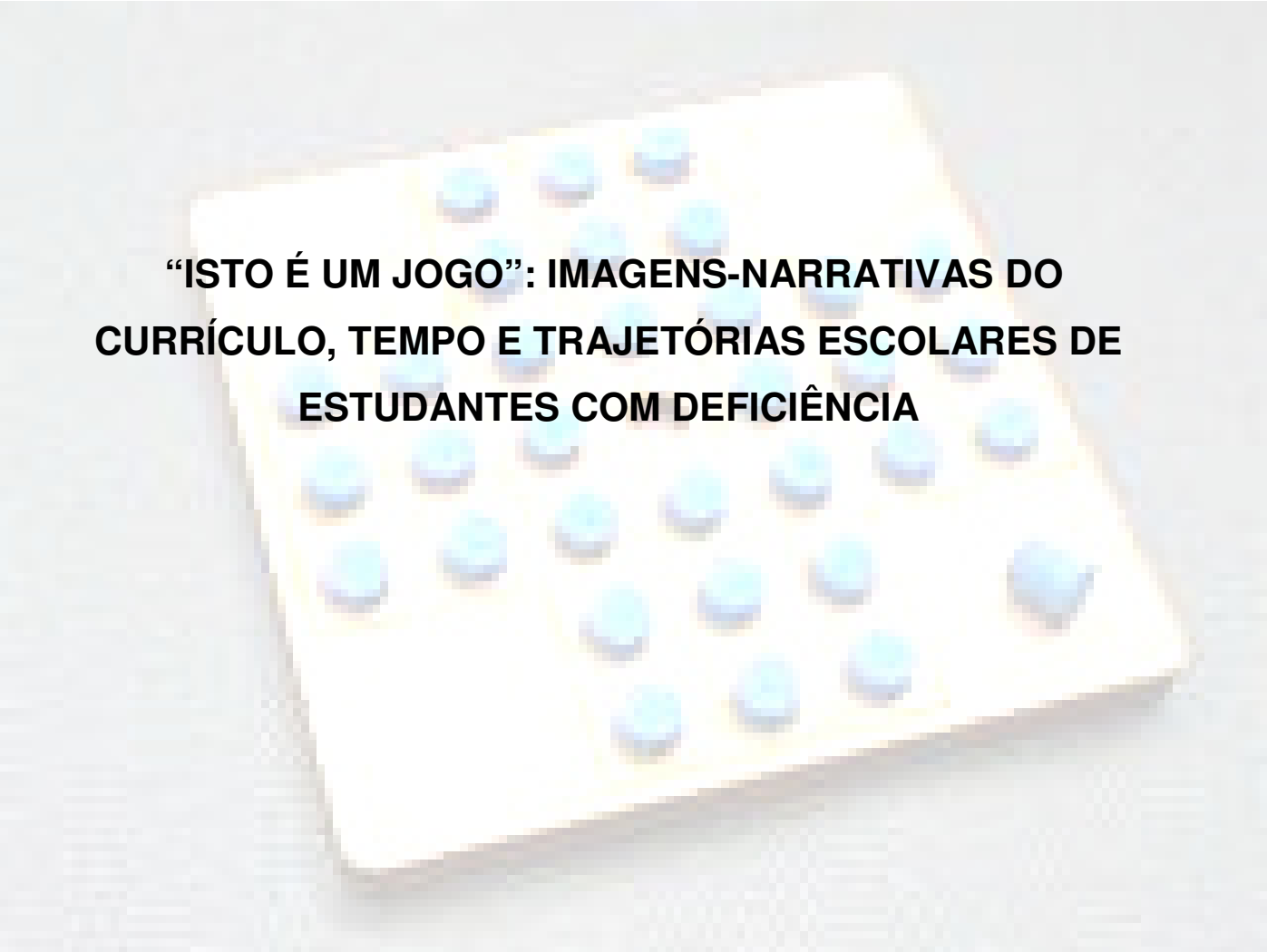


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLARISSA HAAS



**“ISTO É UM JOGO”: IMAGENS-NARRATIVAS DO
CURRÍCULO, TEMPO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Porto Alegre

2016

CLARISSA HAAS

**“ISTO É UM JOGO”: IMAGENS-NARRATIVAS DO
CURRÍCULO, TEMPO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Haas, Clarissa

"Isto é um jogo": imagens-narrativas do currículo,
tempo e trajetórias escolares de estudantes com
deficiência / Clarissa Haas. -- 2016.
217 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional
Especializado. 3. Currículo. 4. Tempo Pedagógico. 5.
Narrativas. I. Baptista, Claudio Roberto, orient.
II. Título.

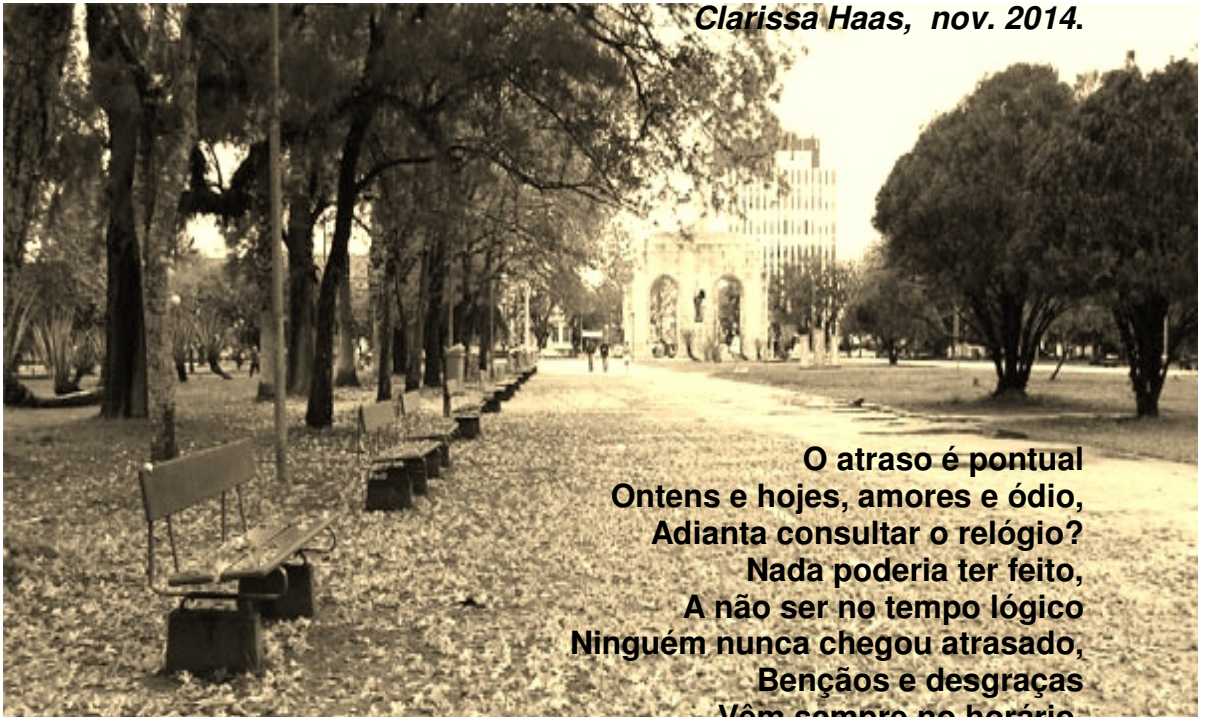
DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese aos estudantes secundaristas das Escolas Públicas Estaduais do Rio Grande do Sul que, no momento de finalização da presente investigação, engajam-se com protagonismo na luta pela escola pública de qualidade, democrática e inclusiva.

