

QUANDO O DIÁLOGO FREIREANO É BASE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

WHEN FREIREAN DIALOGUE IS THE BASIS FOR SCHOOL INCLUSION

CUANDO EL DIÁLOGO FREIREANO ES LA BASE DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Saimonton Tinôco¹

Resumo: Neste artigo objetivamos identificar as estratégias de organização do trabalho pedagógico inclusivo, no âmbito da sala de aula e da escola, desencadeadas a partir de um diálogo propositivo. Sendo assim, relatamos parte de uma pesquisa realizada numa escola privada de médio porte de uma capital do Nordeste, por um período de um semestre, quando foram realizadas observações e conversas com diferentes profissionais que a compõem. O diálogo freireano se fez presente em todos os momentos do percurso, constituindo-se enquanto alternativa de escuta, acolhimento e problematização do fazer e do saber docente. Desse modo, identificamos algumas estratégias vivenciadas durante o diálogo estabelecido com o contexto escolar, quais sejam: o acompanhamento ao/à professor(a) regente, a participação de professor(a) auxiliar, o trabalho ético com todos os/as estudantes, a participação da família e a colaboração de profissionais de fora da escola. Por fim, entendemos que o diálogo freireano pode e deve ser utilizado como um recurso para uma crítica à realidade educacional, a construção coletiva, a tomada de decisão e o desenvolvimento pessoal e profissional. A presença do diálogo no ambiente escolar promove uma aproximação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa, como também entre os seus discursos, estabelecendo redes de colaboração. Por esse motivo, é preciso compartilhar, com todos(as) os/as envolvidos(as), os interesses, os dilemas e as estratégias do processo inclusivo, sejam eles pais, profissionais extra escola e estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino Fundamental. Paulo Freire. Diálogo Freireano. Organização do Trabalho Pedagógico.

Abstract: In this article, we aim to identify the strategies for organizing inclusive pedagogical work, in the classroom and at school, triggered by a propositional dialogue. Thus, we report part of a research carried out in a medium-sized private school in a capital in the Northeast of Brazil, for a period of one semester, when observations and conversations were carried out with different professionals that compose it. Freirean dialogue was always present along the way, constituting itself as an alternative for listening, welcoming, and problematizing what teachers doing and knowledge. In this way, we identified some strategies experienced during the dialogue established with the school context, namely: the follow-up to the regent teacher, the participation of an assistant teacher, the ethical work with all students, the family

¹ Doutor em Educação Especial e professor na UFPB (campus II – Areia). Líder do Coletivo Universitário Interinstitucional A{travessa}mentos (UFPB/IFSP) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC (UFPB). E-mail: saimonton.tinoco@academico.ufpb.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4824-5421>.

participation, and the collaboration of professionals from outside the school. Finally, we understand that the Freirean dialogue can and should be used as a resource for a critique of the educational reality, collective construction, decision-making, and personal and professional development. The presence of dialogue in the school environment promotes a rapprochement between the people who make up the educational community, as well as between their discourses, establishing collaboration networks. For this reason, it is necessary to share, with all those involved, the interests, dilemmas, and strategies of the inclusive process, be they parents, extra-school professionals and students.

Keywords: School inclusion. Elementary School. Paulo Freire. Freirean Dialogue. Organization of Pedagogical Work.

Resumen: En este artículo pretendemos identificar las estrategias para la organización del trabajo pedagógico inclusivo, en el aula y en la escuela, desencadenadas por un diálogo proposicional. Así, informamos parte de una investigación realizada en una escuela privada de tamaño mediano en una capital del Nordeste de Brasil, por un período de un semestre, cuando se realizaron observaciones y conversaciones con diferentes profesionales que la componen. El diálogo freireano estuvo presente en todo momento a lo largo del camino, constituyendo una alternativa para escuchar, acoger y problematizar la enseñanza y el conocimiento de la enseñanza. De esta manera, identificamos algunas estrategias vividas durante el diálogo establecido con el contexto escolar, a saber: el seguimiento del maestro regente, la participación de un maestro asistente, el trabajo ético con todos los estudiantes, la participación familiar y la colaboración de profesionales ajenos a la escuela. Finalmente, entendemos que el diálogo freireano puede y debe ser utilizado como recurso para la crítica de la realidad educativa, la construcción colectiva, la toma de decisiones y el desarrollo personal y profesional. La presencia del diálogo en el ámbito escolar promueve un acercamiento entre las personas que integran la comunidad educativa, así como entre sus discursos, estableciendo redes de colaboración. Por ello, es necesario compartir, con todos los implicados, los intereses, dilemas y estrategias del proceso inclusivo, ya sean padres, profesionales extraescolares y alumnos.

Palabras-clave: Inclusión escolar. Escuela primaria. Paulo Freire. Diálogo Freireano. Organización del Trabajo Pedagógico.

A proposição de um diálogo

Abrirmos as portas das escolas – mesmo que, inicialmente, por força da lei – foi um passo importante para efetivarmos práticas pedagógicas mais inclusivas, bem como serviu para melhorar as estatísticas da educação brasileira. No entanto, com a busca pelas universalização e democratização da Educação Básica ou, pelo menos, do acesso à escola, o foco que deveria estar alumiando a aprendizagem foi deslocado para o número de matrículas, de repetência e de evasão (CABRAL NETO, 2004).

