ou familiar. Uma construção de resultados trabalhados juntos para a solução dos problemas e dos sucessos.

Para tanto, será necessário atualizar conhecimentos, buscar desenvolver práticas reflexivas, favorecer a interação dos professores e dos alunos, proporcionar um ambiente colaborativo de aprendizagem, para que essas ações signifiquem, na prática, a possibilidade de os professores mediarem conflitos naturais e necessários dentro do processo, desenvolvendo estratégias de motivação e interesses.

Mister se faz lembrar que o professor e o aluno estão em constante aprendizagem, que partilhar é importante para a construção do conhecimento e que o professor tem papel fundamental na motivação do aluno para que ele seja ativo no processo de aprendizagem. Mas, para isso, ele precisa de um momento em que a centralidade temática possa ser ele mesmo e os conflitos decorrentes da prática de ensino. A comunidade escolar e os pais serão convidados a participar voluntariamente desse conjunto de ações. Nisso reside esta proposta.

#### **4. Recursos necessários:**

- Sala de reuniões/estudo;
- Livros ou material xerografado.

#### **5. Parceiros:**

- Professores;
- Coordenadores;
- Diretor;
- Professores convidados, especialistas em Filosofia, Ética, Educação e Inclusão;
- Seminários;

#### **6. Público Alvo:**

- Professores, coordenadores, diretora e demais profissionais do AEE na APAE de Goiânia.

#### **7. Resultados esperados:**

Proporcionar dados e esclarecimentos sobre as condições de formação, ensino e aprendizagem, que possam contribuir para a prática de ensino, para o crescimento pessoal/profissional desses professores da educação

especial – AEE, na APAE, contribuindo, assim, com a qualidade do atendimento aos seus alunos, ou seja, no atendimento especializado para a formação das crianças.

Isso porque há crença de que os professores inclusivos buscam, continuamente, a adoção de práticas de ensino não convencionais, requerendo recursos alternativos e inovadores, sobretudo. Entende-se, pois, que a aprendizagem é construída na inter-relação social e coletiva, isso porque sem o contato com o(s) outro (s), sem a mediação das diferenças, as deficiências tendem a se agravar e a homogeneidade nas relações sociais imperarão.

Este projeto não tem a pretensão de concluir esse tema, mas buscar um caminho que, por meio da inserção e justaposição dos saberes da Filosofia com os estudos de casos, das reflexões e discussões acerca da formação ética, possa promover o ensino-aprendizagem do cidadão. Tal cidadão deve caracterizar-se pela liberdade, autonomia, pelo saber ouvir e pensar, pelo saber conviver com a diversidade dos alunos, professores, conhecimentos e experiências que estão presentes na escola. Esses pressupostos devem ser vias de acesso para as transformações necessárias no construto da sociedade que se almeja e vislumbra para as futuras gerações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

À luz dessas considerações, a escola deverá apresentar-se como uma escola diferente, uma escola que contemple as atuais necessidades, porque a Educação se constitui um constante ato de desvelamento da realidade, um esforço permanente, por meio do qual os homens deverão perceber, de forma crítica, como estão sendo no mundo. Nessa escola diferente, os alunos deverão assumir, desde tenra idade, o papel de sujeitos criadores, independente da condição de deficientes, ou não.

Na amostra da pesquisa empírica foi possível perceber que a maioria dos docentes tem vontade de aprofundar suas aprendizagens. Nisso reside o imperativo categórico de Kant, com a humanidade, com a importância da autoformação.

E foi, nesse sentido, que os saberes filosóficos foram considerados nessa pesquisa como fundamentais na formação dos professores do AEE porque o sentido é a formação, é a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Deduz-se que o entendimento buscado para esse GE é que o ato de aprender é contínuo para o docente e o aluno e está intrinsecamente ligado ao ato de ensinar. Essa não é uma ação autônoma, individualizada e isolada de seu contexto. O homem social constrói e se constrói em sociedade gradativa e continuamente. Ocorre, então, uma imperiosa transformação nas práticas docentes que passam a abarcar o sentido da aprendizagem, do desenvolvimento baseado na colaboração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Ildalگو José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). *Filosofia, Formação Docente e Cidadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 127-142. (Coleção filosofia e ensino; 12).

GARDNER, Howard; CSIKSENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. *Trabalho qualificado quando a excelência e a ética se encontram*. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2004.

GOERGEN, P. Educação Moral: adestramento ou reflexão comunicativa? In: *Educação e Sociedade*, n. 76, p. 147-174. Campinas: out. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

KANT, Immanuel. *Sobre Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

\_\_\_\_\_. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: *Immanuel Kant: textos seletos / Introdução de Emmanuel Carneiro Leão*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.p. 63-71.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUIAVA, Evaldo Antônio. Sobre docência, diálogo e a formação ética. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sérgio A. (Org.) *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 65-73.

MURPHY, C. U.; LICK, D. W. Whole-FacultyStudyGroups: A Powerful Way to Change Schools and Enhance Learning. Corwin: Thousand Oaks, 1998, p. 4 tradução. *Práxis Educacional*, v. 7, n. 10. Indd. Disponível em: [periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/597/576](http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/597/576).

POLYPHONIA, *Revista de Educação Básica do CEPAE/UFMG*, v. 24, n.2, p. 245-492, jul/dez, 2013. ISSN 2236-0514.

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIA DE UM CURSO SEMIPRESENCIAL**

---

ANDRÉA HAYASAKI VIEIRA\*

\* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Coordenadora Pedagógica do Centro Municipal de Apoio à Inclusão da Secretaria Municipal de Educação - Goiânia (CMAI/SME-Go).  
E-mail: andreahvfono@hotmail.com

**Resumo:** O presente estudo tem como tema central a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade semipresencial, utilizando recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs). O objetivo geral deste trabalho foi identificar uma estrutura de cursos de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor em salas de recursos multifuncionais. Para isso, foi realizado o projeto piloto “Curso de Extensão em Educação Especial: inclusão e letramento”, com um grupo de sete professores de AEE da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em Plataforma Moodle, no site [www.cepae.ufg.br](http://www.cepae.ufg.br), durante o período de abril a novembro de 2015. O planejamento das atividades visou: (re)conhecer o problema vivenciado pelos próprios professores em suas salas de recursos multifuncionais; desenvolver estudos teóricos relacionando-os com suas práticas pedagógicas; e (re)organizar seus Planos de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, lançando mão de recursos das TICs. Cada etapa foi desenvolvida segundo os Fundamentos da Defectologia de Vygotsky (1995), os quais sustentam que a pessoa com deficiência não é menos capaz. Também contribuíram para este estudo os pensamentos de Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) e Freitas (2007), que defendem uma formação sempre autogeradora de mudanças; as discussões de Pretto (2009) sobre o uso interativo e formativo das TICs; e documentos oficiais (BRASIL 2008, 2009, 2010 e 2015), que versam sobre políticas públicas nacionais de educação especial na perspectiva da inclusão. Conclui-se que é imprescindível ao proponente levar em conta as diferentes realidades sócio-histórico-culturais que permeiam os contextos educacionais para que um curso semipresencial oferecido a docentes de AEE possa efetivamente colaborar com sua (auto)formação continuada e permanente.

**Palavras-chave:** Formação continuada semipresencial. Atendimento educacional especializado. Inclusão.

#### TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION SERVICES: EXPERIENCE IN A BLENDED COURSE

**Abstract:** The present study has as its main theme the continuing education of teachers of *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, in the blended mode, using Information and Communication Technology (ICT) resources. The general goal of this work was to identify a structure of continuing training courses that collaborates with the self-generated practice of teacher transformation in multifunctional resource rooms. For this, the pilot project “Extension Course in Special Education: Inclusion and Literacy” was carried out, with a group of seven AEE teachers from *Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*, in Moodle Platform, at [www.cepae.ufg.br](http://www.cepae.ufg.br), during the period from April to November 2015. The planning of activities aimed at: (re) knowing the problem experienced by the teachers themselves in their multifunctional resource rooms; To develop theoretical studies relating them to their pedagogical practices; And (re) organize their *Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)*, using ICT resources. Each stage was developed according to Vygotsky’s Fundamentals of Defectology (1995), which maintain that the disabled person is no less capable. Also contributing to this study were the thoughts of Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) and Freitas (2007), who advocate an always self-generating formation of changes; The discussions of Pretto (2009) on the interactive and formative use of ICTs; And official documents (BRASIL 2008, 2009, 2010 and 2015), which deal with national public policies for special education in the perspective of inclusion. It is concluded that it is essential for the proponent to take into account the different socio-historical-cultural realities that permeate the educational contexts so that a blended course offered to AEE teachers can effectively collaborate with their ongoing and permanent (self) formation.

**Keywords:** Continuous learning. Atendimento educacional especializado. Inclusion.

## INTRODUÇÃO

Primeiramente, para melhor compreensão, apresento uma definição do Atendimento Educacional Especializado-AEE, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

“É uma modalidade que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com conhecimentos e recursos específicos, que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular, não sendo substitutiva à educação escolar regular. De acordo com este documento, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (BRASIL, 2008, p. 10)

Com a implementação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, os sistemas de ensino são obrigados a matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no (AEE), ofertado em salas de Recursos Multifuncionais ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico e, assim, não é obrigatório o laudo médico.

[...] uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, nota técnica nº 4/ 2014, p. 3)

A função do professor do AEE é ampla, exigindo vários conhecimentos para executar o seu trabalho. Sua formação é de extrema importância e deve visar ao aprimoramento de sua prática pedagógica na escola. E é no

cotidiano escolar que acontecem as dúvidas, os questionamentos, e as novas ideias surgem. Saná-las, modificá-las e discuti-las implicam um processo contínuo de formação de professores, o qual não ocorre, somente, nos momentos dos cursos de aperfeiçoamento, ocorre, também, na reflexão das ações do dia a dia, juntamente com as formas de atuação e evolução do aluno.

Assim, como inovação e experimentação na formação continuada, escolhi vivenciar um curso semipresencial (projeto piloto), no qual os professores pudessem ser agentes ativos deste processo, os estudos teóricos pudessem contribuir nas práticas pedagógicas realizadas no atendimento ao aluno, público-alvo da educação especial.

O objetivo geral deste trabalho foi identificar uma estrutura de cursos de formação continuada que colabore com a prática autogeradora de transformação do professor em salas de recursos multifuncionais. Para tanto, o planejamento das atividades visou: (re)conhecer o problema vivenciado pelos próprios professores em suas salas de recursos multifuncionais; desenvolver estudos teóricos, relacionando-os com suas práticas pedagógicas; e (re)organizar seus Planos de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, lançando mão de recursos das TICs.

Cada etapa foi desenvolvida segundo os Fundamentos da Defectologia de Vygotsky (1995), os quais sustentam que a pessoa com deficiência não é menos capaz, ao contrário, possui competências cognitivas que possibilitam uma organização ampliada de sua forma de aprender, fato que exige do educador a identificação e a compreensão de estratégias de ensino que se adiantem ao seu desenvolvimento.

Também contribuíram para esta organização os pensamentos de Nóvoa (1995), Demo (2000), Mantoan (2006) e Freitas (2007), que defendem uma formação sempre autogeradora de mudanças; as discussões de Pretto (2009) sobre o uso interativo e formativo das TICs; e documentos oficiais (BRASIL 2008, 2009, 2010 e 2015) que versam sobre políticas públicas nacionais de educação especial na perspectiva da inclusão.

Assim, compartilho a experiência destacando alguns aspectos da pesquisa, com o intuito de contribuir com a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE da Rede Municipal de Goiânia, bem como para os professores da educação básica.

## CAMINHOS TRILHADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Primeiramente, o curso piloto foi cadastrado e, posteriormente, validado no Programa de Extensão e Cultura (PROEC), pelo Sistema de Informação de Extensão e Cultura (SIEC).

Para falar sobre a organização do Curso Piloto realizado nesta pesquisa, é necessário pontuar alguns aspectos teóricos que explicam o processo de sua construção e que visam suprir os aspectos metodológicos que não pareciam ser privilegiados nos cursos existentes anteriormente.

Em se tratando das TICs, Carvalho (2001), Gonzalez (2002) e Costa (2008) defendem que podem promover mudanças metodológicas importantes na prática pedagógica dos professores. Mas, por outro lado, podem se tornar simplesmente mais um recurso pedagógico. Freitas analisa que, desde 2000, a forma adotada pelos sistemas de ensino é condizente com as recomendações dos organismos internacionais que visam atender às necessidades de formação de professores atrelada à redução de custos.

E, ao se pensar em um curso semipresencial com uso de TIC de formação de professores em AEE, é necessário definir o ambiente virtual de aprendizagem (AVA):

[...] um ambiente constituído a partir da rede, mas também como um espaço de amplas possibilidades de construção de conhecimento, onde “memórias” da rede se entrelaçam com memórias, imaginação, conhecimento, dos sujeitos que com ela interagem, ressignificando conceitos e reconstituindo o atual de cada um a cada instante. (PRETTO, 2009, p. 5)

O curso foi organizado em 3 unidades de estudo: 1. Linguagem, Pensamento e Defectologia; 2. Letramento e Educação Inclusiva e 3. Formação de Professores e Tecnologia na Escola. Estas unidades foram divididas por aulas, totalizando 12 encontros presenciais entre os meses de abril a novembro de 2015, com carga horária de 100 horas, compreendendo atividades não presenciais (estudos, leituras, atividades com os alunos, discussões no AVA) e atividades presenciais (teoria, atividades práticas e acesso ao AVA para postagens das atividades e discussões em rede). Nos encontros presenciais, as aulas foram expositivas/dialogadas, utilizando slides, textos, filmes, vídeos, fotos e outros recursos.

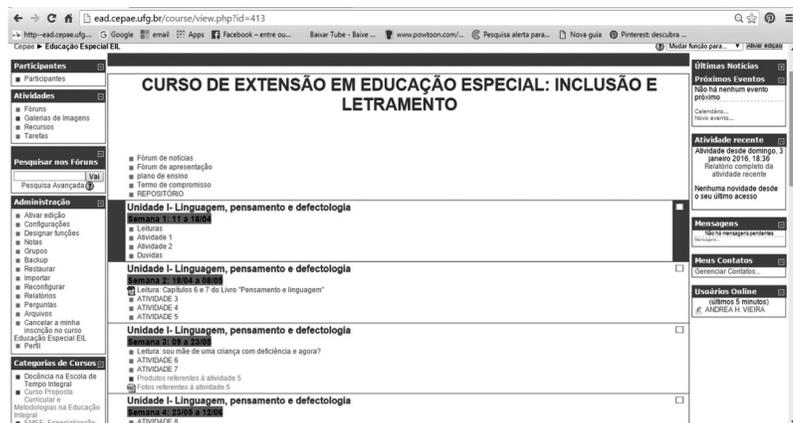
Os encontros presenciais aconteceram a cada 15 dias, aos sábados das 8h às 11h, exceto nos meses de junho e outubro, devido a feriados e à agen-

da dos professores. Os locais dos encontros presenciais foram: Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás (UFG), Laboratório de Informática do CEPAE e em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM) de uma escola da Rede Municipal de Educação (RME), devido à greve dos servidores da UFG. Os profissionais que participaram até o final do curso foram professores do AEE do município de Goiânia, no total de 7 professores.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é “alimentado” conforme o planejamento dos conteúdos do programa do plano de ensino, sendo estes organizados por unidades e aulas, e também pelas necessidades dos professores, por exemplo: criação do Repositório como sendo um local de armazenamento de dados, os quais reúnem os materiais digitais de forma organizada; criação de e-mail cooperativo, com acesso por meio de senha compartilhada, para que todos pudessem visualizar as fotos pelo google drive, pois pelo AVA não foi possível compartilhá-las, por não comportar a sua dimensão e a de todos os outros materiais, como vídeos e imagens; e criação, também, de um grupo no whatsapp denominado “Inclusão e Letramento” que possibilitou a comunicação com todos, de forma rápida.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi construído por meio da plataforma Moodle, utilizando *layout* simples, dividido em 3 colunas, com letras básicas em cor azul, como mostra a imagem abaixo:

Imagem 1: Aparência estrutural do curso piloto



Fonte: <http://ead.cepae.ufg.br/course/view.php?id=413>.

Para o acesso ao AVA, todos os professores foram cadastrados e inseridos na sala virtual e os acessos foram feitos por meio de *login* e senha no primeiro encontro presencial. Neste encontro, foi realizado um “passo a passo”, mostrando cada “janela”, onde cada item solicitado estava, e como iriam realizar a atividade. Assim, todos os professores preencheram o seu perfil, alguns colocaram foto, modificaram as senhas, enviaram mensagens para os colegas e fizeram a apresentação pessoal.

Nesse primeiro encontro presencial, também foi entregue uma pasta contendo: uma caneta, o termo de compromisso, plano de ensino e o texto “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” a todos os professores.

Abaixo segue o quadro do planejamento das aulas do curso piloto.

Quadro I: Planejamento geral das aulas ano de 2015

Aulas	Nº Atividade	Nome da atividade	Objetivos das atividades
Aula 1	1.	Leitura do texto: Defectologia e o desenvolvimento do aluno com deficiência.	Identificar o problema vivenciado na prática pedagógica.
	2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da problemática vivenciada na sua prática pedagógica.</li> <li>• Questões relacionadas com o texto para responder por meio de citação e postagem no AVA.</li> </ul>	Estudar os conceitos de defectologia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar a leitura do texto.</li> <li>• Selecionar as citações do texto revelando compreensão dos assuntos abordados.</li> </ul>
Aula 2	3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• At. Teórica e de pesquisa de outras fontes na internet.</li> <li>• Apresentação, com próprias palavras, dos 4 conceitos básicos da teoria histórico-cultural, segundo Vygotsky: mediação, interação, internalização e ZDP.</li> </ul>	• Estudar a teoria de Vygotsky, enfatizando os 4 conceitos básicos.
	4.	• Relação ZDP dos alunos e questão de problemas vivenciados pelos professores.	Discutir a ZDP, relacionando com o problema.
Aula 3	5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da atividade realizada com os alunos.</li> <li>• Relatório analítico seguindo o roteiro e comentários nos trabalhos dos colegas.</li> </ul>	Compartilhar a experiência. Vivenciar caminhos indiretos numa relação teoria e prática.
	6.	Não presencial: Postar o AEE de algum aluno. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de texto.</li> <li>• Registro por escrito da execução da atividade e postagem no AVA.</li> <li>• Construção de plano de AEE e postagem no AVA.</li> <li>• Atividade não presencial: leitura de texto e assistir ao vídeo.</li> <li>• Leitura: Sou mãe de uma criança com deficiência, e agora?</li> </ul>	Ler e verificar como estavam fazendo o plano de AEE.