**"Ouvindo, aprendi que todos temos voz. Ouvindo, aprendi que a voz somos nós. Ouvindo, aprendi que nós somos um. Ouvindo, aprendi que um cresce exponencialmente. Ouvindo, aprendi que a mente mente e é necessário cuidado. Ouvindo, cuidei. Ouvindo, vivi. Ouvindo se vive. Então, me escuta!"
Fala de Gabriely Benedito, 17 anos, São Paulo. 2016.
Movimento #ocupaestudantes.**

Tão lindos os domingos de Redenção!
Quando Porto Alegre se acinzentava para mim
e me torna uma estranha,
nas multicores do Parque da Redenção
que volto a encontrar a familiaridade perdida.
Por lá, caminho sozinha
e me sinto acompanhada.
Me reconheço parte da cena,
sinto afeto por pessoas que nunca vi,
e que, magicamente, a Redenção faz sentir que as conheço.
As caminhadas na Redenção se repetem,
mas as fotografias feitas pelos meus sentidos
são sempre novas e surpreendentes.
Porto Alegre se expressa na redenção,
faz poesia e me improvisa poetisa,
faz música e me encoraja a buscar na memória juvenil
os acordes que ainda estão lá bem guardados.
Me antecipa as saudades do que ainda não vivi,
de um futuro que não sei se será aqui ou em outras paragens.

Clarissa Haas, nov. 2014.



O atraso é pontual
Ontens e hoje, amores e ódio,
Adianta consultar o relógio?
Nada poderia ter feito,
A não ser no tempo lógico
Ninguém nunca chegou atrasado,
Bençãos e desgraças
Vêm sempre no horário.

Tudo o mais é plágio
O acaso é este desencontro
Entre o tempo e o espaço
Mais do que um sonho que conto
Ou mais um poema que eu faço?

Paulo Leminsky, 2013.

AGRADECIMENTOS

Dirijo as palavras do meu coração em forma de profunda gratidão:

Ao meu orientador, Professor Claudio Roberto Baptista;

Às professoras Cleci Maraschin, Denise Meyrelles de Jesus, Luciana Pacheco Marques;

Ao professor Luis Armando Gandin;

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS);

Aos colegas da *Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos*;

Aos pesquisadores integrantes do Observatório em Educação (OBEDUC) e do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) da UFRGS.

Aos colegas professores de educação básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS)

Aos estudantes com deficiência que frequentam as escolas públicas estaduais do RS e impulsionam as ações de amadurecimento da política pública de educação especial. Igualmente, às suas famílias.

À cidade de Porto Alegre, por tornar-se a “casa” de matizes verde e cinza que me acolhe desde 2011; por tornar-se “corpo” ao me ensinar, com a paciência de um dia depois do outro, a con-viver e bem viver no compasso de seu ritmo e de seu tempo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela bolsa de pesquisa que financiou este Doutorado, de seu início ao fim (2013-2016).

À família de origem e aos afetos que a vida se encarregou de tornar família em momentos distintos;

A todas e todos que participam das memórias diretamente vinculadas a esta Tese.

A todas e todos que compõem as memórias de deuteroprendizagem da autora e contribuem com a construção da professora-pesquisadora que aposta radicalmente na escola pública de ensino comum como lócus da inclusão escolar.

Muito obrigada!!!

Clarissa Haas.

Junho de 2016.

Resumo: O presente estudo aborda a temática currículo e educação especial, analisando múltiplas narrativas produzidas nos contextos escolares que consideram o **tempo** como dispositivo que dá organicidade ao **currículo escolar**. Busca-se compreender como esse dispositivo delimita as trajetórias dos estudantes público-alvo da educação especial e contribui para a cristalização da incapacidade dos sujeitos ao lançar, para um momento futuro, os aprendizados que deveriam ser construídos no presente. O itinerário metodológico construído de uma maneira qualitativa valoriza a imagem e a memória em coerência com as regras que instituem um sistema de comunicação como jogo, estabelecendo conexões com a relação pedagógica para os processos escolares inclusivos. A partir de uma descrição de currículo que valoriza, de modo estrito, a aprendizagem significativa dos conteúdos e, de modo amplo, as relações pedagógicas cooperativas construídas dentro da escola com todos os agentes escolares, enfatiza-se o plano da experiência ou do saber fazer que emerge do cotidiano, operando no deslocamento das narrativas que elaboram a descrição de currículo e educação especial a partir de “clichês” que se sustentam no tempo. Os referenciais teóricos da tese apoiam-se em áreas multidisciplinares, valorizando, de modo prioritário, os conhecimentos pedagógicos que se compõem a partir dos fundamentos da pedagogia institucional e diferenciada, além do pensamento sistêmico. O Atendimento Educacional Especializado é descrito como um dispositivo pedagógico que poderá operar a serviço da reinvenção do currículo da escola, em uma relação de unidade entre currículo e Atendimento Educacional Especializado, de modo que ambos reconheçam que se complementam mutuamente. O tempo pedagógico é descrito como a captura da ocasião cotidiana para a produção da aprendizagem. O papel formativo dos contextos a partir do trabalho pedagógico colaborativo sugerido pelo Atendimento Educacional Especializado é destacado e ganha potência por meio da indicação de uma ferramenta teórico-metodológica nomeada como “comunidade de prática”. Como considerações finais, destaca-se que, no contexto normativo da política de educação especial, as orientações gerais produziram rupturas importantes ao longo das duas últimas décadas, sustentando a acessibilidade curricular como a forma de tessitura das relações entre Atendimento Educacional Especializado e ensino comum. No contexto da prática, as histórias de reinvenção e ruptura são tratadas como produção de diferença ou intervalos pontuais no tempo, necessitando serem continuamente documentadas para fortalecimento e visibilidade das ações desencadeadoras dos processos inclusivos nos contextos escolares. Também se sustenta que o Atendimento Educacional Especializado articulado com o currículo se investe de potência para problematizar a lógica classificatória e normalizadora das práticas e processos de identificação dos sujeitos vivenciados na escola.

Palavras-chave: **educação especial; atendimento educacional especializado; currículo; tempo pedagógico; narrativas; pensamento sistêmico.**

Abstract: Il presente studio affronta il tema curriculum ed educazione speciale, analizzando molteplici narrative prodotte nei contesti scolastici che considerano il **tempo** come dispositivo che dona organicità al **curriculum scolastico**. Si cerca di capire come questo dispositivo delimita le traiettorie degli studenti che sono il target dell'educazione speciale e contribuisce alla cristallizzazione dell'incapacità dei soggetti nel momento in cui rimette al futuro apprendimenti che dovrebbero essere costruiti nel presente. Il percorso metodologico costruito in modo qualitativo valorizza l'immagine e la memoria in maniera coerente con le regole che istituiscono un sistema di comunicazione come gioco, stabilendo collegamenti con il rapporto pedagogico per i processi scolastici inclusivi. Partendo da una descrizione del curriculum che valorizza, in senso stretto, l'acquisizione significativa dei contenuti, e in modo ampio, i rapporti pedagogici collaborativi costruiti dentro la scuola con tutti gli agenti scolastici, si evidenzia il piano dell'esperienza o del saper fare che emerge dal quotidiano, operando nel movimento delle narrative che elaborano la descrizione curricolare e educazione speciale a partire dei "cliché" che si sostengono nel tempo. I riferimenti teorici della tesi si basano su aree multidisciplinari, valorizzando in modo prioritario, le conoscenze pedagogiche che si compongono partendo dalle fondamenta della pedagogia istituzionale e differenziata, oltre al pensiero sistemico. L'Assistenza Educativa Specializzata è descritta come un dispositivo pedagogico che potrà operare a favore della reinvenzione del curriculum scolastico, in un rapporto unitario tra questo e l'Assistenza Educativa Specializzata, affinché entrambi riconoscano che si completano a vicenda. Il tempo pedagogico è descritto come la possibilità di cogliere l'occasione quotidiana per la produzione dell'apprendimento. Il ruolo formativo dei contesti partendo dal lavoro pedagogico collaborativo suggerito dall'Assistenza Educativa Specializzata è messo in rilievo e si rafforza attraverso l'indicazione di uno strumento teorico-metodologico nominata come "comunità di pratica". Come considerazioni finali, si sottolinea che, nel contesto normativo della politica per l'educazione speciale, gli orientamenti generali hanno prodotto rotture importanti nel corso degli ultimi due decenni, sostenendo l'accessibilità curricolare come forme dell'intreccio tra l'Assistenza Educativa Specializzata e l'istruzione comune. Nel contesto della pratica, le storie di reinvenzioni e rotture sono trattate come produzione di diversità o intervalli puntuali nel tempo, occorrendo continua documentazione di essi affinché si possano rafforzare ed esporre le azioni che innescano i processi inclusivi nei contesti scolastici. Inoltre si sostiene che l'Assistenza Educativa Specializzata collegata al curriculum acquisisce potere per problematizzare la logica classificatoria e normalizzante delle pratiche e dei processi di individuazione dei soggetti vissuti a scuola.