Sabemos que estatísticas são importantes para a avaliação educacional, mas devem ser encaradas como consequência de um trabalho desenvolvido e não como o principal motivo para que este aconteça. Os sistemas de ensino universalizaram o acesso mas continua(ra)m excluindo as/os estudantes considerados fora dos padrões estabelecidos pela escola (BRASIL, 2008). Assim, uma pergunta ecoa: como incluir numa escola que é pensada na lógica da exclusão?

Com o surgimento do Estado, da divisão social do trabalho, da família e da propriedade privada, em consequência do desenvolvimento da sociedade moderna e de classes, cada vez se tornaram mais complexos os modelos escolares de educação (GADOTTI, 2001). Cada vez mais se exigiu de estudantes e professores/ professoras, cada vez mais se excluiu os/as que não acompanhavam tais passos desenfreados. Logicamente, o que poderia ocorrer, com o passar do tempo, era a educação se tornar menos acessível, reproduzindo e afirmando a dominação e a submissão.

Assim, estabelece(u)-se a lei da hierarquia social que divide/dividiu o saber de forma desigual, reforçando/destacando/produzindo a diferença. Ou seja, foi “[...] o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que se sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe.” (BRANDÃO, 2002, p. 27). Entendemos que, desse jeito, é/foi que surgiu categorias como eficiente e deficiente, fruto de tais hierarquias, oposições e fragmentações constituintes do pensamento ocidental².

Como atitude de reparação, no entanto, não basta apenas “aceitar” nas instituições escolares os/as que estão/estavam socialmente excluídos(as), vestindo a camisa da inclusão num manequim que não a comporta. É preciso rever constantemente os sistemas, os espaços, os tempos e as práticas em Educação, tomando como parâmetros os/as profissionais e educandos(as) que temos e que pretendemos formar, já que educar é um exercício situado.

Temos ciência de que não se trata de uma tarefa fácil, pois como alerta Macedo (2005, p. vii):

Conservar algo que sempre se transforma, pois as relações que o sustentam já são outras, é uma tarefa importante e difícil. Importante porque, se o que foi vivido teve algum valor, é necessário que ele possa se repetir, mesmo que de outras formas e com outros significados. Difícil porque nem sempre o que se transforma conserva, mesmo que modificado, aquilo que foi.

² A intenção, neste trecho, é a de apenas situar amplamente a questão dos processos educativos excludentes. Para um panorama geral da História da Educação Especial, sugerimos consultar as sínteses realizadas por Martins (1998-1999) e por Jannuzzi (1985).

Posto, então, que a sociedade e a cultura vão se organizando de modos cada vez mais sofisticados, é preciso considerar, no modificar a escola, as implicações da divisão social do trabalho e da divisão do poder, que acentuam a livre concorrência e a competição desigual – formas de negação do(a) outro(a). É problemático continuar enxergando os/as estudantes como iguais, ideais e/ou que devem seguir um mesmo padrão de desenvolvimento, no sentido de propor uma educação homogênea, um modelo único de forma(ção) baseado na concepção de produção em larga escala.

Talvez a dificuldade em fazer escola hoje esteja justamente no se apegar às concepções e crenças, resistindo às mudanças que o contemporâneo exige. A escola foi e é o espaço socialmente instituído para a transmissão e ressignificação da cultura de um povo, isso é o que deve ser conservado. O que precisa de mudança é a forma como temos feito essa divulgação/difusão dos saberes, com atenção às demandas advindas de cada momento histórico.

Se a sociedade, a cultura, a educação e as pessoas mudam, então, por que ainda insistir num modelo único de escola(rização)? A educação forma, mas pode também deformar, ou seja, caminhar no sentido contrário ao que pensa que está indo (BRANDÃO, 2002). Para que isto não ocorra, é preciso, portanto, que observemos as formas e os significados que lá estão sendo impressos.

Para que tal mudança se processe, entendemos que educar na escola não é tarefa que caiba apenas ao/a professor(a). Todos nela envolvidos(as) deve(ria)m ser igualmente responsabilizados(as), cada um(a) desempenhando o seu papel, na função que lhe é garantida socialmente e da forma que lhe é possível no momento.

É preciso romper com a ideia de que só se ensina nos momentos de exposição e/ou atividades em sala de aula. São legítimas, e por isso precisam ser igualmente reconhecidas, as aprendizagens decorrentes das interações em momentos como o parque, da merenda, a espera pelos família na portaria da escola. Assim também ocorrem as aprendizagens que contribuirão para a formação humana, não apenas para o mercado e a sua livre concorrência, mas também para as muitas outras facetas da vida.

Consideramos, portanto, que fazer uma educação para todos/todas requer a construção de um projeto coletivo que busque a transformação da escola. Por mais que seja/esteja preparado(a), sozinho(a) o/a professor(a) não terá condições de promover uma educação que seja comprometida com o desenvolvimento pleno. Os/as demais agentes sociais da comunidade escolar – incluindo a família e os/as profissionais extra escola – são

coparticipantes dessa empreitada, por isso a importância de promover espaços de diálogo propositivo.

O diálogo como referência

Possuir uma bagagem teórico-prática ajuda o/a professor(a) a encarar situações, no entanto, não é suficiente, por si só. Fornece elementos de referência para pensar os desafios impostos pelo fazer, porém, não o/a ajuda a refletir através de um olhar de distanciamento sobre o seu próprio saber. Nesse sentido, o diálogo seria uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) professor(a), não só, mas, principalmente, diante dos desafios lançados em tempos de escola inclusiva (OLIVEIRA, 2006; PIMENTEL, 2008). Uma prática pedagógica alicerçada na reflexão e na ação promovidas pelo diálogo, num exercício entre os pares, potencialmente possibilitará melhorias no processo de ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais da escola (AMARAL, 2002; NAVARRO, 2005).