<b>Aulas</b>	<b>Nº Atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 4	7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não presencial: Vídeos.</li> <li>• Vídeo e discussão em grupo. Resumo das discussões e postagem no AVA;</li> </ul>	Assistir aos vídeos indicados.
	8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão dos vídeos.</li> <li>• Socialização de Relato de experiência: recursos e resultados obtidos.</li> </ul>	Discutir os vídeos, analisando as atividades, metodologias, objetivos e os resultados apresentados.
	9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência compartilhada.</li> <li>• Relato de uma mãe que tem filha com deficiência.</li> </ul>	Socializar a experiência de conviver e cuidar de uma criança NEEs. Compartilhar os recursos pedagógicos que construiu e/ou comprou para estimular a filha.
Aula 5	10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• - Trocas de experiências / Apresentação dos recursos utilizados com o aluno.</li> </ul>	Compartilhar o recurso pedagógico e a metodologia utilizada. Preencher o roteiro. Postar o roteiro no AVA.
	11.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mandala da aprendizagem.</li> <li>• Construção da mandala da aprendizagem;</li> <li>• Discussão e postagem no AVA.</li> <li>• Atividade não presencial: escolha de um filme.</li> </ul>	Proporcionar a interação entre os professores e o conhecimento. Relacionar a teoria com a aprendizagem.
	12.	Férias: filmes.	Compreender a teoria estudada relacionando-a com o enredo da história.
Aula 6	13.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navegação no AVA: voltar às atividades não postadas e tentar realizá-las; em dupla.</li> <li>• Leitura do texto.</li> <li>• Workshop: escolha de um tema e um recurso tecnológico para execução da atividade.</li> </ul>	Interagir no AVA e com o outro. Realizar atividade prática usando as TICs.
	14.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento e preenchimento do roteiro.</li> <li>• Postagem da atividade no AVA.</li> <li>• Leitura: Mediação Pedagógica mediada pelas tecnologias?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre a atividade anterior.</li> <li>• Refletir sobre a sua própria ação e a ação do outro.</li> </ul>
Aula 7	15.	Registro da atividade anterior para postagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a atividade anterior.</li> <li>• Preencher o roteiro e Postar no AVA.</li> </ul>
	16.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não presencial: realizar a mesma atividade com um aluno, em que o próprio aluno tire as fotos.</li> <li>• Preenchimento do roteiro e postagem no AVA.</li> <li>• Não presencial: enviar por e-mail as fotos tiradas pelos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduzir a ativ. 15 e 16 com os alunos.</li> <li>• Propiciar condições para os sujeitos participantes da atividade, envolvendo-os de acordo com a área de interesse.</li> </ul>
Aula 8	17.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade prática utilizando as TICs: Visitação de sites e aplicativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar a navegação em sites.</li> <li>• Utilizar os aplicativos.</li> <li>• Experimentar os recursos midiáticos.</li> <li>• Relacionar se os recursos são adequados à prática no AEE.</li> </ul>

<b>Aulas</b>	<b>Nº Atividade</b>	<b>Nome da atividade</b>	<b>Objetivos das atividades</b>
Aula 8	18.	Utilização das TICs - elaboração da ação: Início da construção do mural com as fotos. Pesquisar na internet “mural de fotos” e selecionar um modelo que desejem construir para colocar na sua sala de AEE. Não presencial: leitura de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar modelos de painel de fotos.</li> <li>• Utilizar as TICs como meio de resolver a atividade.</li> </ul>
	19.	Não presencial: interação entre professor e aluno na atividade. Leituras: - O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola; - Novas tecnologias facilitam a aprendizagem escolar. • Tutorial: You Tube.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir com os alunos, mediando o processo.</li> <li>• Proporcionar momentos de vinculação organizando as fotos e local da exposição do painel de fotos.</li> </ul>
Aula 9	20.	Unidade II: letramento e inclusão - Vídeo: entrevista com Magda Soares - Após o vídeo, cada dupla pesquisa na internet: conceito de letramento e alfabetização; avaliação e mediação; papel do professor e estratégias; níveis de escrita e consciência fonológica. - Atualizar as atividades no AVA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar sobre letramento e inclusão.</li> <li>• Relacionar letramento com a teoria de Vygotsky.</li> <li>• Interagir os profs. durante a atividade numa perspectiva dialética.</li> </ul>
	21.	Não presencial: escolher um aluno e postar o estudo de caso, e iniciar a construção do trabalho final. • Não presencial: fazer com o aluno alguma atividade relacionada com as fotos / painel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um aluno para a realização do estudo de caso.</li> <li>• Iniciar a construção do trabalho final.</li> <li>• Selecionar uma atividade relacionada com atividade do painel de fotos.</li> </ul>
Aula 10	22.	Socialização da atividade, demonstrando a execução, metodologia e conclusão. Procurar relacioná-las com as teorias estudadas durante o curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhar a atividade.</li> <li>• Postar a atividade realizada.</li> </ul>
	23.	Prática: uso do conhecimento e suas relações com a teoria. • Construção do trabalho final. Para isso, cada aluno realizá-la a releitura do seu estudo de caso, observando se todos os aspectos necessários foram contemplados: pessoal, familiar, socioemocional, escolar, aprendizagem, comportamental e outros. Na sequência, irão escrever a introdução. Textos complementares: • Alfabetização e letramento. • Roteiro para elaboração de caso. • Esboço do Trabalho Final. • Modelo do plano de AEE. • Roteiro do trabalho final atualizado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a escrita do trabalho final.</li> <li>• Escrever a introdução e demais partes do trabalho, seguindo o esboço.</li> </ul>

Aulas	Nº Atividade	Nome da atividade	Objetivos das atividades
Aula 11	24.	<p>Conclusão do trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A aula presencial foi destinada à finalização do trabalho, organizando o trabalho de acordo com o esboço disponibilizado.</li> </ul> <p>Textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Letramento;</li> <li>• Letramento e Vygotsky;</li> <li>• TICs e Mediação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar o trabalho.</li> <li>• Organizar de acordo com o esboço disponibilizado.</li> </ul>
Aula 12	25.	<p>Finalização e postagem do trabalho final.</p> <p>Avaliação do curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postar no AVA o trabalho final.</li> <li>• Avaliar o curso individualmente: pontos negativos e pontos positivos.</li> <li>• Postar no AVA.</li> </ul>

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2015-2016.

O quadro abaixo explicita a construção de outros instrumentos tecnológicos criados durante o curso semipresencial:

Quadro II: Recursos tecnológicos criados durante o curso:

Repositório	
<p>O repositório é um local que tem função de guardar, arquivar e preservar os documentos.</p> <p>Constam no repositório:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Links de atividades e de fotos;</li> <li>• Facebook;</li> <li>• Blogs;</li> <li>• Sites;</li> <li>• Livros digitais para pesquisa;</li> <li>• Aplicativos;</li> <li>• Filmes on-line (sugestão).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar os documentos em um local a que os professores tenham acesso.</li> <li>• Propiciar suporte tecnológico e de aprendizagem para os professores.</li> </ul>
E-mail cooperativo	
<p>Criado e-mail cooperativo: todos os professores tinham o acesso a ele com um mesmo <i>login</i> e senha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter acesso a <i>drive</i>: arquivo de fotos tiradas durante o curso das atividades, vídeos, pois o AVA não suporta a quantidade.</li> <li>• Propiciar outro recurso tecnológico de comunicação.</li> </ul>
Grupo no whatsapp: Inclusão e letramento	
<p>Criado grupo com todos os professores do curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agilizar a comunicação.</li> <li>• Socializar os problemas e apresentar soluções.</li> </ul>

Ao longo do curso, as mudanças, as transformações e os processos foram construídos de acordo com o meio social, em movimentos dinâmicos, sucessivos, ininterruptos e dotados de significados. E foi nesse movimento dialético que a pesquisa se concretizou. Nessa perspectiva, toda proposta inicial de atividade priorizou a **problematização**, pois o trabalho visou à busca de soluções para dificuldades reais, concretas, vividas nas salas de recursos multifuncionais. A execução das atividades passou por caminhos diversificados, muitas vezes tortuosos e cheios de obstáculos, o que, segundo Vygotsky (2011), não se constitui um empecilho, mas uma oportunidade, já que é nos obstáculos, nas dificuldades que o desenvolvimento ocorre; ou seja, é justamente a estes caminhos indiretos que devemos nos apegar para avançarmos no desenvolvimento.

Os problemas mencionados na prática pedagógica repercutiram em outras atividades em um processo dialético, marcado por dinamismo e mudanças constantes do fazer pedagógico, por meio de articulações de informações que integram os processos mentais.

Ao buscar a solução para um problema, imediatamente estabelecemos conexão com a **formação de conceitos**, o que, para Vygotsky, se trata de uma “condição externa” que impulsiona “condições internas”. Para ele, a formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica formam a base psicológica do processo da formação de conceitos, amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (VYGOTSKY, 2008, p. 72) e perdura durante toda a vida das pessoas, em diferentes formas.

Em relação à **experimentação**, foram sugeridas algumas atividades, como: construção e aplicação de recursos pedagógicos com os alunos e socialização com os demais professores; execução da atividade usando as TICs com os professores e estes com os alunos e confecção de mural de fotos com alunos.

A construção e aplicação de recursos pedagógicos foram realizadas nos locais de trabalho dos professores, juntamente com os alunos, considerando a problematização vivenciada no ambiente escolar e os aspectos teóricos. Segundo Vygotsky (2003), o professor exerce um papel fundamental ao pensar em recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno, pois é ele que orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos que estabelece nas aulas. Por isto, deve respeitar a necessidade e o ritmo que os estudantes demonstraram: “processo educati-

vo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (2003, p. 79).

A troca de experiências entre os professores no momento da aula foi um fator importante, pois suscitou perguntas, promoveu a coparticipação nas atividades, viabilizou sugestões de outras formas de aplicação etc., como pude verificar nos depoimentos dos professores:

*Prof. 4: Esse curso tem proporcionado a troca de experiências entre nós, professores, que vivenciamos no dia a dia momentos parecidos.*

Ao final, concordaram que as leituras, as discussões e as trocas contribuíram para a compreensão do porquê e do como modificar o atendimento realizado no AEE, demonstrando, assim, a **internalização** dos conhecimentos.

*Prof. 2: Por meio da observação do experimento, concluí que o dificultador pode alavancar o desenvolvimento nas aprendizagens.*

De fato, a **internalização** dos estudos teóricos realizados durante o curso foi imprescindível para que os professores pudessem refletir sobre sua prática pedagógica e, assim, buscar novas estratégias e novos caminhos para que os objetivos traçados pudessem ser cumpridos. Em uma perspectiva dialética, esta é a desejada **transformação**.

*Prof. 4: Através da leitura da teoria de Vygotsky, pude absorver e re-  
ver, principalmente, que os conflitos existem, sim, e fazem parte da  
aprendizagem, que devo ser mediadora e não a solucionadora de todos  
os problemas.*

Com o intuito de inserir o uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem, foi solicitado que usassem: filmagem, fotos, vídeos, gravação de voz, mensagens, dentre outros. A atividade a ser executada poderia ser:

- Montar uma história seqüenciada;
- Construir uma poesia;
- Elaborar uma receita;
- Inventar um jogo pedagógico;

- Escrever uma peça de teatro;
- Fazer um tutorial de algum recurso tecnológico;
- Promover campanhas dentro da escola;
- Escrever um texto a partir das imagens;
- Construir histórias em quadrinhos.

Como resultado desta atividade, segue o exemplo:

*Prof. 3: Realizou a atividade primeiramente em casa, com a parceria de outro professor.*

**Identificação**

*Data: 21/08/2015*

*Local: casa*

*Recurso utilizado: Celular para filmagem, computador para edição e pen drive para transporte.*

*Duração: 8 minutos*

*Desenvolvimento da atividade*

*Tema da atividade: Artesanato*

*Objetivos: Ampliar habilidades com recursos tecnológicos.*

**Metodologia:** *Execução de receita*

*Dificuldades encontradas: A maior dificuldade foi com a edição da filmagem. Foi necessário haver ajuda e orientação para executá-la.*

**Conclusão:** *A atividade foi muito importante, pois possibilitou o contato com a tecnologia e mostrou o quanto ela pode transformar uma atividade simples em uma atividade interessante. A tecnologia fascina as crianças, podemos usá-la para obter objetivos significativos no desenvolvimento das habilidades dos nossos educandos.*

E, depois, com o aluno na SRM, que relatou o seguinte:

*Nome do aluno: José*

*Idade: 15 anos*

### **Síntese do relato do caso**

*O educando possui relatório neuropsicológico que indica Deficiência Intelectual (F71). É atendido em instituição especializada e frequenta os atendimentos do AEE na escola onde estuda. Apresenta bom desempenho em jogos de estratégias e competição, reconhece todas as letras do alfabeto e faz cópias. Consegue ler palavras formadas por sílabas simples. Também apresenta habilidades em trabalhos manuais, demonstrando bom desenvolvimento da motricidade ampla e fina.*

### **Tipo de atendimento**

*Individual*

### **Tema**

*Artesanato*

### **Objetivo**

*Aumentar habilidades no manuseio de tecnologias e produções manuais.*

### **Metodologia**

*Pesquisa na internet, fotos, pesquisa de locais que vendem a matéria-prima, confecção de sabonete artesanal.*

### **Desenvolvimento**

*Iniciamos com pesquisa na Internet. O educando viu várias fotos de sabonetes artesanais no Google imagens. Depois, pesquisou no You tube e escolheu a receita que achou mais simples de executar, copiou em uma folha todo o material necessário e o modo de fazer. Pesquisou os locais onde poderíamos encontrar a matéria-prima. No próximo atendimento, já com o material e a receita em mãos, passou à execução. O educando seguiu todos os passos da receita, não demonstrando dificuldades. Solicitou ajuda para ler algumas palavras da receita. Fez misturas de cores e cheiros.*

### **Conclusão**

*A atividade proporcionou o contato do educando com diversas tecnologias. O aluno demonstrou habilidade no manuseio do computador e celular para tirar fotos e percebeu a importância da leitura e da escrita na execução de atividades diárias. (Figura 1)*

### **Suas análises**

*A atividade foi muito eficaz na construção de novos conhecimentos e habilidades. Observamos atentamente o interesse do educando ao apresentarmos a proposta e percebemos que a mesma era significativa. A união de tecnologia e produção artesanal mostrou ao educando o universo de possibilidades com o qual podemos trabalhar e aprender de maneira prazerosa.*

Figura 1: Atividade prática com o aluno: fabricação de sabonete artesanal



É muito importante para o aluno que o professor organize as atividades de forma clara, objetiva e que respeite o aluno nas suas necessidades. O aluno com deficiência muitas vezes, precisa de formas estruturadas na condução do seu trabalho, para contribuir com seu aprendizado, porém esta organização não significa “facilitar” a atividade e, sim, estabelecer meios diversificados para a sua execução.

Utilizando os recursos tecnológicos, os professores puderam observar que:

*Prof. 1: As alunas se divertiram muito com as fotografias, tiraram várias fotos, organizaram as poses e demonstraram entusiasmo, principalmente. Quando viram as fotos impressas, elas se lembraram de algumas e de quem as havia tirado. Na hora de montar o álbum, ficaram bastante animadas.*

*Prof. 6: Foi um trabalho proveitoso com este aluno, a partir dele já realizei outras tarefas utilizando mais recursos tecnológicos.*

Os resultados obtidos nesta atividade demonstraram que os recursos tecnológicos, atrelados à compreensão teórica de seu uso significativo para a aprendizagem, podem contribuir para o desenvolvimento do aluno em vários aspectos. Como disse a professora 3: *A união de tecnologia e produção artesanal mostrou ao educando o universo de possibilidades com o qual podemos trabalhar e aprender de maneira prazerosa.*

É importante também que os professores desejem conhecer as potencialidades pedagógicas das TICs, buscando dominar suas especificidades técnicas para estabelecer uma relação crítica e avaliativa com as mesmas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Oferecer esta formação continuada com o uso das TICs foi uma tarefa bem difícil! Exigiu dedicação, estudo, preparação e, acima de tudo, abertura para novas tecnologias e sabedoria para selecionar atividades que atendessem às necessidades dos professores. De fato, nesse processo dialético, ocorreu uma mudança significativa não apenas na prática desses professores de AEE, mas na minha própria formação.

Foi um momento de bastante aprendizado, em que todos colaboraram e participaram, demonstrando que o desenvolvimento cognitivo é um processo longo e contínuo de aquisição de saberes, de internalização de conhecimentos e de autotransformação.

Uma atividade que ilustra a autotransformação foi a realizada na área externa da biblioteca, devido à greve dos servidores da UFG. Desta forma, neste momento, as transformações também ocorreram comigo, pois tive a

necessidade de encontrar caminhos alternativos para resolver o problema. Isto me levou a mudar o pensamento quanto à organização padronizada das aulas, pois, como diz Vygotsky (2011), é nos caminhos indiretos que a aprendizagem ocorre. No primeiro momento, experimentei uma sensação de fracasso e desânimo, pois sem cadeiras, mesas e sem acesso ao AVA, supus que a atividade não daria certo, porém, ao ser obrigada a sair de uma sala de aula convencional, me surpreendi com o fato de que os professores puderam, sim, desenvolver com grande satisfação o proposto, em um ambiente totalmente inusitado.