Keywords: educazione speciale; assistenza educativa specializzata; curriculum; tempo pedagogico; narrative; pensiero sistemico.

Abstract: This study addresses the issue of curriculum and special education, analyzing multiple narratives produced in the school contexts that regard **time** as a device that gives organicity to the **school curriculum**. It attempts to understand how such device both delimits the trajectories of the students who are the target audience of special education and contributes to the crystallization of the subjects' inability by casting to a moment in the future the learning that should be built in the present. The qualitative methodological path values the image and the memory in accordance with the rules that institute a communication system as a game, thus establishing connections with the pedagogical relation for inclusive school processes. From a description of curriculum that strictly values the meaningful learning of contents and, in a broader sense, the cooperative pedagogical relations built in the school with all the school agents, the study emphasizes the dimension of the experience or practice emerging from the daily action, operating on the displacement of the narratives that produce the description of curriculum and special education based on time-supported clichés. The theoretical references of the thesis are grounded on multidisciplinary areas and primarily value the pedagogical knowledges composed from the foundations of the institutional and differentiated pedagogy, besides the systemic thought. The Special Educational Assistance is described as a pedagogical device that may operate aiming at the reinvention of the school curriculum, in a unit relationship between curriculum and Special Educational Assistance, so that both acknowledge that they complement each other. The pedagogical time is described as the capture of the daily occasion for learning production. The formative role of the contexts of the collaborative pedagogical work suggested by the Specialized Educational Assistance is highlighted and strengthened by means of the referral of a theoretical-methodological tool called "community of practice". As final remarks, the study highlights that, in the normative context of the special education policy, the general guidelines have produced important disruptions over the last two decades, thus supporting the curricular accessibility as a form of production of the relations between Specialized Educational Assistance and regular education. In the practice context, the stories of reinvention and disruption are regarded as difference production or punctual time intervals, requiring continuous documentation to both strengthen and evidence the actions causing inclusive processes in the school contexts. The study also shows that the Specialized Educational Assistance, in articulation with the curriculum, is a powerful means to problematize the classifying and normalizing logic of the practices and processes of identification of the subjects in the school.

Keywords: special education; specialized educational assistance; curriculum; pedagogical time; narratives; systemic thought.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Mapeamento das produções acadêmicas em diferentes bancos de busca, com os seguintes descritores: tempo escolar; tempos na escola; tempos da escola.....	60
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo das matrículas dos sujeitos da educação especial nas classes de ensino comum e nas classes\escolas de atendimento exclusivo no estado do RS.....	215
Gráfico 2: Comparativo das matrículas dos sujeitos da educação especial nas classes de ensino comum e nas classes\escolas de atendimento exclusivo da educação especial na Rede Estadual de Ensino do RS.....	216
Gráfico 3: Comparativo das matrículas totais dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nas classes de EJA comum e nas classes de EJA especial no estado do RS.....	217

SUMÁRIO

1 PRINCÍPIO(S)	11
1.1 "A CRIAÇÃO TORNA A PARIR O CRIADOR"	11
1.2 "A IDADE VOA" (PIETRO, 2013).....	13
1.3 "A ESCRITA É UMA MEMÓRIA DA MEMÓRIA DE IMAGENS" (SAMAIN, 2007)	15
1:4 O PRINCÍPIO É IMAGEM.....	21
2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: IMAGENS-NARRATIVAS QUE ADIAM O FUTURO NO PRESENTE	23
2.1. A HISTÓRIA DA NOMEAÇÃO.....	26
2.2 A TURMA DA 1ª SÉRIE, EM PLENA ENTRADA DO SÉCULO XXI.....	29
2.3 OUTRA VEZ.....	35
2.4 CARGO: "PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS".....	40
2.5 RESUME PIETRO.....	42
2.6 REGISTROS RESTRITIVOS DO TEMPO ESCOLAR DISCENTE.....	45
2.7 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	50
3 TEMPOS DA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS INTEMPESTIVOS DO "TEMPO" COMO DISPOSITIVO DO CURRÍCULO ESCOLAR	52
3.1 INSCRIÇÕES DO TEMPO ESCOLAR NA MEMÓRIA PEDAGÓGICA.....	59
3.2 TEMPOS DA ESCOLA:	82
4 TEMPOS NA ESCOLA: KAIRÓN E AIRÓN ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL	84
4.1 MODOS DE "LER" CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NOS DOCUMENTOS POLITICOS OFICIAIS.....	95
4.2 "A CONTADORA <i>KAIRÓS</i> NARRANDO O CURRÍCULO NO AEE OU O AEE NO CURRÍCULO.....	109
4.3 TEMPOS NA ESCOLA.....	137
5 CAROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAMINHO PEDAGÓGICO É DE ESCOLHAS PLURAIS E NÃO EXCLUDENTES	139
5.1 O CAMINHO PEDAGÓGICO.....	159

6 "A CIÊNCIA É UM DIÁLOGO COM A NATUREZA": ENTRE CONCHAS, PENSAMENTOS ENOVELADOS E LANCES DE JOGO.....	161
6. 1 A CIENCIA É UM DIÁLOGO COM A NATUREZA	183
7 CONSIDERAÇÕES: "A INFORMAÇÃO CONSTA DE DIFERENÇAS QUE FORMAM UMA DIFERENÇA" (BATESON, 1996)	185
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	215

1 PRINCÍPIO(S)

Princípio: substantivo comum, do latim *principium*, derivado de *princeps*; o que é o primeiro no sentido de que está na origem (e não no sentido de que está no começo). A origem diz respeito ao *fundamento*, e não às fundações: o fundamento de um edifício é o projeto que permite, ao mesmo tempo, sua concepção, sua construção e a definição das condições de seu uso; as *fundações* são constituídas pelo conjunto de trabalhos de terraplanagem e de alvenaria que visam assegurar as bases e a solidez concreta do edifício. O princípio remete a uma ordem ideal e não a uma sucessão real e cronológica. (MEIRIEU, 2005, p. 21)

As linhas iniciais desta tese inscrevem-se a partir da premissa de Meirieu (2005) de que construir o princípio é delinear as fundações ou fundamentos. Desse modo, seleciono as vozes de Benjamin, Pietro e Samain para intitular e compor as três breves seções introdutórias desta tese.

A escolha dos três nomes mencionados como princípio organizador da pesquisa, antecede a minha compreensão de que a ciência se constrói na confluência de personagens derivados de campos de pertinência teórica distintos: na figura de Benjamin (2011), a literatura tem presença singular nesta tese; com o personagem Pietro, a narrativa dos cotidianos escolares é reconhecida com protagonismo e, com Samain (2007; 2012), a epistemologia científica assume contornos sistêmicos.