Sendo assim, a experiência aqui narrada é parte de uma pesquisa desenvolvida numa escola privada de médio porte de uma capital do Nordeste, considerada localmente como uma instituição com práticas bem-sucedidas de inclusão escolar. Por um período de um semestre foram realizadas observações e conversas com diferentes profissionais que a compõem, as quais foram registradas em diário de campo e gravações em áudio, posteriormente transcritas por meio de um editor de textos.

Inspirado nas ideias de Freire (2005; 2003), buscamos investigar na pesquisa:

- a) os limites e as possibilidades encontradas pelos(as) professores/professoras na organização de um trabalho pedagógico inclusivo;
- b) o modo como os(as) professores/professoras mobilizam os seus saberes e, a partir disso, pensam as estratégias que viabilizam a aprendizagem das crianças, dentre elas as que possuem alguma deficiência;
- c) as estratégias desenvolvidas pela escola e sua forma de realização no contexto em análise.

Com isso, objetivamos identificar as estratégias de organização do trabalho pedagógico inclusivo, no âmbito da sala de aula e da escola, desencadeadas a partir de um diálogo propositivo. Ou seja, como a instituição tem pensado mecanismos que beneficiem não só as crianças com deficiência, mas também os/as seus/suas professores/professoras, os/as

seus/suas colegas de sala, os/as profissionais externos à escola e as famílias, numa perspectiva de interação entre esses diversos segmentos.

Assim, o diálogo freireano se fez presente em todos os momentos do percurso, constituindo-se enquanto alternativa de escuta, acolhimento e problematização do fazer e do saber docente, em que o não-saber era/é visto como possibilidade de crescimento e desenvolvimento nas esferas pessoal e profissional, e não como a denúncia de uma suposta incompetência.

Desse modo, descrevemos algumas estratégias vivenciadas durante o diálogo estabelecido com o contexto escolar, quando observamos, indagamos e refletimos acerca dos pensamentos dos/das professores/professoras e seus esquemas de ação. Tais estratégias foram: o acompanhamento ao/à professor(a) regente, a participação de professor(a) auxiliar, o trabalho ético com todos os alunos, a parceria com a família e a colaboração de profissionais de fora da escola, conforme passa(re)mos a contar a partir de agora.

As deficiências da/na escola

Partimos do pressuposto de que cada ser humano, apesar de biológica e psicologicamente parecido com outros da espécie – inclusive nos casos de alguma deficiência ou transtorno –, é diferente na sua essência e em sua existência; por isso, seu pensar, sentir e agir é diferenciado também. Dessa forma, ao invés de buscar receitas prontas/pré-aprovadas, caberia ao/à professor(a) desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre o seu contexto de atuação, identificando lá os fundamentos para a criação de estratégias personalizadas, consequentes e significativas, como ilustra um depoimento de uma coordenadora pedagógica da escola:

Na verdade, os princípios da inclusão ficaram muito tempo presos às questões de relacionamento social. A gente sempre teve a concepção que o social é muito importante, mas que aqui é uma escola e que ela prima também pelo aprendizado [intelectual], seja para “fulaninho” que é brilhante, seja para “sicraninho” que tem suas limitações profundas. Então, vamos pensar num planejamento para desenvolver esse fulano, nesse período aqui. Para esse trimestre vamos priorizar o quê? Colocamos tudo no papel e vamos fazer atividades que esse menino dê respostas, vamos buscar material alternativo. Vamos atrás de atividades que ele possa fazer [...]. Ele não copia do quadro, mas tem muitas alternativas que a gente pode utilizar: as letras móveis, o recorte, a colagem... (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

Como aponta o relato da Coordenadora Pedagógica, ao invés de continuarmos nos escondendo atrás de um senso comum já cristalizado no meio educacional – o de que não sabemos ou não podemos lidar com as crianças com deficiência –, deixemos as desculpas e arisquemos um outro jeito de fazer educação, já que o ensino é uma escolha profissional nossa e um direito do cidadão.

Se hoje precisamos tratar de inclusão escolar e fazer campanhas internacionais para que se torne algo instituído nas práticas é porque, desde o seu nascedouro, a escola não foi pensada para todos(as). O que é uma contradição, pois a educação é “[...] uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.” (BRANDÃO, 2002, p. 10).

Por tudo isso, pensamos, então, que a maior dificuldade encontrada atualmente em nosso meio seja o como fazer a inclusão numa escola que se recusa a mudar. Diante de tal constatação, acreditamos que pensar a inclusão escolar é, na verdade, repensar a educação escolar ou o seu objetivo maior: fazer aprender. Assim, o que está em xeque é o aprender ou o não-aprender, que pode ser causado por intervenções pedagógicas inadequadas e/ou pela crença na impossibilidade de avanço de um sujeito. Alterações biológicas, embora interfiram, não determinam o insucesso das aprendizagens.