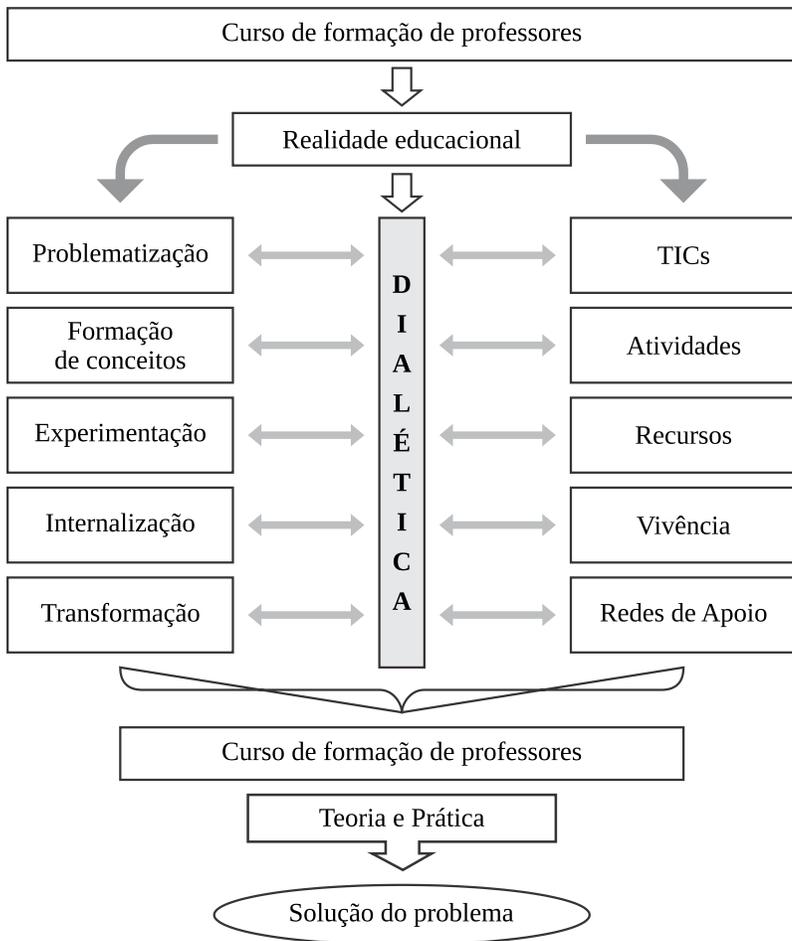
*Prof. 3: Sugiro que façamos mais aulas em espaços abertos, como o da última aula.*

*Prof. 6: No dia da construção da Mandala, foi uma aula inusitada, pois tivemos que contar com o fator do improviso, em relação ao local, o que, a princípio, pareceu um dificultador, mas que na verdade serviu para que cada uma de nós mostrasse como lidar com este aspecto, que nas escolas acontece diariamente.*

Durante este curso, alguns problemas ocorreram como: dificuldade no acesso à plataforma, por não estar disponível nos dias dos encontros; indisponibilidade do espaço reservado aos encontros presenciais devido à greve; dificuldade na utilização da plataforma por parte dos professores; discussões restritas nos fóruns; falta de retorno de algumas atividades pelos professores; necessidade de alterações imprevistas na condução das atividades. Porém, os problemas foram resolvidos totalmente ou parcialmente, mas todos serviram para que eu pudesse repensar que é realmente nas dificuldades, nas rupturas, nos caminhos indiretos que ocorre a aprendizagem.

Assim, é importante destacar que as atividades sugeridas não têm um padrão rígido a ser seguido, pois devem ser repensadas a partir das necessidades dos professores e realizadas conforme a percepção desta realidade, com total autonomia de execução. Desta forma, entendo que precisamos de maior integração entre os professores, as unidades educacionais, as instituições especializadas, os profissionais da área da saúde, para que, juntos, possamos fazer a diferença na vida dos alunos.

A seguir, apresento um esquema de estrutura de curso de formação continuada em uma perspectiva dialética, que visa colaborar com a prática autogeradora de transformação do professor em salas de recursos multifuncionais, a partir da utilização de recursos das TICs.



Se pudesse sintetizar a relevância desse estudo para minha vida profissional e pessoal, diria apenas, com Guimarães Rosa: *Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. SEESP/MEC. MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. MEC. *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. *Secretaria de Educação Especial*. Ministério da Educação. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. *Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília. 2012.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. *Nota técnica nº 04 / 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília. 2014.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, p. 57-84, 2001.

COSTA, G. L. M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 152-165, jan./abr. 2008.

DEMO, P. *Educar Pela Pesquisa*. 4. ed. São Paulo. Autores Associados. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: *Educação & Sociedade*, v. 28. Campinas, SP: 2007.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002

MONTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA A. *Os professores e sua formação*. Nova Enciclopédia, 39. Publicação dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional: Lisboa, Portugal, 1995.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma Escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas, SP, Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Reflexões teórico-metodológicas sobre ambientes virtuais de aprendizagem. In: *Debates em Educação*, v. 1. 2009.

VYGOTSKY. L. S. *Fundamentos de defectologia*. Trad. Júlio Guillermo Blank. Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

\_\_\_\_\_. *Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo. 1997.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Obras escogidas. Madri: Visor, Tomo 5. 1997.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez/2011.



# Capítulo IV

---



**AÇÕES COLABORATIVAS DO INTÉRPRETE  
DE LIBRAS EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DO  
PORTUGUÊS PARA SURDOS**

---

**ANDRÉA GUIMARÃES DE CARVALHO\***

\* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Doutoranda em Linguística pela UNB. Professora da Faculdade de Letras - Libras/UFG.  
E-mail: andrea.cenaudio@gmail.com

**Resumo:** As frustrações com a rotina dos insucessos dos alunos surdos, em escolas regulares inclusivas, na aprendizagem da leitura e escrita do português motivaram este trabalho, fruto de uma dissertação. O objetivo dele é a discussão do papel do intérprete de Libras neste processo, visando à promoção do ensino-aprendizagem desses alunos, além de contribuir para construção de novas metodologias colaborativas na educação escolar dessa comunidade surda. Dois alunos surdos foram investigados através de entrevista, teste padronizado (TCLPP) com palavras e figuras e a observação participante de um conjunto de aulas. Os principais resultados e análises, embasados nas referências teóricas de Vygotsky (2005), Bakhtin (2003) entre outros, mostraram quais as possíveis estratégias colaborativas do intérprete de Libras, dentre elas: a necessidade de formação continuada deste profissional; a participação em planejamentos coletivos junto aos professores regentes; a construção de vídeos em Libras associados a textos formulados pelos professores e coerentes com o cotidiano e necessidades do aluno surdo; estratégias contrastivas interlinguísticas, em momentos propícios, durante processos de tradução/interpretação nas salas de aula, reforços dactilológicos seguidos da produção do sinal, explicação breve do conceito e de palavras-chave.

**Palavras-chave:** Tradutor/intérprete de Libras. Trabalho colaborativo. Alunos surdos.

## COLLABORATIVE ACTIONS OF THE INTERPRETER OF LIBRAS AT SCHOOL OF BASIC EDUCATION: CONTRIBUTIONS IN THE TEACHING OF PORTUGUESE TO DEAF PEOPLE

**Abstract:** Frustrations with the routine of the failures of deaf students in inclusive schools in learning, reading and writing of Portuguese motivated this work, the result of a dissertation, whose objective is to discuss the role of the interpreter of Libras in this process, aiming to promote the teaching-learning of these pupils, and contribute to the construction of new collaborative methodologies in the school education of this deaf community. Two deaf students were investigated through interview, standardized test (TCLPP) with words and pictures and the participant observation of a set of classes. The main results and analyses, based on the theoretical references of Vygotsky (2005), Bakhtin (2003) among others, showed the possible collaborative strategies of the Interpreter of Libras, among them: the need for continuing training of this professional; participation in planning with regent teachers; The production of videos in Libras associated with texts formulated by teachers and consistent with the everyday life and needs of the deaf students, interlinguistic strategies, in propitious moments, during translation/interpretation processes in classrooms, dactylological reinforcement classes followed by the production of the signal, brief explanation of the concept and keywords.

**Keywords:** Translator/interpreter of Libras. Collaborative work. Deaf students.

## INTRODUÇÃO

Mesmo após avanços legais e educacionais na área de ensino escolar de pessoas com surdez, é comum encontramos, nas reuniões pedagógicas de escolas de educação básica e em seus corredores, reclamações de professores sobre as dificuldades dos alunos surdos na leitura e escrita do português, tais como: erros ortográficos e gramaticais, interpretação de texto

fraca ou insuficiente, escrita confusa, pouca ou pequena produção de discursos escritos e, mesmo assim, sem coerência e coesão, entre outras.

Vários estudos descrevem os fatores que vêm contribuindo para essas dificuldades, tais como: a atenção educacional centrada no aspecto sócio-inclusivo, mas não no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo; o desconhecimento da escola quanto às suas singularidades linguísticas e socioculturais, necessidades, limites e potencialidades; a ineficiente interação entre aluno surdo – professor; o limitado uso de tradução e interpretação durante as aulas; intérpretes sem formação na área de tradução; o uso de procedimentos didáticos que abordam apenas os aspectos fonético-fonológicos da língua portuguesa (modalidade oral-auditiva); a negligência em apresentar as diferenças dicotômicas entre o português e a Libras etc. (LODI, 2014; KARNOPP, 2014).

Analisando essas dificuldades associadas ao contexto escolar envolvido e, como intérprete, mediadora da comunicação entre o aluno surdo, seus professores e demais educadores ouvintes no ambiente de escolarização básica do ensino regular, que ações colaborativas o intérprete de Libras pode desenvolver, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa do aluno surdo? Esta é a pergunta que norteou a pesquisa descrita nesse capítulo e que teve por objetivo final recolher elementos para a construção de um Espaço Colaborativo Virtual Permanente, disponibilizado no site <<http://inclusaoscf.org.br>>, onde, até o momento, possam ser congregados gestores, coordenadores, professores e demais envolvidos na escolarização de surdos. Este espaço foi criado com a finalidade de discutir, registrar e disseminar conhecimentos que se materializem em propostas didático-metodológicas para salas de aula de educação básica.

De acordo com Lodi (2002), a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura devem ser relativizadas e pensadas segundo as necessidades e particularidades de cada grupo social. E, segundo a autora, o que pode ser dito em Libras em nada se relaciona com o processo de leitura e escrita em português. Mas isto não implica a contínua aceitabilidade das limitações do sujeito surdo frente ao uso da língua majoritária local, uma vez que tal comportamento acabaria restringindo seu acesso a conhecimentos e experiências expressos nessa outra língua. E estes são fundamentais tanto no aperfeiçoamento de suas habilidades como nas suas relações socioculturais autônomas, pois o tornam mais independente dos intérpretes de Libras em

seu cotidiano não apenas escolar, mas familiar, religioso, de entretenimento e outros.

Mesmo após grandes avanços na compreensão da aquisição e dos problemas relacionados à linguagem da escrita, até meados de 1980, não havia nenhum consenso, no campo da educação de surdos, que descrevesse a melhor forma de desenvolver suas leituras e escritas, apesar das evidências sobre suas dificuldades nesta área (CLARK, MARSCHARK & KAR-CHMER, 2001).

De acordo com Gesueli e Moura (2006), o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura e escrita do português. E, com relação à educação dos surdos, Giordani (2004) comenta que, nesta área, ocorre, geralmente, uma imposição das formas do aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de o professor e o aluno não compartilharem a mesma língua. Além disso, em muitos casos, a língua escrita tem sido apresentada à criança surda de uma maneira descontextualizada, o que dificulta uma compreensão apropriada e significativa para ela.

Na expectativa de superar tais limitações, desde então, várias ações vêm sendo desenvolvidas no âmbito das políticas educacionais. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por exemplo, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras; e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, como no Art. 18 que prevê a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua[gem] de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Ainda, foram implantadas medidas práticas para a educação especial em salas de aula de ensino regular, infantil, fundamental, médio e superior, de crianças, jovens e adultos, da cidade, do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e calungas, como no texto da Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (SEESP/MEC, 01/2008). Ele explicita que esta modalidade de educação se destina a alunos com deficiência física e mental, com surdez, cegueira, baixa visão, transtornos globais do desen-

volvimento e altas habilidades, e que, por isto, caberá a cada escola a responsabilidade de levantar as necessidades e as habilidades específicas de seus alunos especiais, elaborando planos de atendimento que alcancem os resultados educacionais desejados, a partir da identificação de materiais, equipamentos, serviços e recursos que corroborem a acessibilidade do deficiente aos ambientes escolares e aos conhecimentos científicos ali produzidos e veiculados.

No que se refere à atuação dos profissionais da educação encarregados de atender a esses alunos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Inciso III do Artigo 59, mencionam dois perfis de professores: o da classe comum capacitado e o especializado em educação especial. São considerados “capacitados” os professores que comprovem a formação em nível médio ou superior em cursos que têm conteúdos sobre educação especial incluídos em sua matriz curricular, que sejam capazes de perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva, flexibilizar a ação pedagógica em diferentes áreas de conhecimentos, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe. Os denominados “capacitados em educação especial” são aqueles professores capazes de desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular. Estes deverão comprovar a formação em cursos de licenciatura em educação especial, complementação de estudos ou pós-graduação nas áreas específicas da educação especial e outras modalidades de formação continuada.

Sobre a formação de professores para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, o Art. 4º reza que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. E o Art. 7º alerta que se, a partir de 2015, prazo para adequação desse Decreto, não houver docentes com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Os §1º e §2º do Art. 58 alertam que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”; e que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. E, no que diz respeito a outros profissionais da educação, além dos professores mencionados, o artigo 12 da resolução institui que deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais.

Assim, diante das exigências feitas por essa Lei e Decreto e a realidade vivenciada por escolas de ensino regular que não possuem docentes licenciados em Língua Brasileira de Sinais, cabe perguntar: Qual vem sendo o papel do intérprete de Libras nessa última década, ou seja, que trabalho ele vem desenvolvendo em parceria com o professor regente e o professor da sala de recurso multifuncional, de forma a contribuir efetivamente com o processo de letramento do aluno surdo?

Esta pesquisa parte da compreensão de que sendo o intérprete de Libras um sujeito cujas experiências socioculturais, biculturais e bilíngues são formadas na convivência real com o surdo e sua leitura espaço-visual do mundo, durante os momentos de interpretação dos conteúdos escolares, por exemplo, caberá a ele não apenas uma tradução linear de uma língua para outra, mas um trabalho de reorganização textual cujos elementos devem dar conta das múltiplas experiências simbólicas, oriundas de enunciados discursivos do universo linguístico do falante e do surdo.

Paden e Ramsey (1993) afirmam que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita requer uma pedagogia que leve em conta, de um

lado, a história da escrita e, do outro, o que representa a aprendizagem da escrita da língua oral para as pessoas surdas. Em suas pesquisas, ao compararem desempenhos de leitura e escrita entre surdos e ouvintes, Power e Leigh (2000) concluíram que as diferenças encontradas entre tais desempenhos estão relacionadas às práticas educacionais inapropriadas ou, pelo menos, a um ensino empobrecido da língua para os surdos.

Referentes à construção textual e à leitura, alguns estudos têm sido dedicados à identificação das diferenças entre a comunicação escrita de surdos oralizados<sup>1</sup> e surdos bilíngues<sup>2</sup>. De forma geral, percebe-se que os surdos oralizados apresentam como pontos fortes a construção sintática do texto (mais próxima do padrão da língua) e a coesão textual como marcadores discursivos, repetições e paráfrases. Já os surdos bilíngues, em geral, apresentam maior coerência textual, referenciada a partir das organizações comunicativas usufruídas na língua de sinais. (ANDRADE, AGUIAR & MADEIRO, 2010).

Tendo como base este breve estudo, são notórios os achados autorais que tentam esclarecer a complexidade dos problemas da leitura e escrita que envolvem as dificuldades e fracassos do aluno surdo na sala de ensino regular, mas que ainda não resultaram em práticas e estratégias de ensino eficientes, o que justifica a continuidade de pesquisas e de uma investigação empírica mais verticalizada do tema.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi, a princípio, reunir, em um “Espaço Colaborativo Virtual Permanente”, em sites oficiais de Secretarias de Educação (Município de Senador Canedo, Goiânia etc.), um fórum permanente de discussão e trocas de experiências didático-metodológicas, que possam contribuir com o trabalho do intérprete de Libras nas escolas regulares de ensino especial que não contam, ainda, com a presença do professor capacitado em educação de deficiente auditivo. Para tanto, foram objetivos específicos desta pesquisa aplicada:

1. Observar se, além dos aspectos de socialização, as ações inclusivas promovem o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo na escola, abordando, principalmente, a leitura e escrita em língua portuguesa;

---

<sup>1</sup> Surdos oralizados são aqueles que, mesmo apresentando uma perda considerável, conseguem, por meio de terapias da fala, se comunicar através da fala, escrita e leitura labial (FERREIRA-BRITO, 1993).

<sup>2</sup> Surdos Bilíngues surdos que dominam duas línguas: língua de sinais e língua escrita locais (FERREIRA-BRITO, 1993).

2. Verificar como a adaptação ou flexibilização curricular planejada e desenvolvida pelo professor regente na sala de aula tem sido mediada pelo intérprete de Libras;

3. Identificar abordagens didático-metodológicas desenvolvidas nas salas de recursos, que visam à aprendizagem complementar dos conteúdos escolares pelos alunos surdos.

Esta pesquisa de caráter participativo foi realizada como um estudo de caso no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, entre novembro de 2013 e abril de 2014. A amostra foi inicialmente limitada aos únicos dois alunos surdos matriculados no local, sendo um de dezoito anos de idade, que frequentava regularmente o 6º ano no período matutino, e outro de dezessete anos, que frequentava o 7º ano do ensino fundamental no período vespertino.

## DISCUSSÕES TEÓRICAS

Ao falarmos de educação de surdos, trazemos à tona reflexões que envolvem a relação entre três (3) elementos fundamentais que estão mutuamente envolvidos: surdez, sujeito surdo e língua de sinais.

Para iniciar a discussão a respeito de quem vem a ser o aluno com surdez, nos reportemos ao Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005, que o define como uma pessoa que apresenta perda de audição e que, devido a isso, compreende e interage com o mundo a partir de suas experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

De certa forma, os sujeitos surdos apresentam valores comuns aos das comunidades surdas<sup>3</sup>, e que são consagrados ao povo surdo<sup>4</sup> propriamente dito. Porém, em geral, comportam-se e apresentam alguns artefatos

---

<sup>3</sup> Comunidade surda: grupo de pessoas que convivem e partilham objetivos comuns não se limitando apenas aos surdos, mas também àquelas pessoas (ouvintes, familiares, intérpretes etc.) que se comunicam, assumem responsabilidades e apoiam ativamente os objetivos desta comunidade junto aos surdos (STROBEL, 2008, p. 30).

<sup>4</sup> Povo surdo: grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, mas não necessariamente frequentam os mesmos locais ou comunidades (STROBEL, 2008, p. 30).

culturais singulares que os distinguem dos ouvintes, apresentando uma cultura própria.

Strobel (2008, p. 24) define a cultura surda como sendo

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos.

Em relação aos artefatos culturais Strobel (2008) acrescenta que

(...) o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Os artefatos ilustram uma cultura. (STROBEL 2008, p. 37)

Strobel cita oito artefatos culturais que demarcam a cultura surda: a experiência visual, a experiência linguística, a familiar, a literária, a vida social / esportiva, as artes visuais, o artefato cultural político e o artefato cultural material.

Nas palavras de Perlin e Miranda (2003, p. 218):

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura.