1.1 “A CRIAÇÃO TORNA A PARIR O CRIADOR” (BENJAMIN, 2011)

O que morre no mestre com a criação concluída é aquela parte dele em que a obra foi concebida. Mas eis que a conclusão da obra não é uma coisa morta – e isto nos leva ao outro aspecto do processo. Ele não é alcançável pelo exterior; o polimento e o aprimoramento não podem extraí-lo à força. Ele se consome no interior da própria obra. Aqui também se pode falar de um nascimento. Ou seja, em sua conclusão, a criação torna a parir o criador. (BENJAMIN, 2011, p. 263).

Intenciono resgatar o fio narrativo tecido no momento de finalização da minha dissertação de mestrado intitulada Narrativas e Percursos Escolares de Jovens e Adultos com Deficiência: “Isso me lembra uma história!” (HAAS, 2013), resgatando as questões que permaneceram questões e que inventam a possibilidade do criador renascer ou ser “parido” pela criação (para ser fiel às palavras de Benjamin).

Em minha dissertação de mestrado, o objetivo central do trabalho baseou-se na reflexão sobre as trajetórias de vida e escolares de jovens e adultos com deficiência, em processo de escolarização, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

Lucas, Pietro e Sonia, personagens centrais das narrativas, cujos percursos de escolarização estiveram marcados pelo fracasso escolar, tanto na escola comum (Pietro), quanto na retenção prolongada na escola especial (Lucas e Sonia), me auxiliaram a persistir na convicção, já expressa no estudo de mestrado, de que a escola comum, a partir da modalidade da educação de jovens e adultos, deve ser o lócus de aprendizagem desses sujeitos. Ao longo do referido estudo, eles me provocaram a pensar sobre o fazer docente e o papel da escola, a partir de suas falas bastante críticas, de seus silêncios e esquecimentos, destacando-se as seguintes considerações: a) as nomeações são composições ficcionais que atestam prioritariamente as percepções e critérios de quem nomeia do que propriamente dos sujeitos que são descritos; b) a deficiência é uma construção social na qual o contexto é um elemento de afetamento importante a ser considerado; c) as temporalidades que instituem a vida adulta caracterizam essa etapa como um processo movediço, constituído de maneira interdependente das vivências sociais e culturais; d) as práticas pedagógicas improvisadas, que prevalecem na modalidade da EJA, indicam a urgência da retomada do compromisso da educação como um todo, e não unicamente da educação especial, com o conhecimento pedagógico e com a compreensão da docência como uma experiência reflexiva, de autoria e criatividade; e) a (in)visibilidade da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os jovens e adultos com deficiência indica a premência de novas configurações na sua oferta, adequadas às necessidades dos jovens e adultos.

Ao final da investigação, a necessidade de propor o olhar investigativo aos processos de escolarização dos jovens e adultos com deficiência ficou evidente. Como novas questões que instigam a elaboração deste projeto de tese, compreendo que promover a reflexão sobre a trajetória de escolarização dos jovens e adultos com deficiência envolve analisar a construção histórica das suas trajetórias. Envolve, também, olhar para outros tempos de vida, ou

seja, para as histórias daqueles sujeitos que estão em percurso escolar inicial e, por falta de aposta, acabam se tornando os jovens e adultos com deficiência nos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, “a criação torna a parir o criador”, propondo-me como foco desta tese: analisar as múltiplas narrativas produzidas nos contextos escolares, considerando o **tempo** como dispositivo que dá organicidade ao **currículo escolar**. Busca-se compreender como esse dispositivo, a partir das narrativas assumidas nos cotidianos, pode delimitar as trajetórias dos estudantes público-alvo da educação especial, contribuindo para a cristalização da incapacidade dos sujeitos ao lançar para um momento futuro, os aprendizados que deveriam ser construídos no presente.

1.2 “A IDADE VOA!” (PIETRO, 2013)

15 anos eu era novo... e ai, 14 anos, 15 anos, 16 anos, 17 anos, 20 anos, 21 anos e agora, eu tenho 22. A idade voa! (Transcrição da fala de Pietro, in HAAS, 2013, p. 131).

O diálogo acima foi manifesto com recorrência por Pietro, sujeito entrevistado durante a pesquisa de mestrado (HAAS, 2013). Na época, Pietro, um jovem com síndrome de Down, matriculado na totalidade 2 da Educação de Jovens e Adultos, tinha 22 anos de idade. Sua preocupação com o tempo que “voa” e o seu sentimento de estagnação na mesma etapa escolar permaneceram como voz ecoante, contribuindo para a composição das questões desta tese. Em um de nossos encontros, Pietro sinalizou que a passagem do tempo toma sentido para ele quando consegue enumerar acontecimentos ocorridos em determinado ano ou época de sua vida. Pietro falou que, com 16 anos de idade conheceu o seu amigo Peter, e, com relação às outras idades, silenciou por não ter o que enumerar, sugerindo, portanto, que o tempo passa rápido. Parece-me que a rapidez da sucessão do tempo está associada a sua percepção de aparente imobilidade, a sua impossibilidade de perceber a produção de diferença de um estágio de vida a outro.

Pietro: - Idade voa é que passa a idade passando, antes eu tive quinze; quatorze eu conheci o Peter; dezesseis eu era novo; Não, eu conheci o Peter com dezesseis; dezessete anos já tinha passado faz anos, voa... dezessete anos só....; vinte anos eu tinha feito a idade...idade passando...com vinte e um anos, a mesma coisa...E

agora, que eu tenho vinte e dois anos...e a idade passando...passa de idade. (HAAS, 2013, p. 132)

Em outra passagem, ao se referir a sua fase de vida adulta, no modo como Pietro se descreve, está clara sua percepção de que não é mais criança, mas também não sabe definir bem o estágio de desenvolvimento em que se encontra.

Pietro: – Olha, quando eu era moleque sabia tudo. Eu tinha feito os tipos, tinha repetido os tipos, tinha estudado, tinha conversado com meus amigos. Agora, eu sinto a falta deles. Tinha o Lucas, excelente amigo, carinhoso, colega [...]

Clarissa: – Quando tu eras moleque tu tinha mais amigos?

Pietro: – Sim.

Clarissa: – E agora tu não és mais moleque?

Pietro: – Criança, não tem mais !!! (...) Agora, jovem, adulto, não sei... não sei... (HAAS, 2013, p. 160).

Pietro, neste estudo, é a simbolização de todos os estudantes com deficiência que, como ele, têm uma trajetória de escolarização que inviabiliza a finalidade maior da escola, como “instituição que faz do futuro seu princípio” (MEIRIEU, 2005, p. 35). A escola para Meirieu (2005) surge como uma criação ou invenção humana para garantir a continuidade do mundo e da humanidade do mundo, tratando a solidariedade e a coletividade como as bases de sustentação desse projeto. Alio o pensamento de Meirieu (2005) às contribuições de Geraldi; Benites; Fichner (2007), os quais consideram o futuro como a construção e transformação do que está na frente ou a possibilidade de criação de mais passado. A partir dessas premissas, a escola, ao colaborar com a construção de um mundo coletivo, deveria relacionar-se com o tempo passado no presente para lapidar o futuro que, por sua vez, auxilia a dar sentido ao passado; reconhecer a necessidade de “ligar” de modo recursivo esses três tempos (presente, passado e futuro), ao invés de tratá-los como estanques e lineares no percurso escolar de cada sujeito. Com relação aos sujeitos com deficiência historicamente, a escola tem agido como se a responsabilidade por compor essa “liga” fosse individual, de cada um deles, negligenciando a sua própria finalidade de existência.