Nós fizemos várias reuniões com os profissionais que atendem a ele, como o psicólogo, a fono... E acontecia a mesma situação aqui da Escola: a mãe vinha com determinadas atividades para serem aplicadas, porque ela viu não sei onde e achava que era o melhor para a criança. Eu ficava ouvindo e então dizia: Não! Não! Vamos usar esse material primeiro, porque para ele é o mais apropriado. Eu mostrava o que era possível, o que não era... E depois ela dizia: - Olha, mas eu quero que trabalhe com ele assim! - Não! Não vamos trabalhar! Não é essa a nossa forma de trabalhar aqui. Então, você fique à vontade se a Escola não está atendendo a sua necessidade. Porque, na verdade, se cada vez a gente tinha um empenho maior para ele participar junto com o grupo, acima de tudo ela solicitava um atendimento bem individual, bem cru. Por exemplo, se arrastar no chão. Aí ela dizia assim: - É porque ele precisa mesmo de estímulos motores. - Mas venha cá! Olhe... Como é que se justifica [uma atividade como essa] perante as outras crianças e a proposta da escola? O grupo está fazendo determinadas coisas e ele não... - Não tem uma sala, para que a professora auxiliar pudesse sair com ele? - Mas este não é o trabalho que a gente estava querendo realizar com essa criança, em relação à integração dele, respeitando a rotina do grupo, essa interação com o grupo (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

Nesse esforço se reconhece que a educação é importante meio na/para a discussão e a efetivação de ações em favor dos socialmente excluídos, já que nela também se pensa, cria-se, constitui-se e se legitima os tipos de humanos. Até porque os efeitos dessas ações terão longa duração na vida do sujeito e de sua comunidade, por seu caráter formativo (BRANDÃO, 2002; FREIRE, 2005).

Além do envolvimento da equipe de profissionais no trabalho desenvolvido, a família também era/é convidada a participar, seja através de entrevistas individualizadas com os/as professores/professoras e a coordenação, nos encontros culturais promovidos pela escola, nas reuniões de pais e mestres, seja nas atividades de sala de aula ou de casa. É a busca pela gestão participativa em prol de uma escola mais efetiva, mais justa e mais solidária, pois há o entendimento de que, em todo e qualquer processo de educar, cada um(a) comparece com a sua subjetividade, inscrita nas formas de história de vida, de ideais e de fantasias.

A participação da família

Socialmente é inquestionável a importância da participação da família na escolarização das crianças, uma vez que o contexto familiar é o primeiro ambiente educativo da criança. Tal perspectiva aparece não só nas representações do senso comum como também nas leis e nos documentos que tratam da política educacional, em nível (inter)nacional. No entanto, a dificuldade se encontra nas formas de operacionalização dessa parceria, como aponta Chacon (2009).

Reconhecendo esse elemento da cultura e preocupada com a aprendizagem das crianças com deficiência, a escola tem buscado alternativas para o estabelecimento de uma base de colaboração com as famílias, mesmo não sendo essa uma tarefa fácil:

Desde o início, o contexto dessa família me chamou muito a atenção: a mãe determinando tudo – desde o que a professora tinha que ensinar, o que a coordenadora tinha que dizer para os professores, o que o acompanhamento tinha que ter... Coisas que ela observava, que analisava, que eram dadas no acompanhamento, ela vinha nos procurar e nos dar um retorno sobre. Ela queria que fosse inserida outra coisa, porque ela fez um curso não sei onde, ela leu não sei o quê, viu uma entrevista de não sei quem, então era melhor para o filho dela. Aí ela vinha aqui e colocava. Segundo ela, o pai não tinha tempo não! – É porque ele não entende muito. – Então, esse homem não aparecia. Quando começou a aparecer, deixava o menino e saia mudo, saia calado! Não tinha expressão dentro da educação desse menino. Num outro momento, nós nos movimentávamos para nos reunir com este pai e esta mãe.

– O horário dele não combina com o nosso – dizia a mãe. Diante disso, eu tive que argumentar, tentava marcar com ele mesmo. Quando a gente marcava com ele, ela dizia: - A reunião tem que ser com o casal. – Ela não aceitava! Não queria! Ele marcava, agendava, ela vinha e desmarcava porque aquele dia, aquele horário, não era o dela. Então, tudo gerava em torno dela. Entendeu? Diante disso, foram várias insistências, várias insistências! Chegou ao ponto deles deixarem a criança e a gente dizer: - Vamos sentar agora. – Tentava pegar mesmo no sufoco! Então, ele entrava calado: - Não vou falar muito não porque é minha esposa que vem acompanhando mais perto. Ele também delegava esse poder a ela. Ele se colocava nesse papel, de entender que determinadas coisas ficam determinadas e pronto! A gente percebia uma dinâmica na família que era muito matriarcal, sendo muito compartilhamento desse assunto. Aí foi quando nós colocamos assim: - Vamos ouvir esse pai também sobre o encaminhamento que estamos fazendo com o filho dele. Eu gostaria de ouvi-lo. – Então, fomos colocando a fala dele. [...] Depois disso esse pai começou a se colocar. Ele começou a acompanhar os atendimentos, a participar dos eventos daqui da escola, a vir até nós e solicitar reuniões, a se colocar no início da reunião: - Gostaria de ouvir de vocês como estão percebendo a mudança do meu filho hoje, como estão avaliando o desenvolvimento dele (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

Os dois estão conseguindo se posicionar. Às vezes eles entram em confronto, o que é muito pertinente também, porque ninguém precisa pensar igual a ninguém. Sendo assim, a gente tenta fazer construções (DIÁLOGO COM UMA PSICÓLOGA).