O artefato cultural linguístico, que demarca a principal e fundamental singularidade desta cultura, representada pela língua de sinais, permite aos surdos comunicar e ter não somente o acesso, mas também a transmissão, as informações e os conhecimentos.

Ainda de acordo com Strobel (2008, p. 44), é a partir da língua de sinais que os sujeitos surdos participam de suas comunidades e desenvolvem maior segurança, autoestima e identidade.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo (...), é uma forma de comunicação que capta as experiên-

cias visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Reconhecida aqui no Brasil a partir da Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais, assim como qualquer outra língua, apresenta suas características históricas e sociolinguísticas próprias e independentes das línguas orais. Devido às suas diferenças gramaticais (forma de organização e construção frasal, uso de uma sintaxe espacial que demanda ação de classificadores, referências anafóricas, cujos pontos estabelecidos no espaço podem excluir ambiguidades, atribuem um sentido gramatical às expressões faciais e corporais etc.), não podem ser estudadas apenas a partir de referências da língua majoritária local, que é o português.

Ao discutirmos sobre o ato de ler e escrever, lembramos que inicialmente se trata de um processo que envolve as habilidades de codificação e decodificação de signos, mas que, para ter sentido, faz-se necessário atribuir a ele uma significação. E, geralmente, é justamente nessa “construção de sentido”, associada aos erros sintáticos e ortográficos, que os surdos apresentam suas maiores dificuldades.

Muitos estudos demonstram que tais dificuldades podem estar associadas às práticas pedagógicas inadequadas, cujas metodologias enfatizam a modalidade oral auditiva embasada em percepções fonético-fonológicas discriminatórias, que são incompreensíveis para os alunos surdos. Afinal, a língua de sinais envolve uma modalidade espaço-visual e uma organização estrutural linguística totalmente diferente da língua dos ouvintes, que envolve a modalidade oral-auditiva.

Além disso, agrava-se o fato da grande maioria das crianças surdas chegarem às escolas sem uma referência linguística ou sem um idioma já constituído (pois a maioria são filhas de pais ouvintes não conhecedores da Libras). Geralmente, chegam com gestos ou mímicas configuradas no seio familiar que garantem, ao menos, uma comunicação básica entre eles. Sabe-se que mesmo entre os alunos ouvintes, as dificuldades com leitura e escrita também são uma realidade.

Com relação às concepções da escrita, Karnopp e Pereira (2012, p. 127) afirmam que ela é vista e entendida como resultado de práticas socioculturais, isto é, ela é usada como suporte simbólico das ações e reflexões do sujeito, que a vivencia em seus variados contextos sociais.

No caso dos alunos surdos, a segunda concepção lhes faria maior sentido e serviria como ponto de partida para a aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, permitindo, assim, a construção de hipóteses e entendimentos. Mas não é o que vem acontecendo na realidade do contexto escolar em estudo.

Como dito anteriormente (e que será discutido posteriormente, a partir dos dados observados durante este estudo), a despeito da lei de inclusão prever um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de alunos especiais, a escola regular tem usufruído pouco da presença do intérprete de Libras, em sala de aula e sala de recurso multifuncional. Há o cumprimento de um regimento legal de uma política de inclusão, mas não na perspectiva de suprir as necessidades linguísticas do aluno surdo por meio da tradução-interpretação dos conteúdos escolares e, assim, mediar a aprendizagem, de forma a promover o seu desenvolvimento cognitivo.

No contexto educacional, o intérprete deve ser visto como uma peça fundamental que faz a mediação e facilita o processo de interação, transmite conteúdos que são fornecidos pelo professor à pessoa surda, com o objetivo de fornecer a informação e o entendimento referentes às mensagens verbais e escritas da língua majoritária ouvinte (de uma língua-fonte para uma língua-alvo); enfim, como uma “ponte” que interliga culturas (ANATER e PASSOS, 2010 p. 209).

De fato, os intérpretes de Libras devem atuar como profissionais que sabem articular dialogicamente duas línguas, a de sinais e a falada/escrita do país. Portanto, para que atuem com eficiência, é necessário que obtenham uma qualificação específica que lhes permita o domínio de processos, modelos, estratégias e técnicas de tradução e interpretação (QUADROS, 2004).

De acordo com Quadros (2004, p. 28), o papel do intérprete envolve a realização da interpretação de uma língua falada para uma língua sinalizada ou vice-versa, considerando algumas condutas éticas internalizadas, como: sigilo, imparcialidade, discrição, fidelidade e profissionalismo (separar vida pessoal da vida profissional), tal como exposto anteriormente.

## **METODOLOGIA**

Em se tratando deste estudo de caso, foi realizado em sala de aula, no interior da Escola Municipal Walter Ferreira de Carvalho, da Rede Municipal de Educação da cidade de Senador Canedo, perante autorização prévia, por escrito, via termo de anuência da gestora local responsável. Em alguns momentos, a sala de recursos também foi utilizada.

A amostra foi limitada aos dois únicos alunos surdos matriculados na escola, em 2013. Na época, T.S. tinha 18 anos de idade e frequentava regularmente o 6º ano, no período matutino; e E.V., de 17 anos, frequentava o 7º ano do ensino fundamental, no período vespertino.

Em língua portuguesa e em Libras, os sujeitos selecionados foram convidados a participar da pesquisa mediante uma explicação detalhada sobre a sua realização somente no interior da escola, em horário regular de aula; a entrevista a ser feita apenas com o intuito de conhecer sua realidade em relação ao uso da leitura e escrita em língua portuguesa; e o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, que seriam coletadas para posterior análise da efetividade das estratégias utilizadas pelo intérprete. Ainda, foram esclarecidos de que todo o material coletado e os resultados obtidos seriam destinados especificamente ao propósito da investigação em questão; e que teriam livre escolha quanto à participação ou mesmo à desistência desta, em qualquer momento, não estando vulnerável a nenhum tipo de risco, mas apenas ao benefício de aprendizagem prévia de leitura e escrita da língua portuguesa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo investigativo foram: uma entrevista com questionário direcionado, um teste com palavras e figuras (Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP) e a observação participante de um conjunto de aulas, dos quais foram feitos pequenos excertos para análise e obtenção de resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados encontrados:

a) Na entrevista, as respostas revelaram que o interesse dos alunos sobre aprender a ler e escrever estava articulado, principalmente, ao uso do celular e do facebook, à necessidade de resolver problemas bancários e às lei-

turas da Bíblia nos encontros religiosos. Quanto às formas de aprender, mencionaram que eram oferecidas a eles apenas atividades de cópia do que era escrito no quadro e atividades de letramento direcionado ao público infantil e não para eles. Isso era muito desinteressante e sem significado para eles.

b) Na avaliação de suas habilidades de leitura e escrita por meio do teste TCLPP, os resultados demonstraram que este era inadequado para o fim que se pretendia: identificar o grau de compreensão dos surdos da leitura e escrita em português, pois apenas identificou indícios assistemáticos de omissão, de substituição e de trocas de letras.

c) Na observação participante, o que mais chamou atenção foi o fato de que a preocupação da instituição escolar com a socialização do surdo provoca a negligência do cumprimento de seu papel primordial, que é formar integralmente, em termos sociais, culturais e intelectuais, os alunos com deficiência auditiva.

Todos esses achados investigativos corroboraram a identificação de situações diversas vividas pelos alunos surdos nesta escola de educação básica; e, principalmente, lançaram luz à questão motivadora central deste estudo de caso: o posicionamento do intérprete de Libras frente ao processo de ensino e aprendizagem do português do deficiente auditivo matriculado em escolas regulares de educação básica.

Outros fatores identificados foram: alunos surdos que chegam à escola sem saber ao menos uma primeira língua, a de sinais; a exigida, mas não efetivada adaptação curricular para atender às necessidades educativas do surdo; o desconhecimento de aspectos singulares da cultura surda, ou seja, de suas especificidades mentais e cognitivas; a não valorização de suas experiências vivenciadas fora da escola; o uso limitado da Libras no ambiente escolar e a conseqüente falta de compreensão do processo de tradução e interpretação de uma língua para a outra.

Com isso, ressaltou-se ser de suma importância a promoção do modelo linguístico sociocultural que constitui o “sujeito surdo” na qual a Língua de Sinais Brasileira se destaca como peça fundamental tanto para o desenvolvimento pleno desses sujeitos como para referência básica ao entendimento funcional contrastivo dos aspectos linguísticos da escrita da língua portuguesa.

Tal informação nos leva a recorrer aos estudos de Vygotsky e Bakhtin sobre as questões de língua e linguagem, em uma abordagem sócio-histó-

rica, para a formação do indivíduo. Nesta, ambos os autores compreendem a linguagem como uma atividade indispensável para a formação do sujeito. Enquanto Vygotsky (2007) confere à linguagem aspectos que a caracterizam como um instrumento mediador essencial para a socialização e organização estrutural do pensamento do sujeito, Bakhtin (1992) a articula como sendo de fundamental importância para a formação da subjetividade humana, a partir de processos interacionais dialógicos no meio social.

Quando pensamos em uma comunicação efetiva entre sujeitos – surdos e oralizados, de certa forma entendemos a necessidade de pertencerem a uma mesma comunidade linguística ou de se organizarem socialmente permitindo certa interação, seja por meio de enunciados, comportamentos e outros, reconhecendo-se como participantes de um mesmo contexto ou evento que lhes permite uma troca de experiências (SILVA, 2001. p. 25).

Este fato também é vivenciado entre o intérprete de Libras e o aluno surdo que, por compartilharem uma mesma língua, desencadeiam experiências biculturais e bilíngues, a partir de enunciados dialógicos que surgem durante o processo de tradução e interpretação, em uma interação dialógica.

Porém, tal fato nos leva a repensar sobre a figura de um professor regente de sala não usuário da Libras, onde experiências linguísticas desfavoráveis ao aluno surdo podem gerar sentimentos de exclusão e, até mesmo, descontentamento e desinteresse para a aprendizagem de novos conhecimentos.

Com relação ao papel de intérprete, cabe aqui evidenciar a sabedoria que é preciso ter, nestas condições, em intercalar os momentos de ação mediadora comunicativa e de intervenção interlinguística complementar cabíveis ao nosso nível de conhecimento linguístico de ambas as línguas, de forma a favorecer o aprendizado e desenvolvimento do aluno surdo. Não se trata aqui de uma intervenção para correção de erros ortográficos, mas de significação comparativa entre línguas.

Esses achados permitem afirmar que o papel do intérprete no âmbito escolar não deve se resumir ao ato de tradução/interpretação, pois, ao menos quando este foi realizado apenas para fins de cumprimento de atribuição educacional local, não favoreceu o aprendizado de leitura e escrita dos alunos surdos que acompanhei até o momento da pesquisa.

Lacerda (2002) expõe que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre atores em sala de aula não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez.

Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado, associado a esta mediação do intérprete, acrescento a necessidade de reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do cotidiano do aluno surdo etc., que possam favorecer essa aprendizagem.

Além dessas condutas, outras foram utilizadas otimizaram tanto a volta do interesse do aluno surdo para a aprendizagem dos conteúdos escolares, como também desencadearam estratégias para uma aprendizagem mais significativa da leitura e escrita da língua portuguesa, tais como: construção coletiva (entre intérprete de Libras, professora de português e professora da sala de recursos) de textos com inputs visuais (imagens coerentes com o conteúdo do texto), cujas temáticas envolviam o cotidiano do aluno surdo e eram do seu interesse; estratégias comparativas que envolviam estruturas gramaticais e contextos de interlínguas, em que o significado e o sentido das palavras nos diversos contextos auxiliaram tanto no entendimento do uso como na memorização ortográfica correta das mesmas (exposição dialógica expondo experiências biculturais e bilíngues), que eram realizados tanto em sala de aula como na sala de recursos; reforço datilológico seguido do sinal correspondente; uso de figuras ou imagens visuais para auxiliar na explicação do conteúdo, entre outras.

Aliás, se refletirmos sobre essas práticas, é possível que todos os envolvidos no ambiente escolar, surdos e ouvintes, se beneficiem no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em suma, a proposta desta pesquisa foi desencadear uma reflexão sobre o papel do intérprete de Libras na escola do ensino regular, de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno com surdez. E, diante disto, reconhece-se a necessidade de pesquisas complementares, seja para reforçar os achados ou incrementar novos conhecimentos.

Pensando nesta necessidade, foi desenvolvido um espaço on-line “Espaço Colaborativo Virtual Permanente”, disponibilizado no site <<http://inclusaosc.forumais.com/>>, aberto a todos os demais envolvidos nesta área de educação de surdos. O convite é para que venham dar continuidade às discussões sobre o papel do intérprete, pois as reflexões postadas nesse ambiente colaborativo poderão impulsionar novas hipóteses, novas experiências e novos conhecimentos, que irão direcionar novas práticas e atitudes pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 02 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acessado em: 02 de junho de 2017.

CARVALHO, A. G. *O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de educação básica*. 16/12/2014. Dissertação de Mestrado. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação CEPAE-UFG. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014.

CLARK, M. D.; MARSCHARK, M.; KARCHMER, M. (Orgs.) *Context, cognition, and deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 2001.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. *Letramento e Surdez: a visualização das palavras*. FTD. Educação Temática Digital, v. 7, p. 110-122, 2006.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2013.p. 165-183.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Porto Alegre: Gráfica Palotti. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ed. Ícone, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



**A DIALÉTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR:  
CAMINHOS, ENCONTROS E DESAFIOS DE  
SEIS PROFESSORAS DA PRIMEIRA FASE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

---

VERA KRAN GOMES MIRANDA\*

\* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Professora da Secretaria Municipal de Rialma, Goiás.  
E-mail: verakran.gomes@gmail.com

**Resumo:** Desenvolvida na primeira turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), esta é uma experiência de ensino e aprendizagem inclusiva, realizada em escolas públicas de Primeira fase da Educação Básica (1º ao 5º Ano), cuja ênfase está centrada na aprendizagem cognitiva, intelectual e cultural de crianças com Necessidades Educacionais Especiais de grupos distintos (deficiência intelectual e/ou física, crianças itinerantes, filhos e filhas de cortadores de cana, de presidiários e outros). Formou-se um grupo de estudos colaborativo, que contou, na primeira fase, com estudos teóricos, com a participação de seis professoras, que, juntas, analisaram os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural (LEONTIEV, A. N., 2004, 2012, 2012a; SAVIANI, D., 1991, 2012; VIGOTSKY, L. S., 1994, 2001, 2012). Por meio da prática fundamentada teoricamente, foram construídos planos de aula que serviram de base para a organização, a aplicação e a reelaboração de atividades de letramento. Numa segunda fase, de pesquisa empírica, foram desenvolvidos trabalhos colaborativos em pequenos grupos de alunos na sala de aula do 1º Ano, de uma das participantes, onde foram analisados alguns eventos de ensino e as formas como a professora (res)significou suas ações pedagógicas, num princípio democrático de educação para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Letramento. Ensino e aprendizagem colaborativo.

## THE DIALECTIC OF SCHOOL INCLUSION: WAYS, MEETING AND CHALLENGES OF SIX TEACHERS OF THE FIRST PHASE OF BASIC EDUCATION

**Abstract:** Developed in the first class of the Postgraduate Program in Teaching in Basic Education (PPGEEB/CEPAE/UFG), this is an experience of inclusive teaching and learning, fulfilled in public schools of First phase of Basic Education (1st to 5th Year), whose emphasis is centered on the cognitive, intellectual and cultural learning of children with special educational needs of different groups (intellectual and / or physical handicap, itinerant children, children and daughters of cane cutters, prisoners and others). A collaborative study group was formed, which included, in the first phase, theoretical studies, with the participation of six teachers, who together studied the assumptions of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory (LEONTIEV, A. N., 2004, 2012, 2012a; SAVIANI, D., 1991, 2012; VIGOTSKY, L. S., 1994, 2001, 2012). Through theoretically based practice, lesson plans were built and they served as a basis for the organization, application, and reworking of literacy activities. In a second phase of empirical research, collaborative work was developed in small groups of students in the classroom of the 1st Year from one of the participants, where some teaching events were analyzed and the ways in which the teacher reassigned her pedagogical actions on a democratic principle of education for all.

**Keywords:** Inclusion. Literature. Teaching and collaborative learning.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui descrita narra um projeto de formação continuada de seis professoras de primeira fase da educação básica. As atividades foram desenvolvidas em três escolas, da Educação Infantil ao Quinto Ano, vinculadas à SME (Secretaria Municipal de Educação) do Município de Rialma,

Estado de Goiás, médio norte goiano.

Foi desenvolvido um programa de formação de professoras numa perspectiva dialética inclusiva, que teve como suporte teórico a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural. O projeto foi apresentado a todas as professoras da SME em um dia letivo de formação em serviço, por meio de um Seminário que contou com a colaboração de dois especialistas nas teorias críticas da educação aqui descritas.

A partir de então, contando com a participação de seis professoras do quadro, foi desenvolvida uma pesquisa-ação-colaborativa que, por meio dos estudos teóricos, apresentou uma intervenção didática denominada de *ensino e aprendizagem colaborativo* (objeto de pesquisa). As atividades de ensino e aprendizagem foram planejadas para serem executadas em pequenos grupos de alunos, por meio da observação, análise, avaliação e reorganização de atividades práticas de letramento.

Todas as atividades de ensino e aprendizagem elaboradas pelo *grupo de estudos colaborativos* utilizaram o critério da heterogeneidade, em que as crianças mais experientes puderam auxiliar seus pares menos experientes, contando sempre com a riqueza da diversidade cultural ali contidas.

Dessa maneira, a dialética inclusiva inerente a esta pesquisa é fruto de múltiplas vivências ocorridas em escolas públicas de escolarização básica que acolhem um público diversificado. São crianças da zona urbana, que moram próximas às escolas, crianças filhos e filhas de trabalhadores rurais, cortadores de cana, de presidiários, de acampamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), trabalhadores assalariados, caseiros de chácaras da zona rural do município, entre outros.

Essas crianças formam, em sua maioria, um público itinerante. Elas migram várias vezes ao ano e, por isso, chegam às escolas da Rede Municipal trazendo uma bagagem cultural oralizada diferente da comumente aceita nas sociedades letradas, e não conseguem alcançar um nível de aprendizagem e desenvolvimento adequado para a série e a idade, apresentando atrasos na aquisição das habilidades de leitura e escrita, prejudicando, assim, a aprendizagem das demais matérias escolares.