A relação do tempo escolar na modelagem do currículo trata-se de uma das temáticas que está no princípio da escola. Desde a origem da instituição escolar fala-se muito sobre isso e aparentemente fala-se pouco. Percebo a

fragilidade dos delineamentos históricos desse debate, quando se alia a temática do currículo ao universo da educação especial. Nas relações de distanciamento e de recente entrelaçamento construídas historicamente entre esses dois campos de conhecimento prevalece a dificuldade de subverter algumas linguagens, que, por sua vez, expressam uma concepção pedagógica determinista a respeito dos sujeitos. Refiro-me, por exemplo, às marcas do tempo que estão no modo como descrevemos os historicamente considerados impossibilitados de aprender: “-Pietro é muito *lerdo*” ou na suposta tolerância àqueles para quem seria impossível aprender: “-Pietro tem seu próprio *ritmo*”.

Recai sobre a temática currículo um conjunto de tensionamentos, tanto no cenário das micropolíticas, instauradas nos cotidianos escolares, como das macropolíticas, por meio das ações e programas governamentais que discutem referenciais curriculares nacionais ou uma base nacional comum para o país. Com relação aos contextos escolares, em matéria de currículo, cronometrado por um tempo veloz, o que gera um acúmulo de atribuições aos docentes na escola básica, mantêm-se determinados comportamentos e práticas como padrões; estandardizam-se respostas frágeis e simplificadoras a tudo aquilo que não se consegue compreender ou para aquilo que não se encontram soluções imediatas.

1.3 “A ESCRITA É UMA MEMÓRIA DA MEMÓRIA DE IMAGENS” (SAMAIN, 2007).

A fala será sempre uma memória de imagens, pois cada palavra nasce do esforço singular feito pelo ser humano no momento de observar, registrar e nomear algo que viu ou que lhe foi mostrado. A escrita será sempre, por sua vez, uma *memória da memória* de imagens. (SAMAIN, 2007, p. 78)

Por intermédio de Samain (2007), identifico que as imagens e a memória estão no centro da matriz constitutiva de toda e qualquer forma de comunicação humana tradicional ou atual. Essa compreensão tece as escolhas teóricas e metodológicas dessa investigação e definem a escolha de seu estilo ao longo da escrita do texto. A escrita surge como o tempo presente do passado das evocações e fragmentos de imagens da memória. O pensamento

por imagens ou imagético recebe tratamento como uma terceira via de comunicação, junto com a palavra oral e escrita, de modo que as imagens reconhecidas como matrizes do pensamento humano estão presentes na linguagem de jogo analógico e relacional utilizado ao longo do texto.

Samain (2007), ao tratar das imagens como sistema de pensamento, apropria-se das reflexões de Christian (1995), afirmando que o princípio da palavra oral e escrita é a imagem:

Para Christian, a escrita é duplamente uma imagem. Ela já é uma imagem na medida em que não pode existir a não ser sob uma forma visual, com seus traços, suas curvaturas suas espessuras, seus infinitos desenhos, seus espaços. A escrita é primeiramente uma figura. Mais profundamente, todavia a escrita remete a uma outra imagem, desta vez, constitutiva: a imagem do “fundo”, da “tela”, do “vazio branco” da página. Sem esse vazio capaz de engendrar, as escritas não existiriam. O fundo a partir do qual pode nascer e surgir a escrita é uma imagem, uma imagem de cuja existência acabamos nos esquecendo. (SAMAIN, 2007, p. 77)

Minha preocupação não é em estabelecer uma relação hierárquica entre a imagem e a palavra, todavia considero que o reconhecimento da imagem no princípio potencializa e amplia as possibilidades de descrever e analisar as temporalidades dos sistemas vivos. As imagens resgatam a polissemia sensorial humana como faculdade do pensamento, por meio de um tempo cujo “devir” da espécie é descrito como uma ontologia multitemporal .

Desse modo, o itinerário metodológico desta tese é concebido como uma “experiência de hibridização” (PEREIRA, 2013, p. 24), considerando o trato ao método como um processo que não pode antecipar-se à pesquisa, e sim, que se faz junto com ela. A natureza desse estudo é qualitativa, pois busca construir um processo analítico que envolve critérios intersubjetivos de distinção, de descrição e de interpretação de um determinado contexto. Considera-se a mudança de uma configuração do “real” como possível (de um espectro de finitas alternativas) para uma configuração potencial (de infinitos possíveis).

Embora tenha escolhido o caminho da não nomeação de uma única ferramenta metodológica para a composição do percurso, reconheço a familiaridade do itinerário construído com as ferramentas clássicas das pesquisas qualitativas, tais como as metodologias de natureza narrativa e a

cartografia, de modo que o elemento de inovação estaria no arranjo ou combinação das ferramentas de pesquisa, em coerência com as regras instituintes de um sistema de comunicação como *jogo*.

No capítulo 2, apresento a tese e anuncio as problematizações derivadas de uma trajetória profissional da qual decorre a pesquisa. Uma vez que a tese se origina da minha prática profissional teorizada e refletida, busco, nas experiências vividas e imaginadas, encontrar pistas ou fragmentos para construir conhecimento. O passado retorna ao presente nas imagens e “instantes eternos”¹ de minha trajetória docente em paralelo ao mesmo tempo inserido na trajetória institucional da política nacional de educação especial no país. As fronteiras entre o individual e o coletivo são tratadas de modo tênue, em conexão com a leitura sistêmica de ciência na qual me apoio.

No capítulo 3, percorro a trilha do passado em busca da memória acadêmica acerca da temática “tempo escolar”, alinhavando o conceito de tempo pedagógico como um dispositivo que “abre” caminhos para uma prática pedagógica inclusiva e para uma leitura de currículo coerente com os desafios que o reconhecimento da alteridade instiga a escola contemporânea.

No capítulo 4, resgato a memória acadêmica acerca da temática currículo e educação especial. As imagens mnemônicas constituem-se como o pergaminho que orienta as buscas e a construção de eixos temáticos que são problematizados e analisados. Também há um investimento na busca por caracterizar os principais estudos no contexto brasileiro e internacional a respeito da temática currículo. Soma-se, aos referenciais teóricos pesquisados, uma releitura dos dispositivos legais e normativos da política de educação especial, em busca de rastrear os indícios caracterizadores acerca do currículo, o que repercute na ênfase aos termos “acessibilidade curricular” ou “acesso ao currículo” como os atuais descritores da política de educação especial brasileira.

¹ Termo cunhado em Maffesoli (2003) para expressar a valorização do tempo presente e dos ritos cotidianos, como oportunidade de suspensão do tempo e de valorização da intensidade das relações ao invés da velocidade da existência.

Desloco a leitura articulada de currículo e educação especial para currículo e atendimento educacional especializado, reconhecendo, no último termo, a tradução mais atualizada ao momento político institucional brasileiro, cujas inúmeras possibilidades de configuração estão em sintonia com uma proposta de escola embasada em uma perspectiva inclusiva. As narrativas de cenas cotidianas escolares propõem-se a analisar a distância irreduzível entre a política como dispositivo de norma ou lei e a política praticada nos cotidianos, como currículo “real” e possível, pondo em evidência os desafios contemporâneos na forma de elaborar no contexto da prática a relação entre currículo e atendimento educacional especializado. Mostra-se como a tomada de decisões e a abertura de caminhos de possibilidades é forjada simultaneamente na singularidade de cada prática e delimitada por uma configuração política mais ampla.

Busco falar com os professores da educação básica a respeito da complexidade das práticas pedagógicas, por meio da provocação de perguntas cujas respostas são de dupla escolha, como forma de questionar o pensamento dual e imediatista que procura “a verdade” pedagógica ao defrontar-se com distintos desafios na tessitura de um currículo acessível a todos os estudantes. A provocação à reflexão também é uma tentativa de sustentar, como única “receita” pedagógica possível, a via da comunicação com o outro e o trabalho colaborativo entre os profissionais do ensino comum e especializado, por meio da tessitura de uma micropolítica institucional que valorize a formação continuada provocada pelas necessidades do cotidiano. Os construtos de comunidade de prática (WENGER, 2006) e deutoaprendizagem (BATESON, 1972) são panos de fundo para as ideias formalizadas no fechamento deste capítulo.