Não basta apenas convocar a família a colaborar com o processo de escolarização da criança, mas compete também à escola fortalecer o vínculo participativo, através de ações que visem diminuir as ansiedades familiares em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. Com isso, modulamos as interferências negativas que a família possa exercer sobre a escola, estabelecendo, dessa forma, uma relação de maior confiança, apoio mútuo e valorização dos progressos partilhados (PÉREZ; SALVADOR; ARDANAZ, 2004).

Mesmo havendo divergências naturais, devido a nem todas as questões trazidas estarem resolvidas ou por não se dispor de informações suficientes para a elucidação de um determinado problema (CARVALHO, 2003), é importante o desafio da escuta e do embate das ideias entre escola e família, no intuito de construir juntos/juntas encaminhamentos possíveis a cada caso. E, também, solicitar a ajuda de outros/outras profissionais extra-escola, que estejam envolvidos no caso ou que tenham interesse na situação.

A colaboração de outras áreas

Uma das estratégias utilizadas pelas escolas inclusivas tem sido a troca de informações com profissionais de outras áreas de atuação, especialmente vinculados(as) à saúde. Tais agentes podem sinalizar aspectos importantes sobre o desenvolvimento da criança, que têm implicação direta na/para os processos de ensinar-aprender na escola.

Essas trocas possibilitam a construção coletiva do trabalho pedagógico numa perspectiva dialógica, que vai além do estar e fazer juntos. Uma condição que deve integrar as agendas de formação continuada em serviço, requerendo a articulação e a mediação das várias visões, contradições e ações dos(as) envolvidos(as). Possivelmente dessa forma se romperá com a fragmentação do saber, no intuito de construir algo novo, algo possível.

Sendo assim, como aprender com tais profissionais? O que eles/elas podem nos antecipar? O que eles/elas podem testemunhar para nós?

Nós temos uma sintonia bem legal com os profissionais. Eu penso que não é um ato isolado, é o empenho de todos os profissionais, essa parceria que a gente faz que garante o andamento do trabalho. [...] O psicólogo é peça fundamental! Tinha coisas que a gente combinava. Ele levava como um dever de casa, para cuidar lá no acompanhamento individual, no consultório. E tinha coisas que a gente tinha que cuidar aqui dentro da escola, em relação à postura nossa para com essa família, para avançar. Aí começamos a perceber a mudança no casal. É fundamental a nossa troca de informações. É fundamental o contato com os profissionais e a família! A partir do contato com os profissionais, reorganizamos o planejamento. É em comum acordo, um encadeamento (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

Dessa forma, é importante promover contextos de aprendizagem e desenvolvimento dos fazeres e saberes esperados nos/nas professores/professoras, para que tenhamos a melhoria das práticas docentes, nos termos em que se coloca hoje: que sejam capazes de refletir sobre os seus esquemas de ação, as suas atitudes, os seus sentimentos etc., durante o exercício profissional. Aprender a observar e, se possível, regular as suas ações em favor da aprendizagem dos/das estudantes (MACEDO, 2005).

Sabemos da dificuldade que é pensar o incerto, encarar o novo, até porque nos apegamos às lembranças e crenças mais do que deveríamos. Tudo isso por que,

A cada percepção ou conhecimento novo, operamos uma diferenciação e pagamos um preço. Cada mudança nos causa sofrimento e, portanto, tendemos a negá-la – pois é assim que o pensamento opera. O pensamento funciona nos protegendo de dores e sofrimentos. Mas, cada escolha implica ganhos e perdas, abrir mão de crenças em função de outras. E nos recusamos a abandonar lugares já conhecidos e seguros – temos medo de perdê-los e de enfrentar o desconhecido. Queremos o paraíso de graça.” (NAVARRO, 2005, p. 143-144).

Sendo assim, resta-nos experimentar a reflexão sobre o viver, a criatividade despertada pelo jogo livre das ideias e a liberdade do fazer escolhas. É preciso tocar o intocável, conhecer o que está por trás das coisas, entregar-se ao sensível – retorno impagável e prova de que a vida humana é um eterno exercício de vir a ser, como propõe Freire (2003).

A formação docente

Numa prática pedagógica inclusiva deve haver preocupação não apenas com os/as estudantes, mas também com a formação dos/das profissionais. Nesse sentido, algumas estratégias são organizadas, como por exemplo a orientação ao/à professor(a) que receberá uma criança com deficiência em sua turma.

Nós, da Escola, recebemos orientação da nossa coordenação de que, quando uma turma passa para a outra pessoa, as professoras não devem conversar sobre os alunos: - Olha, você vai pegar um aluno, que é “fulano de tal”, ele é muito “isso”, “isso e aquilo...” Não! Por quê? Quando o professor o recebe, o conceito já está formado. Então, o que ele aparenta ser para outra professora vai acabar parecendo para você também e, na verdade, isso não pode acontecer! Então, quando eu recebi essa turma, eu só sabia que ia ter um aluno autista, ou melhor, um aluno com características autistas. E que eu não me preocupasse, porque nós íamos juntos conseguir trabalhar com ele, educá-lo, mantê-lo no grupo sempre. Em todas as atividades ele teria que participar. [...] Trabalhar com ele, para mim, se eu for resumir numa palavra, foi um desafio. Porque eu fui, sim, orientada, ele não foi jogado aqui na sala e eu também não fiquei solta (DIÁLOGO COM UMA PROFESSORA).