Diante do exposto, este trabalho assume, assim, a existência das “(...) múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas” (BUENO, 2011), enquanto condição necessária para que a escola realize medidas no sentido de modificar sua “velha” estrutura e propor práticas diferenciadas que contemplem as multiplicidades de saberes dos

alunos, pois, de acordo com a UNESCO (1994):

“(...) as escolas devem adaptar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Incluem-se aqui as crianças com incapacidades e sobredotados, as crianças de população nômades as crianças das minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados”. (CONFERÊNCIA, 1994, p. 4)

Desse modo, é preciso (re)planejar as práticas de ensino comumente usadas até então, nas quais cada criança em sua mesinha, enfileirada, estudava o que era proposto pela professora, que elaborava atividades diferentes dependendo do nível de conhecimento dos meninos e meninas, usando recursos como livro didático, quadro e giz. As atividades pensadas pelo *grupo de estudos colaborativos* preveem uma mediação nascida a partir das experiências das crianças, relacionando os conteúdos propostos pela Matriz Curricular à história de vida de cada um dos meninos e meninas, trabalhando em pequenos grupos de alunos, com o objetivo de potencializar em todos a aquisição da leitura e escrita por meio das diferentes linguagens (oral, escrita, pictórica e matemática).

Durante os estudos, as professoras expressaram muito de suas preocupações com relação à alfabetização e letramento das crianças. Todas esboçaram que sem saber ler, escrever e interpretar, não é possível a compreensão das demais linguagens, pois os saberes elaborados e sistematizados pela prática social humana só podem ser conhecidos, entendidos e vivenciados no dia a dia por meio da curiosidade e do interesse. E como desenvolver essas duas habilidades sem leitura, escrita e interpretação?

Assim, a pesquisa, aqui descrita, mostra os caminhos, encontros e desafios de seis educadoras da primeira fase da educação básica, que, por meio de estudos teóricos sistematizados, fizeram a ponte entre a teoria e a prática educativa, num movimento dialético inclusivo de teoria-prática-teoria, no intuito de promover a alfabetização e letramento de todos, alunos e alunas.

## **INCLUSÃO ESCOLAR: EM BUSCA DE UM CAMINHO POSSÍVEL**

Nos últimos vinte e cinco anos, a partir dos condicionantes sociais, políticos e econômicos dos rumos da política educacional brasileira, dos

acordos acertados pelo Brasil nos fóruns de governança global e das transformações políticas ocorridas, em especial, as mudanças que ocorreram no cenário político de universalização da educação após a Conferência de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994) e do destaque dado ao tema nas políticas públicas para a educação e na própria LDBEN nº 9394/96, que situou a educação especial como modalidade de educação escolar, a SME de Rialma/GO, assim como todas as escolas públicas brasileiras, passou a receber novos grupos de educandos e educandas, que passaram a exigir dos educadores um novo olhar sobre a prática e sobre nossos alunos e alunas.

Desde então, para atender às novas demandas legais, em nossas salas de aulas, além das crianças ditas “normais” de nossa comunidade escolar, passamos também a acolher crianças com limitações físicas e/ou intelectuais que antes frequentavam a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), do município.

Concomitantemente, por causa de outros fatores de ordem social, não menos relevantes, também começamos a fazer o acolhimento de outros grupos de crianças com uma carência educacional muito grande e que também necessitavam de atendimento diferenciado: novos grupos de crianças itinerantes, filhos e filhas de trabalhadores rurais, cortadores de cana, que migravam do Nordeste no período da poda da cana-de-açúcar, a monocultura que há poucos anos começou a fazer parte da economia da região, além dos meninos e meninas dos acampamentos do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), e mais recentemente, após a inauguração de uma unidade prisional no município, crianças (filhos e filhas) de presidiários.

Desse modo, aquela antiga sala de aula, com ritmos muito parecidos de aprendizagem, ou com dificuldades que estávamos acostumadas a resolver no reforço do contra turno, começou a dar lugar a um novo espaço de ensinar e aprender. Eu e minhas colegas passamos, então, a conviver com crianças de diferentes condições físicas, sociais, cognitivas e culturais, crianças moradoras da zona rural, dependentes do transporte municipal, sem condições de voltar ao contra turno, crianças que frequentam a escola com fome, sem material escolar, sem motivação.

Essa nova realidade educativa nos apontava para uma perspectiva inclusiva da qual não podíamos mais nos omitir, pois nossas antigas práticas não atendiam mais às múltiplas diferenças ali representadas por semblan-

tes infantis de olhares muitas vezes distantes, que demonstravam carências de todas as formas possíveis. A questão agora era a de que as nossas escolas adotassem medidas no sentido de modificar a “velha” estrutura que até então determinava o nosso trabalho didático e pedagógico. Porém, como propor práticas diferenciadas capazes de contemplar as multiplicidades de saberes dos alunos? Para tanto, havia um caminho possível?

A resposta esbarrava numa realidade em que nem todas as colegas compreendiam a inclusão escolar do mesmo modo. Algumas ofereciam certa resistência, outras, nem tanto. Aquelas que acolhiam o aluno com mais entusiasmo se mostravam educadoras mais democráticas, mas não sabiam como fazer, nem elas e nem eu, porque o que fazíamos, além de acolhê-lo com amor, era preparar atividades e avaliações diferenciadas, o que acabava por excluir mais que incluir, na verdade, porque percebíamos que as crianças se sentiam menos capazes por fazerem atividades mais simples do que as de seus colegas.

Foi diante deste grande impasse, diante da minha impotência em promover o letramento e a aprendizagem dos conteúdos sistematizados por parte de todos os meus alunos, que percebi que ali, na minha sala de aula e nas outras da Rede, havia um problema relevante para uma pesquisa de mestrado profissional. A questão, então, era levar ao grupo o entendimento de que toda criança tem potencial para aprender, e que, enquanto educadoras, precisávamos perceber e estimular esses potenciais.

No entanto, o caminho para isso devia passar pela “práxis”, prática fundamentada teoricamente, que nossa, ainda, frágil formação não dominava, e de um olhar mais humanizado sobre a inclusão, de uma reflexão acerca da questão, de um novo olhar sobre o outro, que nos permitisse perceber que os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais que recebíamos, eram crianças como as outras ditas normais, com características individuais e diferentes potenciais, os quais nos cabiam identificar e incentivar.

Foi assim que, ao surgir o processo seletivo para a primeira turma do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG), no ano de 2013, mesmo morando no interior de Goiás e sendo professora de uma Rede Municipal que não privilegiava a formação continuada de seus professores num nível mais avançado, resolvi enfrentar os desafios e me inscrever com um projeto voltado para a inclusão escolar na primeira fase da educação básica, vendo, nessa qualificação,

um caminho possível para uma inclusão escolar democrática.

## O CAMINHO METODOLÓGICO

O entendimento de que a pesquisa só seria possível com colaboração, pois tinha em vista uma mudança coletiva, transformou-a em uma pesquisa-ação-colaborativa, o que transformou os sujeitos de pesquisa (professoras, alunos e alunas da SME) em agentes ativos e participativos em todas as fases. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação realiza uma estreita associação cooperativa ou participativa entre pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema. Ambos desempenham um papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas, ou seja, as pessoas implicadas têm sempre algo a dizer e a fazer, não são reduzidas a especialistas e cobaias. Assim também entende BARBIER (2007, p. 43):

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como a estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.

O reconhecimento do “lócus” de pesquisa e de sua realidade inclusiva foi fundamental para que, enquanto professora/pesquisadora pertencente à realidade do grupo pesquisado, pudesse delinear esta proposta de investigação participativa.

A pesquisa foi apresentada a todas as professoras da Rede, em colaboração com a SME, por meio de um Seminário intitulado de “*I Seminário: a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e os Desafios da Educação Inclusiva*”, que aconteceu em um dia letivo dedicada à formação continuada das profissionais de SME de Rialma.

No Seminário estiveram presentes os convidados Prof. Dr. Régis Henrique Reis Silva, na época, professor da Universidade Federal de Goiás, e atual professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), estudioso dos pressupostos da *educação inclusiva* e da *pedagogia histórico-crítica*, e a Prof. Ms. Telma Aparecida Teles Martins Silveira, professora do Instituto Federal de Goiás e estudiosa da *teoria histórico-cultural*.

A escolha da articulação entre as duas teorias na fundamentação da pesquisa deu-se pelo fato de que ambas, como teorias críticas da educação, trazem em sua base epistemológica o *materialismo histórico-dialético* e seus fundamentos teóricos sobre a constituição humana alicerçados na ca-

pacidade de transformação da natureza por meio do trabalho, pois “(...) a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida (...)” (SAVIANI, 2012, p. 13).

No Seminário foi possível identificar angústias e expectativas semelhantes às minhas, enquanto integrante do mesmo grupo, onde surgiram os seguintes questionamentos: *Como os alunos aprendem? O que os professores podem fazer para facilitar a aprendizagem de todos os alunos?* Nesta perspectiva, os dois palestrantes ofereceram pressupostos iniciais, entretanto, todas as educadoras foram informadas de que as intenções da proposta de formação continuada dialética inclusiva, que ali estava sendo oferecida, seriam a busca de respostas às dúvidas levantadas.

A partir dos pressupostos, todas as professoras foram convidadas a participar da formação do *grupo de estudos colaborativos*, para que, mediadas pelas teorias críticas da educação, juntas, pudessem responder às questões por meio da busca por novas formas de planejar os conteúdos de ensino e aprendizagem propostos pela “matriz curricular” da SME, já que da forma como vinham sendo desenvolvidos em sala de aula, por meio dos livros didáticos e atividades de cópias da lousa, com as crianças em suas carteiras individuais e com uma única professora para dar conta do atendimento global e individual da turma, exceto para os casos de limitações físicas graves, as demandas de aprendizagem de leitura e escrita das crianças com necessidades educacionais especiais não estavam sendo alcançadas.

Foi possível perceber o envolvimento e o interesse de todas, porém, diante das inúmeras dificuldades, apenas seis (6) professoras conseguiram entrar em um acordo quanto à disponibilidade, e abraçaram o desafio. Assim, com vistas à busca de novas práticas mais emancipadoras, utilizando o objeto de pesquisa *ensino e aprendizagem colaborativo*, aconteceram os *encontros do grupo de estudos colaborativos*, que totalizaram trinta e oito horas de estudos teóricos. Durante os encontros, a proposta metodológica promoveu dois momentos de interação, estudos e participação, a saber:

- 1) Estudos teóricos-metodológicos sobre as bases epistemológicas da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural, respondendo às dúvidas suscitadas durante o I Seminário e as dúvidas levantadas pelo *grupo de estudos colaborativo*, sobre a aplicação prática da teoria crítica em sala de aula.

- 2) Estudos sobre as bases teóricas da *aprendizagem colaborativa* (aprendizagem cooperativa), e as maneiras cabíveis de adotar a metodologia embasada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e teoria

histórico-cultural.

As dúvidas foram respondidas pelas próprias professoras e, à medida que os estudos evoluíam, elas compreendiam que existia um grande paradoxo entre as práticas educativas por elas utilizadas e a resposta aos problemas levantados. O grupo também entrou em acordo sobre o objeto de pesquisa e sua utilidade na promoção da socialização, tanto das diversidades culturais quanto de conhecimentos científicos.

Uma questão importante a salientar: o objeto de pesquisa não foi uma imposição e sua aplicação dependeria da aceitação de todas as participantes. Durante todas as fases da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coletas de dados gravações em áudio e registros no “diário de bordo”. Por meio das gravações, foi possível manter a legitimidade dos diálogos utilizados nas análises e, principalmente, perceber que um dos maiores desafios estava sendo alcançado, um novo olhar das professoras sobre a própria prática e sobre as formas como as crianças aprendem.

## **O DESAFIO DO ENSINO E APRENDIZAGEM COLABORATIVO**

O *ensino e aprendizagem colaborativo* na pesquisa contribuiu para a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem mais interativo e democrático, onde as crianças puderam realizar atividades semelhantes, ajudando-se mutuamente, trocando experiências e aprendendo de maneira mais solidária.

Segundo Torres et al (2004), as características que diferem teoricamente *cooperação* de *colaboração* justificam-se porque a primeira traz um conjunto de técnicas estruturadas psicológica e socialmente e que servem como auxílio para que o professor organize atividades em pequenos grupos de alunos. Já a segunda caracteriza-se pelos conceitos mais profundos sobre aprendizagem e desenvolvimento, dentro da perspectiva histórico-cultural, mediadora da proposta.

Por meio do *ensino e aprendizagem colaborativo*, buscou-se conciliar tanto as técnicas de *cooperação* dentro dos referencias elegidos, como facilitadoras e integradoras dos pequenos grupos de trabalho, quanto dos pressupostos teóricos de *colaboração* que constituíram orientações teóricas sobre as quais as professoras/participantes pensaram num plano de atividades, considerando que a formação humana é o resultado do entrelaçamento

mento entre os aspectos cognitivos e socioculturais dos sujeitos.

Mediada pelos pressupostos vigotskianos de que, por meio da colaboração entre os pares mais experientes, é possível auxiliar na aprendizagem dos pares menos experientes, ou seja, das crianças com necessidades educacionais especiais as atividades de ensino e aprendizagem foram pensadas de forma que também as crianças do segundo grupo pudessem contribuir com o primeiro. E num movimento dialético de mediação, ambos colaboraram com a professora na constituição de um ambiente democrático de interação participativa, sem passividade, pois todos os sujeitos ofereceram muito e também cresceram muito em socialização e cognição.

## **OS ENCONTROS E AS DESCOBERTAS DO PENSAR A PRÁTICA TEORICAMENTE**

O pensar a prática a partir da teoria foi uma grande descoberta e fruto da determinação do *grupo de estudos colaborativos*. Mas nem tudo foi tão fácil, houve momentos de descrença, de dúvidas sobre a validade da teoria na prática cotidiana das professoras. O maior consenso do grupo foi sobre qual escola e quais alunos formar para qual sociedade. Por unanimidade, todas respondiam desde o princípio que estavam ali porque queriam formar alunos para uma sociedade mais justa e igual.

Intrinsecamente, além das perguntas iniciais, questionadas ainda na fase inicial da pesquisa, durante o Seminário, cada uma das professoras trazia para o grupo questões a serem respondidas pela “práxis”, prática fundamentada teoricamente, ali discutida, sobre *qual escola precisamos para fazer uma sociedade mais igual? Como fazer essa escola? Seria mesmo possível transformar as “velhas” estruturas de uma escola pública tão influenciada em suas bases pela sociedade dividida em classes sociais? Tí-nhamos, enquanto um grupo, algum poder sobre tal transformação?*

Todas as perguntas reflexivas foram respondidas à luz da unidade entre a pedagogia histórico-crítica e a teoria-histórico cultural, numa dimensão da constituição cognitiva e sócio/histórica dos sujeitos educandos e educandas ali inseridos. Neste sentido, procurou-se estabelecer estreita relação entre as duas teorias, o que possibilitou a compreensão por parte das seis professoras/participantes de que a subjetividade humana está associada às questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois as

crianças são, ao mesmo tempo, cognitivas e psíquicas e não aprendem espontaneamente, apenas em meio ao contato imediato com outras crianças, mas, sim, por meio de processos de mediação, destacando o professor, profissional preparado para ensinar, e os recursos por ele utilizados para encaminhar o processo de construção de conhecimentos sistematizados pela prática social humana.

Na perspectiva dialética inclusiva, a grande descoberta do grupo foi a de que, através da interação teórico/prática seria, sim, possível modificar as relações entre alunos/alunos e alunos/professoras, com um planejamento crítico que levasse em consideração as reais necessidades dos educandos e educandas. Dentro da perspectiva crítica de educação, foi possível ao grupo realizar atos complexos de selecionar conhecimentos, organizar e interferir nos pequenos grupos, motivar os alunos, discutir, discordar, definir a escolha do método nos modos de ensino, entre outras possibilidades, ou seja, adotar ações pedagógicas multifacetadas.

Nesse sentido, dentro da Pedagogia histórico-crítica, as professoras se interessaram pelo *método dialético de construção do conhecimento escolar*, que foi descortinado na intenção de transformar os antigos e rotineiros roteiros de atividades em planejamentos de atividades conectados com as reais necessidades do grupo de crianças com NEE ali inclusos. Os cinco passos do método: 1) *Prática Social Inicial*; 2) *Problematização*; 3) *Instrumentalização*; 4) *Catarse* e 5) *Prática Social final*, conforme elucidado por Gasparin (2012), não foram utilizados de maneira metódica e rígida, eles serviram, sim, como suporte para o planejamento numa perspectiva crítica. A sistematização da teoria para a prática em forma de um modelo de plano de ensino não foi algo imposto, mas uma descoberta teórico/prática.

A partir do método, o *grupo de estudos colaborativos* criou a própria maneira de planejar. Um novo modelo de Plano de Atividades, adaptado às necessidades, perspectivas e entendimento do grupo, pensando na diversidade de alunos, foi sistematizado e, a partir daí, em colaboração, as professoras puderam verificar suas próprias mudanças e perceberam as implicações do pensamento teórico para a organização do ensino e aprendizagem. Há de se salientar que, na tentativa de planejar a partir do método, devido à novidade da “práxis” pedagógica, o grupo poderá ter cometido a erros, considerando que o caminho teórico/prático estava apenas começando. Esse modelo inicial serviu de base para o planejamento da professora do Primeiro Ano durante a pesquisa empírica e foi desenvolvido conforme

o exemplo abaixo:

Tabela 1: Modelo do plano de atividades desenvolvido pelas professoras/participantes

Tema da aula	Método de AC	Dimensão do conteúdo
Competências Sociais	Competências Cognitivas	Problematização
Objetivos da Atividade	Conhecimentos Prévios	Formação dos Grupos
Tempo previsto	Materiais	Ações docentes e discentes
Papéis atribuídos	Avaliação/reflexão	Recompensas

## OS DESAFIOS DO ESTUDO EMPÍRICO

O estudo empírico consistiu na observação, registro e análise de alguns eventos de ensino na sala de aula de umas das professoras/participante, do Primeiro Ano (alfabetização inicial), ocorrido após a conclusão dos encontros do grupo. O modelo do Plano de Atividades, sistematizado pelo grupo, serviu de referência para o planejamento de atividades motivadoras do ensino em pequenos grupos de alunos, desenvolvido pela professora/participante.

A partir das conclusões obtidas pelo grupo, por meio dos pressupostos teóricos analisados, a professora aceitou o desafio de preparar e executar atividades motivadoras do ensino, em que as leis gerais e historicistas do tema de estudo pudessem ser investigadas, dentro de uma perspectiva de alfabetização e letramento.