No capítulo 5, realizo um investimento de aprofundamento das bases teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa. Sistematizo o baralho das cartas do jogo que foram sendo selecionadas ao longo da pesquisa. Tratando o percurso metodológico da tese como um momento significativo para aprender a aprender, retomo os itinerários de uma pesquisadora nas fronteiras das diferentes áreas do conhecimento, em um percurso no qual a pesquisadora se

imagina em jogo lúdico, brincando com o castelo de cartas das ideias ou no tempo *aiôn*².

Entendo que este capítulo pode ser lido a qualquer momento da leitura da tese, à escolha do leitor, uma vez que se trata de um exercício de reflexão sobre a possibilidade de aprender a partir da ação de aprender. É um capítulo que explicita o que foi escrito nas entrelinhas da tese, por meio da escolha em equiparar a imagem e a palavra em imagem-narrativa e, por isso, pode ser tratado como um capítulo “transdisciplinar” para o presente texto. Dialoga com cada palavra e imagem escolhida e, também, com os silenciamentos voluntários e involuntários da pesquisadora. Retoma a imagem como princípio, pondo em lugar de destaque a principal imagem que sustenta a tese: “*Questo é un gioco*³” ou “Isto é um jogo” (BATESON, 1996, p. 01), propondo, como Bateson, um dos autores de referência para esta investigação, procurou sugerir, ao longo de toda sua produção. Considera que, por meio de fragmentos de imagens, metáforas e metadiálogos, a natureza do jogo não pode ser prescritiva, pois perderia suas características de jogo.

O capítulo final em caráter de metarreflexão e síntese retoma a tese e um conjunto de premissas construídas a partir dela. Considerando que as respostas elaboradas pela tese são sempre provisórias e datadas no seu tempo histórico, a escrita do capítulo final também versa sobre o futuro, elencando os questionamentos derivados da tese e que são lidos pela pesquisadora como aspectos merecedores do olhar atento daqueles que se dedicam à área da educação especial.

Por inspiração livre na *Mnemosyne* de Aby Warburg⁴, cuja obra reúne um inventário de imagens, apresento um conjunto de imagens, de minha escolha, ao final de cada capítulo da tese. Combino as imagens que afetaram as minhas formas de pensamento no momento de elaboração do texto. Algumas estão mencionadas explicitamente no texto escrito, outras, são

² *Aiôn* é uma das formas de expressar o tempo em grego, cujo significado é jogo de crianças.

³ A escrita foi preservada em italiano, como forma de anunciar a origem de algumas das referências teóricas que são relevantes para este projeto de tese.

⁴ Historiador das artes e antropólogo. Viveu entre 1886 e 1929. No capítulo 5, apresento, com maior profundidade, a conexão que estabeleço com trabalho desse autor nesta pesquisa.

decorrências das entrelinhas e das “memórias das memórias”, reforçando a premissa que, para esta pesquisa, se tecem as ligações entre as imagens-narrativas: a imagem não complementa a palavra, assim como a palavra não descreve a imagem, sendo a imagem texto, tal qual a palavra.

O PRINCÍPIO É IMAGEM



(1)

1.4 O PRINCÍPIO É IMAGEM

(1) Título: O princípio é imagem.

Descrição⁵: Quadro com moldura. Fundo branco.

Fonte: web.

⁵ A decisão por incluir descrição às imagens baseou-se na busca por garantir acessibilidade na leitura deste estudo pelas pessoas com deficiência visual que poderão consultá-lo com o uso de leitores de tela. Do ponto de vista da construção teórica, considero as legendas dispensáveis pelo trato dado à imagem como texto.

2 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: IMAGENS-NARRATIVAS DE TEMPOS ESCOLARES QUE ADIAM O FUTURO NO PRESENTE

Neste capítulo, meu propósito é alinhar as histórias que desencadeiam o foco temático desta tese. Escrevo guiada pelos rastros de lembranças, as quais nomeio como imagens-narrativas. Essas imagens foram constituídas a partir das minhas vivências profissionais na escola pública de educação básica e na universidade, com foco na área da educação especial, e pretendem colocar em evidência as trajetórias escolares dos estudantes com deficiência.

Nomear o conjunto desses apontamentos como “trajetórias” busca evidenciar “a unidade de uma sucessão diacrônica de pontos percorridos e, não a figura que esses pontos formam num lugar supostamente sincrônico ou anacrônico (CERTEAU, 2012, p. 92/93). Portanto, com a devida atenção para que as memórias sejam guiadas pelos rastros ou marcas que ficaram no caminho e não necessariamente pelo traço de uma linha linear e totalizante.

Entendo que todas as imagens-narrativas apresentadas neste capítulo estão interligadas pelo critério de tratamento das histórias como a forma com a qual experimentamos a nossa humanidade. Em Connely e Clandinin (1995, p. 11), é possível entender que o “estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo”.

As primeiras quatro histórias, nomeadas como “*A história da nomeação*”, “*Turma da 1ª série, em plena entrada do século XXI*” e “*Outra vez*”, “*Cargo: professora da Sala de Recursos*” possuem como fio narrativo condutor a relação entre o geral e o local, a parte e o todo, o individual e o coletivo, na medida em que, o conteúdo das histórias coloca, lado a lado, a memória política nacional brasileira e a do estado do Rio Grande do Sul com relação à área da educação especial e as minhas memórias individuais como estudante e professora da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, de 1990 aos dias de hoje.

Ao tratar da educação especial e do seu percurso temporal, relacionando as histórias individuais de cunho autobiográfico à história coletiva acerca da configuração política do país e do estado do RS, alio-me ao

pensamento discutido por Capra de que “o todo é mais do que a soma de suas partes” (CAPRA, 1997, p. 49). Entendo que essa premissa é elementar na compreensão de uma política pública, pois auxilia no entendimento das partes ou os microcontextos como unidades complexas, cuja autonomia se manifesta a partir dos arranjos criativos em interpretação à política pública, desencadeados pelos sujeitos, em sintonia com os seus percursos históricos, individuais e institucionais.

Ao compor uma trama por meio das experiências que me auxiliam a olhar para esse passado, noto, nos cotidianos escolares vivenciados e no olhar às suas necessidades, uma professora provocando movimentos para formar-se, para qualificar seu fazer pedagógico, por meio dos possíveis em cada momento; por meio daquilo que o cotidiano inscrevia como necessário e sugeria como possibilidade de ação imediata. Assim, reforço a percepção de que o conceito de autonomia docente deve ser compreendido como tomada de consciência do próprio fazer como ato político e pedagógico, reconhecendo as possibilidades e limites de uma intervenção pedagógica. Compreendo que a linha que separa o ato pedagógico de uma condução redentora ou reacionária é muito tênue, contudo, sempre há mais possibilidades que limitações para quem está disposto a olhar para o cotidiano escolar com olhos de compreensão, buscando “avançar no vazio”.

A postura de espera e de protelação dos agentes escolares cotidianos adotada no movimento de constituição de uma política forja um desenho equivocado a respeito de sua formulação e implementação, como um traçado em linha reta ou linear, de dentro para fora ou do macro para o micro. Nega a complexa cadeia de relações que envolve a formulação e a implementação de uma política, na qual todos os agentes envolvidos, como formuladores e implementadores situados em posições distintas na máquina governamental, são atores ativos. Nega, igualmente, que a diversidade dos contextos pode fazer com que uma mesma regulamentação produza resultados, impactos ou leituras inesperadas por parte dos agentes formuladores e implementadores.

De acordo com Arretche (2001), a implementação de uma política modifica a sua formulação. Essa distância entre formulação e implementação não pode ser vista como de ordem moral ou ética, mas como uma contingência esperada da ação pública. Para Arretche (2001):

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade dos implementadores, estes têm razoável margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens públicos e serviços a serem oferecidos. Neste sentido, eles têm a prerrogativa de fazerem a política. E é esta autonomia, que permite-lhes atuar segundo seus próprios referenciais. (ARRETICHE, 2001, p. 48).