O cuidado em não antecipar as características de uma criança, rotulando-a, é uma possível aposta no desenvolvimento e na aprendizagem desta, uma vez que a cada ano lhe é dada nova oportunidade de crescimento. É a crença no inacabamento, na inconclusão do humano, por ser social e histórico, portanto, em contínuo processo de construção e desconstrução (FREIRE, 2003).

Isso não significa que, no percurso do trabalho, os registros dos anos anteriores não sirvam como instrumento de consulta e de interpretação da história da criança. O que muda é apenas o foco: funcionam como mais uma/outra possibilidade de avaliação e análise, não se constituindo, dessa forma, como uma visão pré-concebida, cristalizada, determinante do sujeito.

Também é uma forma de manter o/a professor(a), por hora, menos angustiado(a), já que muitas vezes a notícia de que receberá em sua turma uma criança com deficiência já o/a paralisa, impossibilitando-o(a), de imediato, de promover ações mediadoras do conhecer, mesmo que contando com o acompanhamento constante da coordenação pedagógica da escola.

Quando fazíamos algum questionamento que remetia à prática, ao fazer do professor em sala de aula diante do desafio de educar uma criança com deficiência, aí a gente percebia que, nesse momento, precisava cuidar do professor. Por quê? Porque às vezes vinha como uma negação, o que é uma defesa, o que é comum a qualquer ser humano. Num outro momento vinha como uma queixa: - Eu não posso! Eu não posso fazer por isso, isso e isso! [...] Diante disso, pensamos em estratégias para tirar o professor desse lugar, porque o aluno não é do professor, é nosso, é da Escola. Então, precisa a gente, muitas vezes, aumentar a quantidade de escuta desse professor. Ao invés de escutar só uma vez por semana, escutar duas vezes. E ver, nessa escuta, as possibilidades: - E aí, que possibilidades você teria? - E ele mesmo vai dando a resposta, a gente vai só pontuando: - Olha, por que você não fez isso? Está acabando de dizer que pode fazer... - É mesmo! - E, aos poucos, o professor vai saindo dessa “teia de aranha” que ele tinha arrumado para ele mesmo, vendo as perspectivas dentro do próprio trabalho. - Mas tem momento que são difíceis por isso, isso e isso! Como é que a gente pode arrumar? - Aí aqui, internamente, eu me vejo com algumas coisas, de recurso humano mesmo: - Então, em tal momento é importante que você esteja só com ele, vá para tal lugar fazer isso... - dou alternativas para flexibilizar o trabalho do professor. Isso tira o peso, porque muitas vezes o professor vem assim: - Ai, sinceramente eu não tenho mais saco! Eu fiz [isso] naquele dia e não deu certo! Eu planejei no outro dia e também não funcionou. E, sinceramente, essa semana eu não pensei! É um jogo muito íntimo, de muita confiança, para a gente ouvir deles e eles de nós! (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

Por ser um fenômeno humano, o exercício do diálogo possibilita a troca interpessoal de visões de mundo, de saberes e de concepções, o que só é possível por meio de uma atitude de respeito ao saber, compreender e pensar do/da outro(a). Tal fato acaba propiciando uma mudança na consciência e na ação dos/das envolvidos(as), não somente no sentido de mudança de conceitos e/ou crenças, mas também na forma de trabalhar/operar com um conjunto de informações. Ou seja, criam-se novos/outros mecanismos de interpretação da realidade (RÊGO, 2006), estabelecem-se vínculos de confiança e constroem-se outras parcerias profissionais.

Para que todas essas ações descritas aconteçam era/é estruturado anualmente um programa de formação continuada e em serviço para os/as profissionais, sob a

responsabilidade da equipe gestora da escola, assim constituída: direção, coordenação pedagógica e psicologia escolar.

No início do ano nós fazemos uma auto avaliação e os professores anotam os temas que eles gostariam que fossem priorizados, para o primeiro semestre e para o segundo semestre. Ali eles já vão anunciando questões. Às vezes a gente precisa convidar uma pessoa de fora para falar, para complementar. Acontece assim (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

O objetivo desse investimento é fazer com que as ações da instituição sejam indagadas, compreendidas, respeitadas, compartilhadas e assumidas por toda a equipe. Dessa forma, a pauta e a formatação dos encontros

Dependem muito da necessidade. Às vezes é por setor: o coordenador da Educação Infantil se reúne por um período com o seu grupo, o do Fundamental noutro espaço. Em outros momentos é todo mundo junto, discutindo temáticas como: avaliação, inclusão, eventos... Estamos sempre discutindo isso, desde a Educação Infantil ao Fundamental II, o processo de cada etapa. O mesmo com a questão da inclusão, que remete à aprendizagem desses alunos. Por quê? Porque é importante que a gente os veja lá na frente e o histórico deles lá atrás; possa perceber esse processo, de quando iniciou e de como está agora. A gente sempre está junto discutindo tudo isso, tirando algumas ideias para rever o momento, aquela situação (DIÁLOGO COM UMA COORDENADORA).

13

Tais encontros ocorrem nas formas de orientação individualizada, para debate do trabalho de cada grupo em específico, bem como de encontros coletivos de estudo, nos quais são abordados os impasses de uma prática pedagógica inclusiva. Complementar a essas ações, é incentivada a participação dos/das profissionais em encontros extra escola, tais como: seminários, congressos, encontros e cursos diversos.