A professora do Primeiro Ano buscou na “matriz curricular” da Rede o seguinte “eixo temático” e suas respectivas Unidades de Conteúdos:

Tabela 2: Eixo temático e unidades de conteúdos trabalhados a partir da matriz curricular

Eixo Temático	
O tempo	
Unidades de Conteúdos	
Unidade I - Instrumentos para medir o tempo	Unidade II - O dia e a noite (movimentos da terra, as estações do ano)

De posse do tema, a professora/participante selecionou, também dentro da “matriz”, as expectativas de aprendizagem para a alfabetização das crianças através das múltiplas linguagens. Assim, todas as atividades visaram desenvolver nas crianças:

1. a estimulação da atenção para a linguagem oral e escrita;
2. a percepção da linguagem matemática;
3. a sequenciação;
4. a atenção e percepção;
5. a sequência oral e atenção auditiva;
6. a associação;
7. o desenvolvimento da linguagem, leitura e associação escrita e desenho;
8. o desenvolvimento da linguagem corporal e comunicação.

Abaixo está descrito um dos eventos de ensino da professora, na atividade que introduziu o tema de estudo. O exemplo é uma pequena amostra de como a professora (res) significou suas ações pedagógicas, direcionadas para a aquisição da leitura e escrita de todos os seus alunos, nos pequenos grupos.

Tabela 3: Diálogo da professora/participante do Primeiro Ano 1

*“– O assunto que iniciamos hoje com a história que a prô contou diz respeito à palavrinha tempo. Como se escreve essa palavra? Isso mesmo (...), começa com a letrinha t de tamanduá, de que mais? Quem pode me dizer mais palavrinhas que começam com t? Lá na fazenda que você mora (...) existe um bichinho que fura buracos no chão bem rapidinho que o nome começa com t, você sabe qual é? Muito bem, pessoal, vamos ler então as palavrinhas que começam com t (...). Agora vamos voltar à palavrinha tempo, que letra é essa que vem depois do “te”, isso mesmo é a letra “m”, alguém sabe me dizer por que nós usamos “m” antes de “p”? A gente já estudou isso, galerinha (...)”*

A professora, em seu desafio, procurou não descontextualizar a aquisição das habilidades de leitura, escrita e letramento das crianças, dos conhecimentos sistematizados pela prática social humana, conhecimentos esses relacionados à história de vida dos pequenos.

Uma novidade acrescida à prática da professora, como expressado por ela própria, foi o registro dos progressos e necessidades verificados nas crianças. Ela conseguiu observar, por meio dos registros individuais, os

avanços dos alunos e alunas em seus grupos. Observam na professora uma grande preocupação em pensar em novos arranjos para os grupos no futuro, além de pensar também em novas atividades que pudessem envolver todo o grupo, contribuindo com a aprendizagem individual a partir dos níveis de aprendizagem de cada criança, garantindo, assim, também, o sucesso dos pares mais experientes.

A professora, ainda, relatou que foi um grande desafio contextualizar o tema. Ao fazer isso, ela pensou historicamente quando preparou as atividades cujos, objetivos também compreendiam levar as crianças a refletir historicamente, corroborando, assim, para a reciprocidade do ensino e aprendizagem, pois professora/alunos/alunas cresceram juntos.

Sob esta perspectiva, o Plano de Atividades e seu objetivo geral tomaram por base os pressupostos de Vigotsky (2012) de que os conceitos científicos não podem surgir fora da escolarização. Ao desenvolver nas crianças a noção de tempo histórico, a professora/participante levou-as à percepção de que a contagem do tempo por meio da utilização de diferentes instrumentos é fruto de uma determinada cultura, de que, ao estabelecer uma organização de vida em sociedade, necessitam controlar o tempo, estabelecendo uma interação entre o tempo da natureza e o tempo dos homens.

Para o alcance desses objetivos, a professora utilizou os seguintes procedimentos e recursos: contou histórias; confeccionou com as crianças instrumentos antigos e atuais de medição de tempo, mostrando ainda que esses instrumentos evoluíram à medida que as invenções humanas foram se aperfeiçoando; trabalhou a música “O relógio (Vinícius de Moraes); realizou a releitura da obra de arte “A persistência da memória” (Salvador Dalí); utilizou o calendário e o relógio como fontes de informação e pesquisa para a leitura e o registro de números; construiu tabela e gráfico com base nas datas de aniversário das crianças; realizou pesquisas na internet (site da revista Ciências Hoje para as Crianças) e em revistas científicas infantis; e trabalhou com o vídeo “De onde vêm o dia e noite?” (CULTURA), lembrando que toda a proposta teve um sentido interdisciplinar.

Em todas as aulas, a professora sondou os conhecimentos prévios dos alunos e alunas e apenas na primeira aula tomou nota de tudo que as crianças falaram. Ela considerou que essa atitude é pertinente ao trabalho didático e pedagógico numa perspectiva crítica, pois

(...) os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual compreensão que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos. (GASPARIN, 2012, p. 17)

O autor, ao colaborar com o grupo na sistematização da teoria para a prática, também salienta que é difícil para a criança descobrir os aspectos essenciais de um conceito e de compreender a sua importância, por isso, o professor deve utilizar materiais motivadores, como jornais, revistas, livros, filmes, slides, recursos virtuais. No “método funcional de estimulação dupla” (VIGOTSKY, 1994), esses recursos funcionam como elementos neutros, importantes para elevar o nível de entendimento das crianças.

A professora/participante, na primeira aula, explicou para seus alunos todas as ações que seriam desenvolvidas com o tema “tempo”. Com esta atitude, ela expôs em sua prática inicial a intencionalidade de tudo que havia planejado. Para Gasparin (2012), tanto o professor quanto o aluno devem ter claras as informações sobre o que se pretende alcançar com o processo educativo, para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente significativos para ambos.

A professora lançou muito mais perguntas do que havia organizado no Plano de Atividades. As novas perguntas surgiram espontaneamente, à medida que o diálogo com as crianças era desenvolvido. Durante os diálogos, a professora não desconsiderou nada do que foi levantado por seus alunos e alunas. Em alguns momentos, ela explicitou que quando estivessem estudando os conteúdos, eles mesmos iriam perceber se tudo que disseram estava certo ou não. De acordo com Gasparin (2012, p. 27), “o simples fato de terem suas contribuições aceitas sem julgamento incentiva os alunos a participarem da busca de soluções para os problemas apontados pela prática social”.

Com relação à prática alfabetizadora da professora, percebemos que se tratava de um desafio diário. Mesmo para as crianças cujo processo havia sido iniciado, ela provocava a aprendizagem levantando hipóteses de escritas, que levavam os pequenos à reflexão, conduzindo-os à aprendizagem. Nesse desafio diário, toda a sala avançava um pouquinho a cada dia.

Durante todo o trabalho, as atividades foram realizadas em pequenos grupos de alunos, duplas ou quartetos, sob os princípios metodológicos do ensino e *aprendizagem colaborativo*. As aulas sempre começavam com a retomada do conteúdo anterior (sondagem), as crianças eram lembradas que já haviam sido informadas de que teriam aquela aula. Depois, a professora organizava os pequenos grupos baseados no critério da heterogeneidade. Os mesmos grupos foram mantidos até o final das atividades planejadas. Ela também atribuía papéis aos alunos e tomava o cuidado de dar papéis relevantes aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que se sentissem motivados e iguais. Assim, concluiu-se que o método pode ser útil se as atividades forem bem planejadas, no sentido de que sejam atividades realmente coletivas, porém, com objetivos individuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização de um novo modelo de plano de atividades, elaborado a partir do esforço para compreender os preceitos teóricos, serviu como referencial para identificar que houve um crescimento pessoal e coletivo. Assim, na dialética da inclusão escolar, num princípio democrático e participativo, alunos/alunas/professoras/pesquisadora foram incluídos.

As crianças passaram a se sentir integradas ao grupo como um todo, pois fizeram atividades semelhantes, participaram, contribuíram, ensinaram e aprenderam. As professoras despertaram da inércia, se libertaram da sensação de impotência e passaram a vislumbrar a inclusão escolar como algo vivo, significativo e absolutamente possível. Tivemos, sim, a sensação de que a pesquisa nos enriqueceu profissionalmente e também entendemos que foi apenas um pequeno passo rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva.

O grupo ainda se movimenta. Nosso produto final, contendo as técnicas de *ensino e aprendizagem colaborativo*, desenvolvidas na pesquisa, foi mostrado no ano passado e, agora, no início do ano de 2017, na Semana Pedagógica que inicia o ano letivo. Nas duas ocasiões, o *grupo de estudos colaborativos* compartilhou em mesa redonda as experiências vivenciadas na pesquisa.

Esse ano, as experiências foram mais enriquecedoras, pois as participantes tiveram a oportunidade de mostrar o resultado de um ano inteiro de trabalho em pequenos grupos de alunos. Mostramos que apesar da comple-

xidade em lidar com a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, quando o professor sabe onde está e aonde quer chegar, o caminho se torna mais iluminado.

Assim, hoje vemos que nos tornamos realmente pesquisadoras em serviço. O caminho das seis professoras participantes continua iluminado pela “práxis” didático e pedagógica. Na dialética da inclusão escolar, também entendemos que muitos desafios ainda surgirão, com um grande diferencial do começo do percurso metodológico. Hoje, compreendemos nossos pequenos meninos e meninas, inseridos no sistema escolar como sujeitos com vivências que ultrapassam os muros da escola. Entendemos que é preciso compreender o que cada um traz consigo para a sala de aula, sua história de vida, suas necessidades, para, a partir daí, integrá-los ao grupo, fortalecendo a união, a interação e o ensino e aprendizagem de todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber, 2007.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VIGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LEONTIEV, As. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In VIGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

TORRES, P. L. et all. Grupos de consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117791011>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Org. Michael Cole et all. Tradução: José Cipolla Neto et al. 5. ed. brasileira. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. Martins Fontes, 2001.

## **AEE, SEM EXCLUSÃO!**

---

FERNANDA CINTHYA DE O. SILVA\*

\* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/CEPAE/UFG. Coordenadora Pedagógica na Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás.  
E-mail: fernandacinthya1@hotmail.com

**Resumo:** Este texto relata e discute atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o uso de instrumentos midiáticos de acesso à rede global, a partir de conteúdos propostos pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio, em uma escola pública de Educação Básica, em Trindade, Goiás. Com o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos, foram priorizados o aprendizado de conteúdos formais e de conhecimentos científicos e a efetiva escolarização de dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, como forma de contribuir para sua inserção e atuação no mundo letrado. O trabalho foi planejado e executado colaborativamente por uma equipe de professores regentes e de apoio, em suas aulas regulares e em atendimentos educacionais especializados na sala de recurso multifuncional, a partir da identificação e respeito aos interesses, necessidades e singularidades cognitivas dos alunos. Para tanto, foram tomados como referenciais teóricos as concepções de inclusão (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004), *defectologia* (VYGOTSKY, 1989, 1991, 1995, 1997 e 2011) e letramento (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 e 2010). Ao final, é possível afirmar que planejar propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

**Palavras-chave:** Escolarização básica. Letramento. Inclusão.

### AEE, WITHOUT EXCLUSION!

**Abstract:** This text reports and discusses the activities of reading and writing developed with the use of media tools to access the global network, based on contents proposed in the Reference Curriculum of the State Teaching Network to students enrolled in the 2nd year of high school, in a In order to rethink inclusive education in order to understand the school as a privileged formal space for the cognitive and intellectual development of all, it was prioritized the learning of formal contents and scientific knowledge and effective schooling of two students with a diagnosis of intellectual disability and blindness as a way of contributing to their insertion and updating in the literate world. The work was planned and executed collaboratively by two regent teachers and one support teacher, in their regular classes and in special educational services in the multifunctional resource room, from the identification and respect of students' interests, needs and cognitive singularities. In order to do so, the theoretical concepts used were the conceptions of inclusion (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2004 and 2004), defectology (VYGOTSKY, 1989, 1991, 1995, 1997 and 2011) and literacy (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 and 2010). At the end, it is possible to watch a pedagogical intervention plan for formal schooling by teaching curriculum content, and proposing activities, adapting, flexibilizing contents without infantilize or withdraw their scientific impressions, can potentiating cognitive development and Intellectual nature of all students, with or without a diagnosis diagnosis of disability, when their singularities are not treated as limitations, but as ways that expand as possibilities of abstraction and systematization.

**Keywords:** Basic education. Literature. Inclusion.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no art. 205, reza que a educação é um direito de todos e, no art.208, III, que o atendimento educacional especializado é um direito das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 15) define o AEE como função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que:

[o] Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Assim, esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum. Este atendimento especializado, conforme a Política Nacional de Educação Especial entregue ao Ministério da Educação, em janeiro de 2008, deve conter em seu planejamento atividades que diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Desse modo, torna-se clara a responsabilidade da escola em oferecer aquilo que é específico às necessidades educacionais dos alunos, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou que impedem sua interação com o meio, seu relacionamento com o grupo e sua participação nas atividades, ou seja, seu acesso aos espaços, aos conteúdos, aos conhecimentos que são imprescindíveis a seu processo de escolarização.

Diante desse contexto, as escolas se abriram para receber novos alunos vindos de diferentes grupos sociais, mas com grande desafio de lidar com os diferentes conhecimentos e com as dificuldades dos alunos em assimilar os novos conceitos oferecidos pelas mesmas. Assim, as diferenças vão sendo percebidas com o passar do tempo e a maioria das escolas sente

enorme dificuldade em usar a diversidade para recriar a maneira de ensinar e de aprender.

Apesar de todas as leis e políticas educacionais que respaldam o acesso e dos estudantes com deficiência ao ensino comum, e a permanência deles nesse ensino, o que realmente parece fazer diferença entre o êxito e o fracasso das experiências inclusivas é a crença de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no processo educativo, isto é, sejam escolarizados.

Na prática, é possível observar que, ao ingressar nas salas de aula do ensino regular, o aluno apenas se faz presente nas salas de aula, mas não interage com os outros alunos, nem com os professores e nem com os conteúdos acadêmicos, ou seja, não faz parte do todo, apesar de fazer parte do grupo. Esta realidade foi observada em uma escola regular de educação básica da rede estadual de ensino, onde as expectativas e as experiências produzidas por dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (A1) e cegueira (A2) não estavam sendo consideradas durante a organização do programa curricular e das aulas, no 2º ano do ensino médio. A escola precisa ter o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos. O texto que se segue relata uma experiência vivenciada nessa escola, onde as formas de ensinar e aprender puderam ser enriquecidas e potencializadas pelas diferenças e singularidades do grupo.

A1, uma jovem de dezenove anos, recebeu diagnóstico de deficiência intelectual decorrente de paralisia cerebral na primeira infância. Além de estar matriculada em sala de aula regular desde a educação infantil, A1 também vem sendo atendida duas vezes por semana, desde 2014, na sala do AEE da própria escola. Sempre estudou em escola regular, migrando da rede privada para esta rede estadual em 2008. A1 não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicamentos de uso contínuo. Apesar de esperta e inteligente, A1 apresenta grande dificuldade na fala, que é de difícil entendimento, mas, apesar disso, consegue expor de maneira clara o que quer, canta e se expressa com facilidade. Durante os atendimentos especializados, o hábito de cantar foi estimulado pela aproximação do colega A2, que toca instrumentos e canta, e essa relação/contato

com a música acabou estimulando A1 a desenvolver a fala, a memória e a autoestima.

A1 tem a coordenação motora bem desenvolvida, possui noções espaciais e anda sem dificuldades. Embora não seja considerada alfabetizada, já que apenas desenha palavras e letras, aparentemente sem compreendê-las, sempre demonstra interesse em saber aquilo que escreve, e, depois de algum tempo, passou a escrever o próprio nome, porque tinha por objetivo assinar a carteira de identidade. Não sabe identificar todas as cores, nem formas geométricas, mas reconhece a cor vermelha sem dificuldades, porque a associou ao batom que ela gosta de usar. Identifica algumas formas geométricas simples, como a bola/círculo e a caixa/quadrado. Também, não reconhece os números e não realiza cálculos mentais, mas sabe a diferença entre um e mais objetos.

Na sala de aula regular, A1 costuma realizar atividades de repetição, pinturas e treino da coordenação motora, ou seja, uma simplificação ou modificação do currículo comum, que praticamente assume a infantilização da estudante, quando, por exemplo, os professores propõem, a partir do currículo da Educação Infantil, o ensino de habilidades típicas do nível pré-escolar. Apesar de se sentir confortável com isto, em alguns momentos, A1 demonstra certo incômodo ao não realizar as mesmas propostas dos colegas. Ela adora acumular objetos, como lápis de cor e papéis, e está sempre disposta a compartilhar o material com os colegas. Além disso, gosta de levar as atividades realizadas até o professor regente para serem vistas. Ainda, demonstra interesse no manuseio de objetos eletrônicos, como celulares, *tablets* e computadores, expressando constantemente o desejo de comunicar-se pelo celular (fotografar, enviar mensagens em áudio pelo aplicativo *whatsapp*) e, nos finais de semana, envia mensagens de áudio e de texto (por meio dos *emotions*), utilizando o celular da mãe.

O outro aluno, A2, um jovem de vinte e três anos de idade, nasceu cego e, segundo laudo médico, também apresenta retardo mental e comportamentos autísticos. Segundo relatos da mãe, A2 só começou a falar e a andar aos cinco anos de idade. Além de estar matriculado em salas regulares desde os primeiros anos do ensino fundamental, A2 participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, desde 2014, sendo atendido duas vezes por semana. Ele não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicação de uso contínuo. É alfabetizado e, para realizar suas atividades em sala de aula, utiliza um *notebook* sem adaptações, forneci-

do pela escola, com o sistema computacional DOSVOX, que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual.

O programa é um sistema composto por leitor e editor de textos, caderno de telefone, agenda, jogos divertidos e utilitários de acesso à Internet. Todos se impressionam com o uso que A2 faz desse programa: o que ele digita e aparece na tela o programa soletra, letra por letra, sem pausas ou interrupções, isto é, não “fala” por orações, frases, palavras ou sílabas, e A2 consegue organizar todas as letras de modo muito rápido, dando sentido à sua leitura e demonstrando, assim, grande capacidade cognitiva. É de se perguntar, portanto, qual a deficiência intelectual de A2?