Aliando o meu percurso docente à reflexão sobre a complexidade da implementação de uma política pública, tenho como propósito pôr em destaque a ideia de que, em todos os níveis de atuação – na gestão administrativa de uma instância de governo ou no contexto da escola –, existem espaços em aberto para tomada de decisões, para as escolhas, conforme os critérios e valores das pessoas envolvidas. Meirieu (1998) faz uma crítica a nós, professores, que considero extensiva à política pública na área da educação especial:

Na verdade, fingimos muitas vezes acreditar que todos os problemas de nossa profissão, todas as imperfeições que enfrentamos, poderiam, um dia, ser apagados pelo estabelecimento de leis, pela elaboração de instrumentos cujos desempenhos seriam indiscutíveis. (MEIRIEU, 1998, p. 20)

Arretche (2001) discute três quesitos como importantes na avaliação de uma política. São eles: *conhecimento* dos implementadores sobre o programa, *aceitação* dos objetivos e regras do programa e *condições* institucionais para implementação do programa. No âmbito da presente pesquisa, as três histórias narradas colocam em evidência uma balança desproporcional entre esses quesitos, em diferentes momentos históricos no Brasil e no estado do RS, auxiliando a entender que o primeiro quesito (conhecimento) e o terceiro (as condições) influenciam, com extrema intensidade, para o alcance do segundo quesito (aceitação), todavia tais quesitos não podem ser considerados como garantias plenas. Por isso, proponho que pensemos a relação das histórias individuais e coletivas em termos de “sistema” (BATESON, 1986; 1994).

As histórias seguintes, intituladas como “Resume Pietro” e “Registros restritivos do tempo escolar discente”, estão inscritas a partir da premissa batesoniana de que “A maior parte das histórias importantes não se referem a coisas que realmente ocorreram. São verdadeiras no presente e no passado.” (BATESON, 1994, p. 45), tendo sido, portanto, construídas a partir de um padrão de regularidade observado nos cotidianos escolares.

Considero esse registro importante, também, pela conjuntura atual na academia, em que há uma maior rigorosidade quanto às questões éticas nas pesquisas que envolvem seres humanos, sendo oportuno o esclarecimento de que esse conjunto de histórias reúne personagens reais (Pietro⁶) e fictícios (Pablo, Marta e sua turma). Os personagens fictícios foram construídos a partir da regularidade das histórias vivenciadas pessoalmente e pela via da experiência de escuta do outro ao longo de 17 anos de trajetória profissional.

Entendo que essas histórias não são histórias individuais que tenham uma ocorrência aleatória em um contexto específico. São histórias que persistem no tempo, atualizando-se continuamente e assumindo conotações coletivas, no que diz respeito à construção das trajetórias dos estudantes com deficiência e, por isso, tornam-se “verdadeiras” e justificam a problematização pela via da pesquisa.



HISTÓRIA DA NOMEAÇÃO

A escolha do nome, Clarissa, parte de uma mãe constituída nas histórias de Érico Veríssimo. Clarissa ou Bibiana, a neta da Ana Terra? Permanece Clarissa. Na infância, um nome difícil, alterado seguidamente na boca dos amiguinhos e das duas irmãs que chegaram depois: Issa; Caíssa, Carissa. E os “equivocos” do passado tornam-se afetos no presente. A identidade de Issa permanece me inscrevendo. A leitura da obra (e na mesma obra lida por minha mãe) foi feita bem jovem, por volta dos 10 anos. A história não agradou, e, aos meus olhos, não justificava a escolha do nome. Somente após a leitura de “Música ao longe”⁷ comecei a sentir alguma relação de afeto com aquela

⁶ Pietro foi um dos entrevistados durante a realização da pesquisa de mestrado. Trata-se de um jovem de 22 anos na época da pesquisa, com síndrome de Down.

⁷ “Música ao longe” é uma obra de Érico Veríssimo em que a personagem Clarissa é narrada na fase de vida adulta.

Clarissa. Não sei bem o porquê. Mas recordo-me de ter feito esse julgamento. Curiosamente, da obra “Clarissa” e dos traços que permaneceram de sua leitura como “monótona”, consigo lembrar os personagens. Com muita força vem à tona a imagem desenhada na mente do personagem Amaro, um jovem “preso⁸” em uma cadeira de rodas que observa Clarissa brincar no pátio. Já me perguntei várias vezes o porquê de lembrar-me tão bem de Amaro. Talvez pela incógnita que aquela condição de vida apresentava aos meus olhos de 10 anos, pois, nos contextos sociais nos quais circulava, não me recordo de me deparar com “Amaros”.

A Clarissa de Veríssimo sempre o olhava a distância. Em plena década de 1990, época em que li essa obra, a escola também olhava dessa forma para personagens como “Amaro”. Embora, o país já esboçasse indícios de uma abertura política ao reconhecimento dos direitos subjetivos das pessoas com deficiência, a educação inclusiva só entra com força na agenda política do país na década seguinte, inaugurando o novo século (XXI).

Com a abertura democrática pós-ditadura militar, a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) passou a afirmar o direito à educação como um direito público subjetivo, cujo zelo é dever do estado e da família. Em seu artigo 208, inciso III estabelece “a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.” Por meio da CF\88, o país discute e elabora duas leis federais muito importantes que refletirão a ênfase à garantia dos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069\90 (BRASIL, 1990a) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394\96 (BRASIL, 1996). Ambos os documentos seguirão a mesma perspectiva da CF\88, anunciando a escolarização das “pessoas portadoras de deficiência” (termo empregado na LDB) preferencialmente na rede regular de ensino.

A década de 90 foi marcada por importantes movimentos internacionais que definiram as bases filosóficas da perspectiva da educação inclusiva, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia,

⁸ A escolha do verbo “preso” para narrar a dependência do personagem de uma cadeira de rodas para sua mobilidade não representa o meu pensamento atual acerca das possibilidades das pessoas com deficiência. Esse verbo foi mantido como a tentativa de preservar as lembranças emocionais da época do fato vivido.

(BRASIL, 1990b) e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha (BRASIL,1994). A Conferência de Salamanca é citada por Kassir (2011; 2013) e Rahme (2013) como um marco importante na efetivação do ideário político da educação inclusiva no discurso internacional e no cenário brasileiro. As repercussões desse ideário tardarão para se refletirem nos documentos políticos no país. Conforme Rahme (2013), no mesmo ano de realização da Conferência de Salamanca (1994), a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP\MEC) lança a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) construída, nas palavras da autora citada, “a partir dos princípios preconizados pela integração e sem nenhuma menção à perspectiva inclusiva” (RAHME, 2013, p. 99).

Com relação à Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - contexto em foco nesta pesquisa - conforme as diretrizes orientadoras da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da rede (RS, 2014), a implementação de um serviço especializado de apoio no contraturno de escolarização dos estudantes com deficiência, nomeado como sala de recursos com foco na tipologia da deficiência, inicia no estado na década de 90, todavia, como uma ação bastante tímida. O mesmo documento também ressalta que o ano de 1999 pode ser destacado como data de referência quanto a um posicionamento político do Governo do Estado do RS com relação à educação especial em um modelo em consonância com as legislações e orientações nacionais em vigor. Esse ano marca a publicação do Documento “A Educação respeitando e compreendendo as diferenças: o acesso e construção do conhecimento” (RS, 1999), no qual se lê:

O atendimento desses estudantes é realizado pela SEC-RS em diferentes espaços: classes comuns do ensino regular, com ou sem apoio em sala de recursos; escolas especiais ou classes especiais, conforme as necessidades dos estudantes. (RS, 1999, p. 06).