O papel do(a) professor(a) de apoio

Diante das inúmeras demandas de uma sala de aula, o compartilhamento do trabalho com um(a) professor(a) auxiliar de turma é outra estratégia que pode ser utilizada na efetivação do trabalho pedagógico.

Quando ele me viu a primeira vez, eu estava aqui na sala. Ele vinha entrando, mas não quis entrar. Porque, primeiro, era uma sala estranha - ele estudava na outra sala - e uma professora estranha também. Então, foi meia

hora de negociações com outras pessoas que já o conheciam, para que ele entrasse na sala. Ele não aceitava que eu me aproximasse dele. Aos poucos, com a ajuda da professora auxiliar, que já vinha com ele desde o ano passado, eu consegui um primeiro contato, que foi ele me mostrar um desenho que havia feito. [...] Todas as atividades que os meninos faziam ele teria sim que estar participando. Fica complicado quando eu estou sozinha, porque eu não posso dar um conteúdo e, ao mesmo tempo, atender a ele. Por mais que ele tenha atividade para fazer, fica complicado que o aluno do lado o auxilie. Porque, algumas vezes, em algumas situações, dependendo do conteúdo, o aluno se nega ou, se ele sente dificuldade naquele conteúdo, ele não pode parar para ir ajudar. Então, precisa de uma auxiliar aqui, não para ficar única e exclusivamente com ele, mas para dar esse suporte, quando necessário (DIÁLOGO COM UMA PROFESSORA).

Geralmente a configuração que encontramos nas escolas que dispõem de mais de um(a) profissional simultaneamente em sala de aula é a de um(a) professor(a) principal e um(a) professor(a) – ou estudante de Pedagogia – de apoio exclusivo para os/as estudantes com deficiência, ou seja, um(a) professor(a) ou estagiário(a) de Educação Especial. A essa pessoa compete ajudar as crianças com deficiência a permanecerem em sala e a realizarem as atividades propostas pelo(a) professor(a) da turma, não tendo responsabilidade com as demais crianças.

O que destacamos aqui é o significado e a importância que o/a professor(a) ou estagiário(a) de apoio pedagógico pode ter para a viabilização da inclusão escolar e no auxílio ao professor(a) da turma, se mudados a perspectiva e o perfil de atuação. Assim, é essencial que os/as professores/professoras de apoio pedagógico

[...] não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelos professores de ensino regular. Em vez disso, devem ser considerados como pessoas que podem ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula (PORTER, 1997, p. 41).

Portanto, cabe a esses/essas professores/professoras serem elo entre as crianças com deficiência e o/a professor(a) da turma, entre as crianças com deficiência e as demais crianças da sala, bem como permitir que o/a professor(a) da turma respire aliviado(a), nos momentos de maior tensão e desgaste emocional, como aponta o depoimento de uma das professoras da escola:

Eu lembro quando eu era a professora auxiliar, que eu o ajudava, eu estava muito perto dele, mas, muitas vezes, eu ajudava muito o grupo para que a professora titular ficasse com ele também. Quando eu fui a professora titular,

eu fiz a mesma coisa com a minha auxiliar: eu não fiquei somente com ele e deixei a minha auxiliar com o grupo. A gente fez um rodízio, a gente traçou uns horários: tal momento eu meedio a atividade dele e você fica com ela e o grupo; tal momento eu fico com o grupo e com ela e você fica com ele. [...] O rodízio/o revezamento era importante porque nem ela se cansava tanto, porque havia muita resistência por parte dele na época, nem eu me cansava tanto e, assim, ele teria a oportunidade de aprender com as duas e nós duas aprendermos com ele. Então, a auxiliar tem um papel fundamental, é importante, é professora também, ensina também e aprende também. (DIÁLOGO COM UMA PROFESSORA).

Assumindo ambos(as) a responsabilidade por todos(as) as crianças, os/as professores/professoras – de turma e de apoio pedagógico – terão possibilidade de trabalhar a formação ético-cidadã da turma, ou seja, a convivência na diferença, uma questão importante, mas ainda esquecida pelas escolas.

O trabalho com a turma

Além de inserir uma criança com deficiência na sala de aula e organizar situações de aprendizagem que considerem as suas necessidades, é preciso também orientar a turma para a convivência na diferença, nas próprias situações cotidianas.

Olha, ele está aqui desde pequenininho e nesse grupo. [...] Têm alguns alunos que ainda se mostram resistentes à sua presença, não que não gostem dele, mas por algumas atitudes que ele toma, do tipo: ficar apertando o braço dos colegas, chegando a machucar, realmente; até o ano passado, ele mordida. Alguns alunos meio que ficavam receosos e não aceitavam isso. Mas, desde o início do ano, fazemos, eu e a coordenação, um trabalho de inclusão com ele. A gente tinha um momento de intervalo, até o meio do ano, que era assim: quando todo mundo subia, nós nos reuníamos ali na quadra e a gente ia jogar queimada³, por exemplo, no tempo livre e ele participava desse momento. E, na queimada, tinha um aluno que chegava e dava a bola para ele jogar. Quando ele não atirava a bola com os pés, ele a jogava para trás, mas nunca na direção que era para ser. Isso irritava alguns alunos. Quando a gente percebia que eles se negavam a brincar, a ter ele no seu time, a gente chamava, reunia, fazíamos um conselho. - Qual a pauta de hoje? - O jogo da queimada. - Como é que está sendo para vocês isso? Então eles expõem o que acham, entendem a necessidade especial dele, compreendem a importância dele estar, sim, participando. Muitos dizem assim: - Professora, a gente chama, mas ele não quer vir ou, quando vem, não faz do jeito que é para fazer. [...] Quando há um conflito que envolve ele e isso é muito forte,