A2 demonstra interesse por objetos tecnológicos em geral, como, por exemplo, computadores, celulares, caixas de som, cabos e instrumentos elétricos, e tem muita habilidade para navegar pela internet, usar alguns aplicativos e *softwares*, além de *pendrives*, *playlist* etc. Possui um celular analógico para se comunicar com a mãe e afirma que gostaria de adquirir um digital, mas explica que não tem condições financeiras de comprá-lo, pois também precisaria de um programa específico para cegos. Tem um grande interesse por músicas, toca várias no teclado e violão e adora cantar. Segundo afirma, aprendeu esses instrumentos com um vizinho e considera-se um “tocador de ouvido”, pois consegue aprender músicas novas só de ouvi-las. Muito simpático, sempre que conhece alguém, quer mostrar suas habilidades apresentando números musicais. No entanto, em sala de aula, apesar da sua inteligência e habilidade com o uso do programa Dosvox, A2 é indisciplinado e gasta grande parte de seu tempo distraído com jogos de memória e paciência, ouvindo e fazendo mixagens de músicas MP3, 3x3 etc. Tem ainda o costume de usar fone de ouvido e desligar a tela do computador, para que ninguém perceba quando ele não está realizando aquilo que foi proposto pelo professor; ou seja, A2 não realiza as atividades escolares sem supervisão.

Em suma, mesmo estando presentes, inseridos, dentro do espaço de uma sala de aula regular, A1 e A2 não estavam incluídos pedagogicamente, não recebiam escolarização neste local propício e designado para tanto. E um dos motivos para este fato era a própria dificuldade dos regentes diante do desafio de ensinar os conteúdos formais aos alunos diagnosticados com deficiência, (re)velado sob o argumento de não se sentirem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

Desta forma, foi possível notar que os professores regentes e os professores de apoio à inclusão sentiam dificuldades em conduzir o trabalho com o aluno com deficiência. Por conta disso, as atividades diferenciadas oferecidas em sala de aula eram, em sua maioria, para preenchimento de tempo e não buscavam envolver o aluno em situações de aprendizagem que favoreciam experiências e vivências significativas, revelando um descrédito na capacidade de aprender da pessoa com deficiência, o que compromete suas possibilidades de aprendizagem e seu desenvolvimento cognitivo.

Esta realidade reitera o fato de que embora haja uma garantia constitucional de que o Estado brasileiro deve educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, e de que o acesso ao ensino, para os educandos em idade escolar, sejam com ou sem deficiência, passou a ser, a partir de 1988, um direito público inalienável, pouco se evoluiu em direção a uma participação efetiva de todos em uma escola como lócus de circulação de conhecimentos, de(trans)formação de cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. De acordo com Mantoan:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (2003, p. 12)

A escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Estes são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem à forma como ela está organizada. As diferenças do educando, na maioria das vezes, são vistas pela instituição escolar como um entrave e não como uma possibilidade de enriquecimento do processo de ensinar e aprender. Mantoan explica:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (2003, p. 41)

Para tanto, os planejamentos de caráter inclusivo devem apresentar propostas de atividades abertas e diversificadas que privilegiam a abordagem de diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, pois enquanto o professor se utilizar somente do livro didático para acompanhar o conteúdo, realizar trabalhos fora da realidade e dos interesses reais da turma, considerar a prova como única ferramenta de avaliação e ainda não se autoavaliar quanto aos procedimentos utilizados para transformar o conhecimento em saber, as ações pedagógicas continuarão a deixar sujeitos à margem da escolarização.

Ainda, para atender a essa escola inclusiva que celebra as diferenças, é necessário um conceito de deficiência que a perceba para além do defeito, como produtora de uma força social para sua superação, podendo ser vivenciada nos mais diversos processos educacionais e abrindo espaço para novas possibilidades de (con)vivências. E é nesse sentido que Vygotsky (1991) trata a *defectologia*, que não implica, necessariamente, um menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado, isto é, o que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isto a importância de se conhecer não apenas qual deficiência foi diagnosticada no sujeito, o que está afetado nele, mas que lugar isto ocupa em sua personalidade, como ela se equilibra, se compensa. Desta forma, mais do que conhecer a deficiência, é fundamental perceber o sujeito a partir de sua personalidade e do meio em que vive, para, assim, buscar meios pedagógicos que se adiantem ao seu próprio desenvolvimento.

Ao tratar desta questão, Vygotsky (1997) afirma que o trabalho da supercompensação está determinado por dois aspectos: primeiro, pela amplitude, dimensão da inadaptação do sujeito, ângulo de divergência de sua conduta e requisitos sociais relativos à sua educação; e, segundo, pela riqueza e diversidade de funções da compensação. Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provoca no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incita a ir além do comportamento mediano. Diante destas evidências, fica claro que o que deve nortear a atuação do professor é a avaliação pedagógica e jamais estar preso a um laudo ou diagnóstico médico. Mes-

mo que o diagnóstico pareça ser impreciso, estar desatualizado ou mesmo equivocado, não é papel da escola definir ou limitar o fazer pedagógico em razão da deficiência, o foco deve ser sempre no indivíduo e no que deve ser feito para ajudá-lo a desenvolver suas capacidades.

Os pressupostos de Vygotsky mudam significativamente o próprio conceito de deficiência e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com todos os sujeitos. Não resta dúvida sobre o papel insubstituível da escola para o desenvolvimento do sujeito, mas, para tanto, os alunos precisam se sentir parte d/no mundo e d/na cultura, realizando ações com sentido e tornando-se participantes de um grupo social; e as atividades escolares devem privilegiar caminhos alternativos, que dão significado às suas atitudes, suas falas, suas produções, suas aprendizagens. A relação do homem com o mundo é mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos, como a linguagem. A escola é, pois, uma ponte importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo necessário conhecer melhor e ensinar mais adequadamente os processos de leitura e escrita nele vigentes.

Para Soares (2003), o ato de ler e escrever na escola deve ser um aprendizado que objetive o engajamento do indivíduo em atividades sociais. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social, e a isso ela dá o nome de letramento:

[...] a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...]. (SOARES, 2003, p. 91-92)

Assim, letrado é aquele que, além de dominar as técnicas de leitura e escrita, faz uso competente e frequente de ambas. Ler e escrever implica não apenas conhecer letras e decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento como formas de interação reconhecidas e legitimadas em um determinado contexto cultural. Este termo é, pois, adequado para tra-

duzir o processo de leitura e escrita defendido por uma educação que visa à escolarização de todos os sujeitos, e foi nesse sentido que as propostas das atividades de português, matemática e ciências aqui relatadas foram pensadas, já que uma das preocupações que motivaram esta experiência foi a constatação de que os dois alunos com diagnóstico de deficiência (A1 e A2) não necessariamente incorporavam a prática da leitura e da escrita, nem adquiriam a competência para usá-la com meio de interação.

Para essa experiência, trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência, dessa prática social, pois, além de um processo cognitivo, o ato de ler e escrever é um meio de imersão do ser humano na realidade social, pelo viés do conhecimento formal e sistematizado. Desta forma, quanto mais significativas forem essas relações e condições efetivas de leitura e escrita, melhores serão os resultados de alfabetização e letramento para todos.

Assim, no contexto escolar de educação para todos, os processos de letramento acontecem efetivamente quando se aprendem e se ensinam fatos relevantes, significativos, com finalidades e sentidos que correspondem a necessidades, interesses e expectativas de sujeitos singulares, porém sócio, histórico e culturalmente inseridos. Segundo o relato que se segue, três sequências didáticas foram planejadas e desenvolvidas com a turma da segunda série do ensino médio, com a atenção especial oferecida aos alunos diagnosticados com deficiência, no AEE.

Após avaliar os níveis de letramento, a condição física e motora e a familiaridade de A1 e A2 na utilização das TICs, foi verificado o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino, que é adotado nas escolas da rede estadual de Goiás para orientar a seleção dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada disciplina e ano de escolaridade. A partir da análise desse documento e do acesso aos planejamentos bimestrais dos professores regentes de língua portuguesa e matemática do 2º ano do ensino médio, em parceria, foram repensadas as atividades que já haviam sido programadas, lançando mão de recursos midiáticos. As aulas anteriormente planejadas foram modificadas também, porque os professores perceberam que era possível estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos dessas duas disciplinas e os conteúdos de ciências biológicas.

Para isso, foi necessária a realização de pequenas reuniões, intermediadas pela coordenadora pedagógica da escola, além de conversas informais e trocas de e-mails entre os professores regentes e de apoio. A partir

da teoria e da prática, ficou evidente que a diversificação de estratégias e recursos poderia beneficiar todos os alunos e não apenas os dois participantes da pesquisa; e, também, que embora a Resolução nº 4/2009 reze que são necessárias uma formação inicial que habilite para o exercício da docência e uma formação específica na educação especial, o professor de apoio não deveria substituir, mas, sim, desenvolver um trabalho colaborativo com os regentes, em suas salas de aula regulares. Assim, a experiência foi efetivada na classe comum e ampliada ao atendimento educacional especializado, e a colaboração entre os professores regentes e de apoio facilitou a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo espaço que os demais, corroborando a inclusão e criando uma alternativa no ensino especial, em que classe comum e sala de recursos se complementaram.

A primeira sequência didática (SD) teve a duração de 10 horas/aulas, e foi desenvolvida entre os dias 26 de outubro e 13 de novembro de 2015, pela professora regente de língua portuguesa, tendo como conteúdo o “gênero notícia”. Esta e as demais atividades foram planejadas para os trinta e quatro alunos da segunda série do ensino médio da escola pesquisada e objetivaram contribuir com a formação, dentro e fora da escola, de sujeitos autônomos e socialmente participativos, capazes de discernir e tomar posições frente ao que leem, veem, escutam... Para isto, foram propostas atividades significativas de leitura, diferentes das consideradas mecânicas, as quais o aluno apenas lê ou escreve porque o professor solicita, sem que seja capaz de reconhecer seu significado e sentido em relação ao seu próprio mundo. Afinal, tal como reitera Soares (2010), “pessoas que não incorporaram os usos da escrita não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”; daí a necessidade de serem criadas estratégias pedagógicas que orientem os alunos no sentido de utilizarem o conhecimento produzido socialmente para a interação com os diversos textos disponíveis na sociedade letrada.

Os procedimentos adotados para a organização da SD1 foram:

1. Apresentação de uma situação: necessidade / motivo de produção.
2. Seleção do gênero textual: observação sobre o que dizer, para quem, em que local de circulação etc.
3. Reconhecimento do gênero selecionado (por meio de):
  - a) pesquisa sobre o gênero.
  - b) leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre: sua função social; seu conteúdo temático; sua es-

estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.); seu estilo (análise linguística).

4. Produção de texto: escrita do gênero discursivo, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.
5. Reescrita do texto: com o objetivo de aproximá-lo, ao máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. Circulação do gênero: tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) oficialmente.

Inicialmente, antes mesmo do reconhecimento do “gênero notícia”, foi proposto aos alunos – já organizados em grupos – um trabalho de reconhecimento dos variados gêneros que compõem os jornais. Para isso, os alunos manusearam diversos deles e também foram levados para a sala de informática para que pudessem acessar alguns, também online. Embora estivessem visualizando outros gêneros, foi esclarecido que o objetivo do trabalho era, em especial, reconhecer as notícias veiculadas.

Após as explicações iniciais sobre as atividades que seriam realizadas, foi apresentada uma situação real de produção escrita aos alunos: eles fariam o papel de repórteres e produziram uma notícia que seria veiculada na rede social da escola e no jornal impresso chamado “Lagartixa”, por se tratar de um jornal cuja circulação é feita a partir de sua exposição nas paredes da escola. Nesse sentido, buscou-se esclarecer a diferença entre uma notícia e uma reportagem (gêneros que se aproximam muito), e que, ao término, iriam elaborar uma notícia cujo fato seria a Feira de Ciências da Escola. Foram informados, também, que escolheríamos um dos textos para ser reproduzido em um dos jornais online da cidade.

Nesse momento da atividade na sala de aula regular, foi percebida a dificuldade de A1 e A2 em classificar os textos como pertencentes ao gênero notícia, mesmo após várias explicações e leituras. Por isto, a questão foi retomada em outras cinco sessões de atendimento especializado, reforçando a ideia de que a notícia relatava informações que ocorreram, ou que ocorreriam na cidade, no estado, no país ou no mundo, tendo como principal intenção informar o leitor, com exatidão, sobre determinados fatos, de maneira clara, direta e objetiva, sem deixar transparecer a opinião do autor. Também foi explorada a situação cotidiana narrada por A1 sobre a gravidez de sua tia e a descoberta do sexo do seu sobrinho após um exame de ultrassonografia. Para que esse exemplo se formalizasse e a ideia fosse bem

abstraída, foi solicitado a A2 que redigisse essa notícia em seu *notebook*, enquanto A1 relatava seus detalhes.

A partir do texto digitado, foi pedido a A2 que fizesse a leitura dele em voz alta, simulando um âncora de um telejornal. A1 percebeu a semelhança daquela leitura com as notícias que ela já havia visto nos telejornais e disse: “minha tia está na TV”. Nesse momento ficou evidente que a partir do estabelecimento dessa relação entre o telejornal e a leitura de A2, A1 começava a compreender o gênero estudado, sendo essa compreensão reforçada por A2 quando disse: “Então tudo que acontece pode ser notícia?”. Na sequência, levando em consideração o fato de A1 não ser alfabetizada e o desejo de desenvolver uma atividade em grupo entre A1 e A2, optou-se por não usar o texto escrito e trabalhar um vídeo (trecho de um telejornal local) a partir do site de compartilhamento de vídeos do *youtube*. Foi solicitado a A1 e A2 que optassem as características mais comuns percebidas nas notícias, e elas foram anotadas por A2 em seu *notebook*, com a ajuda de A1.

Após a caracterização do gênero, em uma nova proposta de atividade feita a partir da observação de um trecho de um vídeo de um telejornal local e da leitura da mesma notícia escrita e acessada na página do jornal local online, foi solicitado que A1 e A2 analisassem os textos prestando atenção aos seguintes questionamentos: Quem produziu a notícia? Quando foi publicada? Em qual veículo ela circulou? Por que e para quem foi produzida? Por que se noticiou esse fato? Tal fato afetou sua vida? Por quê? Qual o conteúdo temático nela veiculado? Que marcas há no texto que o faz reconhecê-lo como notícia? Esta atividade foi desenvolvida em parceria e sempre que A1 dava uma resposta inadequada, a A2 era solicitado que respondesse e assim sucessivamente, até que uma resposta satisfatória emergisse por parte de A1 e A2. Porém, por muitas vezes, foi necessário auxiliá-los na construção das respostas, sendo, primeiro, elaboradas oralmente e, em seguida, anotadas por A2 em seu *notebook*, e copiadas por A1 como uma forma de registro formal em seu caderno, pois, como dito anteriormente, apesar de não alfabetizada, A1 tinha sua coordenação motora fina bem desenvolvida.

No que se refere à análise linguística, a mesma não foi esquecida e, durante as atividades, foram trabalhadas a partir de uma abordagem não conceitual, mas prática, com o intuito de analisar a polifonia presente na notícia, a retomada aos termos já apresentados, os pronomes e a quem exatamente eles faziam referências, os tempos verbais e as características das

frases, dos períodos e dos parágrafos. Essa análise, mais uma vez, pautou-se nas orientações do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que reforçam e orientam quanto à importância do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Esclarecem que, considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados.

Foi possível perceber que, após as atividades desenvolvidas sobre o gênero notícia, A1 e A2 tiveram um desempenho melhor durante as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, especificamente naquelas que exigiam a identificação das características do gênero notícia. De fato, as intervenções anteriores serviram para que A1 e A2 pudessem participar, com maior equidade, das atividades propostas ao grupo, promovendo, assim, tanto o acesso ao conteúdo curricular quanto a interação social no ambiente escolar.

Na etapa seguinte, o professor regente relembrou a estrutura e a organização do texto notícia e solicitou aos alunos que produzissem um texto nesse gênero, a partir de várias informações sobre o assunto escolhido: Feira de Ciências da Escola. Para isso, o professor solicitou que os alunos se organizassem em duplas e realizassem essa atividade no prazo de três semanas. E, durante o atendimento educacional especializado, o professor de apoio iniciou o atendimento de A1 e A2 reforçando o seguinte desafio: o de se colocarem no lugar de jornalistas e escreverem uma notícia sobre a Feira de Ciências da Escola. Tanto A1 quanto A2 receberam a proposta com muito entusiasmo, pois a ideia de se tornarem repórteres fez com que ambos se sentissem importantes e, assim, ficaram motivados a desenvolver a atividade.

Como os alunos já haviam estudado o gênero entrevista e havia a possibilidade de a equipe da direção participar da atividade, a A1 e A2 assumiram a função de repórteres e entrevistaram a diretora da escola, a partir de perguntas elaboradas previamente, recebendo, assim, as informações sobre o referido fato. A expressão de contentamento de A1 e A2 ficou mais evidente, a partir do comentário que fizeram sobre o sonho de ser jornalista ou repórter. Durante a entrevista, a postura de A1 e A2 chamou a atenção de todos, professores e diretora, por conta da segurança e clareza frente aos questionamentos. As respostas foram gravadas com o uso de um aplicativo para smartphones, o que facilitou o trabalho de A1 e A2 no momento da

transcrição das informações obtidas, que foram digitadas por A2 com a utilização de seu *notebook*, e depois copiadas por A1 em seu caderno.

Este momento da entrevista foi muito interessante, pois serviu como norte para que o texto fosse posteriormente organizado. De posse das informações colhidas, A1 e A2 prepararam-se para a primeira escrita da notícia. Mais uma vez foram lembrados sobre: para quem iriam escrever, o fato e suas informações mais relevantes, enfim, a estrutura de um texto do gênero notícia. Ao término do atendimento, foi apresentado um texto produzido pela primeira vez (rascunho) e nele não foi feita qualquer anotação ou sugestão, pelos professores, pois esse ainda era o momento dos alunos, de eles escreverem e organizarem suas ideias.

Nos encontros seguintes na SRMF, foi pedido a A2 que fizesse a leitura do texto digitado em voz alta e, a partir disso, perguntado se havia alguma coisa estranha no texto. De imediato A1 disse que faltavam palavras. Perguntada sobre quais eram as palavras que faltavam, A1 não foi capaz de identificá-las. Mesmo assim, sua contribuição foi importante, pois depois dessas considerações, A2 começou a reescrever o texto. Disse que sabia o que faltava e completou algumas frases com algumas palavras. Assim, as leituras em voz alta eram repetidas e a cada leitura buscou-se identificar pontos de atenção que poderiam ser melhorados a partir da refacção do texto. Durante esse processo, foram trabalhados o conceito de algumas palavras, a pontuação e a estrutura das frases e do parágrafo, tendo, ao final do encontro, um novo produto textual escrito. Ao término desta atividade, foi grande a euforia de A1 e A2 ao constatarem que seu texto aproximava-se muito das características do gênero notícia. Isso ficou claro quando A1 sugeriu que aquela notícia fosse encaminhada para o whatsapp do programa do Oloares (repórter âncora de um telejornal local muito popular naquela comunidade).

Foi perceptível que A1 e A2 construíram o conhecimento, apresentando no texto de sua autoria as características específicas desse gênero. Houve, certamente, a incorporação dos conteúdos trabalhados, pois o desempenho do grupo foi satisfatório – mesmo que, ao término da SD, A2 já se dizia cansado de tanto “estudar’ notícias”. Apesar da produção escrita de A1 e A2 não ter sido escolhida para a veiculação no jornal local da cidade, ela foi postada no site e no mural da escola, assim como todos os textos escritos pelos alunos da turma. Este foi o momento em que se consolidou a compreensão da função social da escrita, especialmente quando A1 e A2

perceberam a reação dos colegas ao lerem seu texto. Com o desenvolvimento dessa SD, foram buscados encaminhamentos metodológicos capazes de garantir uma exploração significativa da leitura e escrita, tendo em vista a funcionalidade do gênero e, a partir do uso de instrumentos midiáticos, abriram-se caminhos como via alternativas, para a formação de cidadãos ativos socialmente, visto que os alunos foram auxiliados na construção do conhecimento em relação ao gênero trabalhado,, contribuindo, pois, para o seu desenvolvimento cognitivo.

A segunda sequência didática foi desenvolvida pelo professor regente de matemática e o de apoio, entre os dias 25 de outubro e 15 de novembro de 2015, com a duração de 10 aulas, tendo como conteúdo a introdução à geometria espacial, tema que seria trabalhado ao longo de todo o bimestre. Tal como as demais, esta SD também englobou a participação dos trinta e quatro alunos da segunda série do ensino médio. Estas foram as etapas:

1. A partir de uma atividade previamente combinada com os alunos, fazer a introdução ao conteúdo, contextualizando o tema com o manuseio de objetos, como dados, caixa de leite, caixa de pasta de dente, bola, celular, garrafa de água, copos, casquinha de sorvete, na sala de aula.

2. Com moldes de sólidos geométricos, em grupos de quatro integrantes, os alunos deverão confeccionar diversas figuras geométricas em 3D, e, com a ajuda do professor, aprender a identificar e nomear os sólidos geométricos confeccionados.

3. Organizados em grupos, os alunos deverão caminhar pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar.

4. Em slides, os alunos deverão preparar as imagens das figuras geométricas fotografadas, devidamente nomeadas, para socializar com a turma.

5. Utilizar a sala de informática para pesquisar elementos geométricos em situações do cotidiano, como aquelas encontradas em casas, campos de futebol, carros e outros; e,, a seguir introduzir o cálculo de área e volume de figuras geométricas espaciais.

A preocupação inicial ao organizar essa sequência didática era fazer com que os alunos, com ou sem diagnóstico de deficiência, entendessem o espaço como um lugar onde podem ser encontradas todas as propriedades geométricas em mais de duas dimensões, desenvolvendo, assim, diferentes

percepções espaciais, um outro situar-se para encontrar novas maneiras de explicar, lidar e se desempenhar no seu ambiente natural e social.

A primeira atividade proposta, previamente combinada com os alunos, cujo objetivo era introduzir o conteúdo portanto da contextualização do tema, foi muito significativa para A1 e A2. O manuseio na sala de aula de objetos do cotidiano, como dados, caixa de leite, bola, celular, garrafa de água e casquinha de sorvete favoreceu a superação de suas dificuldades, pois proporcionou novas formas de ver e ler o mundo, de senti-lo, por exemplo, na palma de suas mãos. Com isso, a pretensão foi de que os alunos chegassem à conclusão de que grande parte dos objetos manipulados no dia a dia é feita de figuras geométricas planas e espaciais, estudadas pela Matemática. Tanto A1 quanto A2 se divertiram ao utilizarem objetos do cotidiano e sentiram-se, nesse momento, mais próximos dos colegas por compartilharem as mesmas experiências.

Durante a proposta de construção dos sólidos geométricos, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível o maior envolvimento e disposição de A1 na realização dessa atividade. A1 se divertia ao recortar, colorir e colar as figuras, além de interagir e contribuir com o grupo, já que suas habilidades eram destaque entre os colegas. Diante dos elogios feitos pela turma, ela se empenhava cada vez mais nas atividades e se oferecia para ajudar aqueles que estavam com dificuldades. A ideia desta aula foi: “aprender fazendo”, pois os alunos puderam comparar, recortar, colar e montar os sólidos geométricos, tornando-se os autores de sua própria aprendizagem.

Em seguida, de posse dos materiais concretos e, apesar do empenho do professor regente durante a aula regular, A1 demonstrou mais dificuldade que A2 na identificação e nomeação das figuras geométricas. Sendo assim, foi necessário desenvolver essa proposta durante alguns atendimentos na SRMF e, nesse sentido, outras estratégias foram trabalhadas. Aproveitando o interesse de A1 pelos aparelhos midiáticos, lhe foi oferecido um smartphone com o aplicativo gratuito GoKids, que ensina o nome das formas geométricas, relacionando-as com objetos do cotidiano, a partir de jogos de pintar, identificar, nomear e quebra-cabeças. Ao desenvolver essas atividades, A1 demonstrou dificuldade na fala ao nomear as formas e também em sua memorização, mas, e, apesar disso, a estratégia dos jogos permitiu que A1 identificasse e nomeasse algumas formas geométricas básicas, como o círculo, o quadrado e o triângulo. Ficou evidente a necessidade

de se dar continuidade ao trabalho com as formas geométricas, desenvolvendo outras estratégias que ampliassem a compreensão de A1 em relação a esse conteúdo.

Na aula seguinte, o professor regente propôs aos alunos que caminhassem pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar. Essa atividade foi desenvolvida em parceria, pois enquanto A2 identificava os objetos pelo tato e os nomeava, A1 os identificava visualmente e os fotografava utilizando a câmera de um celular. Desta forma, os alunos puderam reconhecer as formas geométricas e associá-las ao cotidiano. Ao término dessa atividade, os alunos prepararam slides com as imagens coletadas em grupo, no laboratório de informática, e retornaram à sala de aula para socialização das mesmas. Os slides de A1 e A2 foram organizados com a ajuda de outros dois colegas que integravam o mesmo grupo. Na aula seguinte, durante a exposição, A1 e A2 foram participativos e contribuíram para o bom desempenho do grupo.

A partir dessa proposta, A1 e A2 puderam constatar que a maioria dos objetos manuseados ou encontrados na própria natureza faz lembrar os sólidos geométricos, como as árvores (cilindro), a lixeira (cilindro), a CPU e a própria sala (paralelepípedo), a caixa d'água (cubo), a bola (esfera) e tantos outros. Nesse sentido, esse aprendizado tornou-se significativo e aplicável, tanto para A1 quanto para A2. E, nas aulas seguintes, utilizando a sala de informática, foram pesquisados elementos geométricos do cotidiano, como janelas, campos de futebol, pneus de carro e outros para que, a seguir, fosse introduzido o cálculo de área e volume de figuras geométricas espaciais.

Também, durante o atendimento educacional especializado, foram desenvolvidas estratégias que atendessem às necessidades singulares de A1 e A2. Para isso, optou-se por trabalhar com figuras geométricas simples e, pensando nas habilidades manuais de A1 e na limitação visual de A2, foi pedido a A1 que ajudasse na confecção das figuras geométricas planas em alto relevo utilizando cola colorida. Com essas figuras geométricas em alto relevo e o uso da calculadora do Sistema Dosvox, foi possível que A2 realizasse cálculos sobre áreas e volumes que haviam sido propostos pelo professor regente. Ainda, a partir do software Paint, utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens, foi possível que A1 desenhasse figuras geométricas, e com a ajuda de uma régua comum compreendesse as noções de medidas, identificando também os números na ré-

gua e classificando-os em menor ou maior. Além disso, A1 e A2 desenvolveram o raciocínio visual para situações cotidianas como: quanto “cabe” de água neste pote? (volume); quantos metros de piso eu compro? (área).

As práticas de contextualização da geometria espacial apresentadas nessa SD tiveram como principal objetivo servir de estratégia para a significação social do uso da matemática, permitindo que os alunos tivessem uma ideia mais global e mais próxima de suas funções reais, do porquê de seu aprendizado. Para a organização e aplicação dessa SD, partiu-se do princípio de que o desejo de ensinar e de aprender, a postura de observação, indagação e investigação constantes, bem como a valorização e a aceitação das diferenças são fatores importantes que repercutem positivamente na elaboração e produção de conhecimento.

Diferentemente das demais, a terceira SD não contou com a participação de A1, pois a aluna não esteve presente à escola, nesse período. E embora essas atividades tenham sido desenvolvidas com os alunos que apresentavam ou não necessidades educacionais especiais, foi feita uma adaptação do desenho para que seus contornos ficassem em alto relevo e, assim, A2, que é cego, pudesse realizar o cálculo proposto, utilizando também a calculadora disponível pelo sistema Dosvox em seu computador.

Contextualizando uma questão ambiental que impacta a comunidade local, o objetivo dessa atividade foi o de resolver o cálculo da área de um terreno próximo à escola que, frequentemente, sofre com queimadas e com o lixo depositado em suas margens, bem como produzir textos que problematizassem esta realidade. Logo, além de atender à proposta curricular de estudar conteúdos de matemática e de português, incluía-se aí a intenção de formar uma consciência crítica entre os estudantes sobre o ambiente, sua relevância para a humanidade e a responsabilidade de seu cuidado, como previsto nos conteúdos da disciplina ciências biológicas. Para tanto, foram propostas as seguintes ações:

- 1) Buscar a imagem de uma pequena área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*.
- 2) Com esta imagem criar uma atividade que proponha o cálculo da área dessa reserva.
- 3) Durante a atividade, discutir e calcular a área proximal dessa reserva, que foi incendiada durante o mês de outubro do corrente ano.
- 4) A partir dessa atividade, em sala, problematizar os impactos desse incêndio para a comunidade local.

- 5) Propor uma atividade em que os alunos escrevam textos do gênero notícia sobre a área florestal próxima à escola
- 6) Publicar os textos do gênero notícia semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de mobilizar a comunidade local.
- 7) Dividir, entre os professores da turma, a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações.

Ao organizar essa SD, buscou-se encontrar um caminho em meio às experiências que os alunos traziam para a sala e oferecer-lhes atividades que aperfeiçoassem a aprendizagem de conteúdos já trabalhados em aulas anteriores. Assim, a primeira atividade proposta aos alunos, já organizados em grupos, foi a de campo, cujo objetivo era fotografar uma área florestal vizinha à escola. Durante a atividade, foi pedido aos alunos que observassem as espécies vegetais e as formas de vida que interagiam com elas e buscassem vestígios deixados por um incêndio que havia ocorrido recentemente naquela local. Os alunos fotografaram o local e, com isso, os mesmos puderam chegar à conclusão de que grande parte daquela área verde estava destruída. Nesse momento da atividade, apesar das limitações visuais, A2 interessou-se em participar e, durante todo o trajeto, pediu aos colegas que descrevessem em detalhes aquele espaço e, assim, demonstrou conhecer o local fazendo comentários sobre as caminhadas que eram realizadas por moradores ali.

De posse do material fotográfico, os alunos foram levados para a sala de informática, onde as fotografias foram projetadas e, em seguida, foi iniciada uma discussão sobre a importância daquela área para a comunidade. A partir dos questionamentos do professor regente, alguns alunos, inclusive A2, citaram exemplos que evidenciavam essa importância. Depois disso, os alunos foram orientados a acessarem alguns sites e pesquisarem a respeito dos impactos ambientais das queimadas. Durante essa aula, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível seu maior envolvimento e disposição na realização da pesquisa e discussão do tema, pois, durante a exposição fotográfica, demonstrou impaciência e agitação.

Na aula seguinte, previamente combinada com os alunos, o professor regente propôs que buscassem a imagem da área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*, utilizando seus *smartphones*. A partir da imagem de satélite ampliada no projetor e apontando as semelhanças daquela imagem com uma figura geométrica, o professor criou uma atividade

que propunha o cálculo daquela área. Para que todos pudessem realizar a atividade, foi necessário que a figura fosse contornada em alto relevo e que, além disso, A2 utilizasse a calculadora do sistema dosvox. Nessa etapa, A2 demonstrou não sentir dificuldade, pois havia memorizado a fórmula necessária para a realização da atividade e compreendido a sua aplicabilidade, demonstrando, mais uma vez, sua excelente habilidade de memorização, além, é claro, de sua compreensão da proposta.

Após a realização da atividade de cálculo, o professor regente apresentou uma situação real de produção escrita aos alunos: escrever textos do gênero notícia que problematizassem os impactos do incêndio na área verde próxima à escola. Nesse momento, durante o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula regular, apesar de algumas dificuldades na coesão, A2 estava seguro em produzir o texto, o que, muito provavelmente, se deve ao trabalho realizado anteriormente sobre esse gênero durante as aulas de língua portuguesa e nas sessões de atendimento especializado. A partir do texto produzido em sala de aula, durante o AEE, A2 fez uma leitura em voz alta e apontou as características do gênero notícia em seu texto. Ele pareceu seguro ao afirmar que seu texto poderia ser considerado uma notícia, pois informava aos moradores de sua comunidade sobre a queimada. Nesse momento, ficou claro que ele havia atendido aos objetivos propostos naquela etapa da atividade.

Durante a sessão seguinte no AEE, foi pedido a A2 que analisasse seu texto prestando atenção aos questionamentos que já haviam sido feitos sobre quem produziu a notícia, quando foi publicada, em qual veículo ela circulou, por que e para quem havia sido produzida, por que se noticiou o fato, se tal notícia havia afetado sua vida e por quê, qual o conteúdo temático nela veiculado, que marcas havia no texto que o faziam reconhecê-lo como notícia etc. Na maioria das vezes, A2 respondeu de forma satisfatória, porém, em alguns momentos, foi necessário auxiliá-lo na construção da resposta, sendo, primeiro, elaborada oralmente e, em seguida, digitada em seu *notebook*.

Nas etapas seguintes, os textos do gênero notícia foram publicados semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de informar e mobilizar a comunidade local. Para isso, como combinado, os professores da turma dividiram a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações. O envolvimento de todos os professores nesse processo pode ser considerado muito positivo, pois o tema foi enriquecido e

aprofundado, passando a ser discutido em todas as aulas e, além disso, a responsabilidade de promover práticas de letramento foi assumida por todos os professores, antes direcionada, exclusivamente, ao regente da disciplina língua portuguesa.

A prática de contextualização preconizada pelo PCN, associada à interdisciplinaridade, durante o desenvolvimento desta SD, exigiu de todos os alunos – com e sem diagnóstico de deficiência – experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem, oferecendo, assim, melhores condições de apropriação do conhecimento.

Perceber a leitura e escrita como prática social foi muito relevante para esta experiência e de grande valia para mim, que convivo com pessoas com diagnóstico de deficiência, pois pude certificar-me de que, quando o aluno é estimulado e exposto a contextos reais de produção textual, ele alcança níveis mais complexos no seu desenvolvimento, independente de no futuro ter uma escrita fluente ou não.

Ao analisar as sequências didáticas desenvolvidas, foi possível perceber, também, que as TICs apresentam-se como instrumentos promissores para a educação inclusiva, pelas várias possibilidades de recursos linguísticos e extralinguísticos que disponibilizam, facilitando o acesso às informações, aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos, em geral. Por exemplo, o aprendizado de qualquer disciplina pode se dar de forma real, concreta, e não apenas abstrata, a partir da pesquisa escolar feita pelo aluno em *sites* educacionais, utilizando-se de aplicativos desenvolvidos para alunos com diagnóstico de deficiência.

As produções escritas de A2, veiculadas em seu *blog* e relatadas aqui, evidenciam a potencialidade das TICs como ferramentas de integração do aluno com deficiência na sociedade letrada. Ali, é possível perceber que, além de fonte de pesquisa, aprendizado e letramento, as TICs servem como dispositivos de interação e integração social desse aluno com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, nesta escola de educação básica.

Esta oportunidade de pesquisar e agir, colaborativamente, com outros professores regentes de sala de aula regular de ensino, e de lhes oferecer apoio, atendendo a alunos com diagnóstico de deficiência em uma sala de recurso multifuncional, me autoriza a afirmar que planejar outras propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino

de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, tudo isso pode potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

Assumindo a perspectiva de Mantoan (2003), Soares (2010) e Vygotsky (1997), não olhei as limitações de A1 e A2 com desesperança ou benevolência, mas com uma visão do real dialógico, que leva à constatação de que os problemas coexistem com as possibilidades. Sim, a educação é um direito de todos, e sua função não é meramente socializar os indivíduos, mas escolarizá-los, a fim de que tenham a oportunidade de agir no mundo e transformá-lo; enfim, de serem felizes!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Caminhos pedagógicos da inclusão*. 2001, p. 113-134, São Paulo: Memnon.

\_\_\_\_\_. *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Senac, 1997

\_\_\_\_\_. *Anais... III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Ações Inclusivas de Sucesso*. Belo Horizonte 24 a 28 de maio de 2004 - O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA - Maria Teresa Eglér Mantoan.

\_\_\_\_\_. *Caminhos pedagógicos da inclusão* (2002). Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acessado em: 20/08/2016

SOARES, Magda. *Aprender a escrever, ensinar e escrever*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 1998

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, jan./fev./mar./abr., p. 5-17, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. (Org.) Vera Massagão Ribeiro. 2. ed. São Paulo, Global, 2004

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

VYGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

\_\_\_\_\_. *Fundamentos de defectologia*. Trad. Júlio Gillermo Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

\_\_\_\_\_. Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez/2011.

\_\_\_\_\_. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana, Científico-técnica, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A Editora Espaço Acadêmico sente-se prestigiada por editar o livro **Escola de Educação Básica para Todos**, coordenado pela Professora Dra. Deise Mesquita e sua equipe de pesquisa em educação do PPGEEB/CEPAE/UFG.

O livro é composto por quatro capítulos, pensando a inclusão social e educacional.

O pedagogo Paulo Ferie em seus escritos sobre educação enfatiza o processo problematizador da educação, o que vemos nos textos da presente obra. Na apresentação pode se ler: *“O presente livro nos traz a possibilidade de ampliarmos os horizontes a respeito do mundo da inclusão social e escolar para além dos conhecimentos e práticas adquiridos nos cursos de graduação e empregados comumente em sala de aula”*.

Prof: Gil Barreto Ribeiro  
Diretor Editorial



ISBN 978-85-5440-019-4