³ Queimada é jogo coletivo em que os/as jogadores/jogadoras de duas equipes tentam acertar os/as oponentes com uma ou mais bolas, evitando serem atingidos(as). O objetivo de cada equipe é eliminar todos(as) os/as membros(as) da equipe adversária, acertando-os(as) com bolas lançadas. A depender do estado do Brasil o jogo é conhecido por nomes como: baleada, mata-mata, barra-bola, dentre outros.

geralmente a gente pára, senta e vai fazer o conselho. E tem alguns casos isolados em que o aluno vem até mim para conversar: – Olha professora, ele fez uma coisa e eu não gostei. Por exemplo, ele hoje baixou o short, baixou a cueca e estava andando pelado, lá embaixo. - Então vamos fazer um conselho, porque alguns alunos viram e chamaram outros para ver também, ao invés de pedir para ele subir o short. [...]. Então, a gente vai conversar não só sobre a atitude dele como também sobre a atitude do outro colega. A gente busca fazer isso! Já aconteceu também o fato dos alunos me procurarem e eu parar uma aula para falar de alguma coisa a respeito dele. E ele percebe!

- Nesses momentos, qual é a reação dele?

Ele põe a mão na cabeça e começa a se esconder. Ele olha para a turma, olha para mim e fica agachadinho ali num canto da sala. Mas ele não se defende, não se pronuncia (DIÁLOGO COM UMA PROFESSORA).

Dessa forma, vemos que a diferença pode ser uma temática problematizada não apenas entre os/as profissionais da escola e as famílias. Que é necessário levá-la para a sala de aula, já que os/as estudantes, por também estarem envolvidos no processo, precisam entender como podem compreender e conviver com as diferenças. É dar início a um movimento de construção de estratégias coletivas de ação, no qual

16

Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos (FREIRE, 2003, p. 37).

Palavras finais

Como apontamos ao longo do texto, a escola precisa representar a vida, para ser significativa para as crianças que a ela chegam. Dessa forma, precisa fazer referência direta à realidade local, na perspectiva de ampliar o repertório cultural da comunidade. Também precisa acompanhar diretamente os/as professores/professoras, ouvindo as suas queixas, problematizando os seus fazeres, propondo alternativas possíveis de trabalho e consultando-os(as) quanto à formação continuada em serviço.

Assim, ensinar-aprender numa perspectiva inclusiva significa e exige da escola uma nova postura: a aceitação do novo, a disponibilidade ao risco, a aposta no outro, a rejeição à

discriminação, a humildade de reconhecer limites, o bom senso que regula exageros, a convicção de que a mudança é possível. Em tal contexto, o diálogo freireano pode e deve ser utilizado como um recurso para uma crítica à realidade educacional, a construção coletiva, a tomada de decisão e o desenvolvimento pessoal e profissional.

As crises são momentos de organização do pensamento, de análise e redefinição de crenças, por isso devem ser encaradas como eventos de crescimento pessoal e profissional e ao mesmo tempo como uma suposta incompetência profissional. Por isso, a presença do diálogo no ambiente escolar promove uma aproximação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa, como também entre os seus discursos, estabelecendo redes de colaboração. É preciso compartilhar, com todos(as) os/as envolvidos(as), os interesses, os dilemas e as estratégias do processo inclusivo, sejam eles pais, profissionais extra escola e estudantes.

As crianças devem ser chamadas a dialogar sobre as questões de sala de aula, através da promoção de espaços como: rodas de conversa, conselho de classe e assembleias. Elas nos dão pistas de como incluir, por isso precisamos ouvi-las, observá-las e discutirmos juntos(as) sobre os impasses do cotidiano, visando construir estratégias de trabalho que sejam adequadas e consequentes.

Referências

AMARAL, Vera Lúcia do. **Tão longe, tão perto: experimentando o diálogo à distância**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção primeiros passos, 73).

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

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 3. ed., Porto Alegre: Mediação, 2003.

CHACON, Miguel C. M. Família e escola: uma parceria possível em prol da inclusão? In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção leitura).

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8 ed., São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação).

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista educação em questão**, n. 8-9, jul./dez. 1998 – jan./jun. 1999. Natal: EDUFRRN.

NAVARRO, Almira. **Diálogos e reflexão**. 2005. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva**. 2006. Tese (Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006).

PÉREZ, Manel; SALVADOR, Etel; ARDANAZ, Leonor. La colaboración entre los docentes y la familia en la integración y reeducación de un niño con necesidades educativas especiales. In: ARDANAZ, Leonor et al. **La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones**. Caracas: Editorial laboratorio educativo, 2004. (Claves para la innovación educativa, v. 26).

PIMENTEL, Gilka Silva. **Escuta de professoras: uma experiência dialógica na educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

PORTER, Gordon. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, Mel; WANG, Margaret; PORTER, Gordon. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Desenvolvimento curricular na educação básica, v. 6).

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

Recebido em: 01 de agosto de 2021.

Aprovado em: 12 de setembro de 2021.