O documento citado demonstra que a educação especial como política na rede estadual de ensino passa a receber um “olhar”, no qual opera a mesma lógica dos marcos normativos nacionais: o atendimento na rede regular de

ensino, quando for possível, ou seja, quando as condições do sujeito assim permitirem.



TURMA DA 1ª SÉRIE⁹, EM PLENA ENTRADA DO SÉCULO XXI

Como consequência de décadas de exclusão e assistencialismo em que a ação do estado foi praticamente nula a favor da escolarização das pessoas com deficiência, iniciamos o novo século com um diagnóstico bastante preocupante no que se referia à educação especial. O Plano Nacional de Educação para a década (2001-2010), aprovado por meio da Lei Federal 10.172\2001 (BRASIL, 2001), trouxe as seguintes estatísticas com relação à área:

Observando as modalidades de atendimento educacional, segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. Comparando o atendimento público com o particular, verifica-se que este dá preferência à educação precoce, a oficinas pedagógicas e a outras modalidades não especificadas no Informe, enquanto aquele dá prioridade às classes especiais e classes comuns com apoio pedagógico. As informações de 1998 estabelecem outra classificação, chamando a atenção que 62% do atendimento registrado está localizado em escolas especializadas, o que reflete a necessidade de um compromisso maior da escola comum com o atendimento do aluno especial.

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro: 87.607 crianças na educação infantil; 132.685, no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como "outros" 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular está muito à frente na educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio

⁹ A denominação série foi substituída por ano, a partir da lei federal 11.274\2006 (Brasil, 2006), que estabeleceu a duração de nove (09) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (06) anos. Porém, optei por utilizar a denominação empregada na época da ocasião relatada.

(52 e 49%, respectivamente), mas o municipal vem crescendo sensivelmente no atendimento em nível fundamental. (BRASIL, 2001)

Como se vê, os números revelavam que o direito à educação das pessoas com deficiência continuava sendo um discurso de lei, sem operacionalização em ações efetivas, uma vez que a educação desse público no país, em grande proporção, estava a cargo das escolas privadas, particulares ou filantrópicas. As classes especiais, cuja abertura foi legalmente incentivada, a partir da Lei Federal 5692\71 (BRASIL, 1971), continuava sendo o direcionamento central da política de educação especial.

Os estudiosos da área de políticas públicas tendem a ser unânimes em conceber uma política pública como o estado em ação ou a ação pública do estado (MULLER; SUREL, 2002; DI GIOVANI; NOGUEIRA, 2013), todavia, uma política também tem sido descrita pela ausência de ação ou pela omissão por parte do estado (OZSLAK e O'DONNELL, 1995). Com relação à educação especial, essa segunda caracterização retrata, de modo bastante enfático, o cenário brasileiro até o início da década de 2000.

O ano é 2000, e, do cenário macropolítico, desloco-me para o de uma escola pública estadual rural em um município do interior do RS. Lembro-me da primeira turma assumida na rede estadual de ensino, como professora nomeada nesse ano na escola mencionada. Na bagagem de experiências profissionais, trazia dois anos atuando como professora de educação básica, exercidos após a conclusão do Curso Normal de Nível Médio e a vinculação como estudante de Pedagogia, curso em andamento na época.

Recebi a 1ª série do Ensino Fundamental, ou melhor, a turma de “Anderson”, um menino com defasagem de idade/série e descrito como um “monstrinho” pela comunidade escolar, a turma que nenhum professor queria e que deveria ser destinada para o recém chegado, dinâmica que reproduz um movimento institucional presente em grande parte das escolas. De fato, Anderson fazia com que me questionasse como professora em início de carreira. Também me amedrontava, pois seguidamente colocava em risco físico seus colegas. Era bem maior fisicamente que os demais e surpreendia com atitudes inesperadas, tais como o dia em que jogou pedras na janela da própria sala no momento em que havia saído para ir ao banheiro, provocando

um estilhaço de cacos sobre as cabeças das crianças e ainda aquele em que, na hora do recreio, de posse de um caco de vidro obtido na janela que havia guardado consigo, corre atrás dos colegas ameaçando “matá-los”. Lembro-me de como foi difícil encontrar meios de “dar” lugar de aluno a Anderson, desacreditado pelos pais, pela Escola, pelos profissionais da área da saúde (ele fazia atendimento com neurologista e psicólogo).

Associado a seus momentos de explosão emocional, Anderson tinha deficiência mental, muita dificuldade para se comunicar oralmente, balbuciando palavras entre momentos de muita baba e um crescimento físico desproporcional a sua idade, compatível com o diagnóstico de acromegalia. Todos esses elementos contribuíam para o seu tratamento como um caso de “extrema gravidade”, ao passo que as barreiras sociais impostas como circunstâncias agravantes à inclusão do menino não eram avaliadas.

A conversa com seus pais sempre era muito dura e ineficaz, pois a mãe e o padrasto compreendiam a deficiência de Anderson como indisciplina, optando sempre por reprimi-lo com castigos e punições e usando de violência física com o menino. No momento em que o paradigma da inclusão ainda não tinha visibilidade nos sistemas escolares públicos, Anderson iniciava, naquele ano, a sua terceira vez na primeira série, mas sou avisada de que ele aguarda uma vaga na classe especial, amparado por diagnóstico médico. A vaga vem no segundo semestre do ano letivo. Lembro-me do sentimento contraditório que senti na época, que era um misto de alívio, pela pressão que sofria diariamente dos outros pais para conter Anderson e de fracasso por deixar Anderson ir, pois percebia alguns avanços na aprendizagem dele com relação ao seu letramento e alfabetização. Já conseguia que ele tivesse um caderno com algumas lições e, na época, era o único documento que vinculava Anderson como aluno diante do laudo médico. Ele se sentia orgulhoso das produções e não mais rasgava e riscava seus trabalhos, atitude reproduzida por ele nos primeiros meses diariamente. Os próximos capítulos da história de Anderson, até onde tive notícias, foram ainda mais difíceis: na primeira semana no espaço da classe especial, após uma situação de descontrole emocional, ele quebra uma cadeira e ameaça bater na professora e é transferido em seguida para a APAE, de onde não saiu mais.

Além de recuperar o meu próprio fracasso como professora, como oportunidade para (auto) formação, a lembrança me remete à organização do sistema educacional público, mais precisamente, da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Nessa época, vivia-se ampla facilidade dentro da estrutura escolar para desistir da educabilidade de um aluno. O aparato das classes especiais e da instituição especializada funcionava como os repositórios daqueles que não se ajustavam ao aluno padrão esperado pela escola. O paradigma médico operava como definidor da permanência do aluno em um espaço ou outro.

O professor da classe comum, de fato, estava solitário neste momento da política de educação especial na rede estadual do Rio Grande do Sul para promover alternativas com vistas a incluir esses estudantes, sendo a classe e a escola especial os caminhos que se apresentavam como alternativas viáveis. A sala de recursos ainda era um espaço com pouca visibilidade e pensado inicialmente para os estudantes com deficiência visual (RS, 2014).

No ano seguinte (2001), ocorre a publicação da Resolução Federal CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001) propondo “diretrizes orientadoras nacionais para a educação especial”. Esse documento é reconhecido por alguns pesquisadores, tais como, Garcia e Michels (2011), Baptista (2011) como de suma importância, uma vez que inaugura um posicionamento político no país sintônico com as mobilizações internacionais em torno da perspectiva da educação inclusiva.

A partir de 2003, com o início de um governo de orientação popular (Partido dos Trabalhadores - PT), o Ministério da Educação propõe ações para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos, primando pela vinculação dos gestores municipais ao “Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, organizado por meio de uma rede de municípios-pólos (BRIZOLLA, 2007; BAPTISTA, 2011; KASSAR, 2011).

Conforme Kassar (2011), também são marcos da década de 2000 a implementação de um conjunto articulado de programas e ações com vistas à garantia do sistema educacional inclusivo:

A política de “Educação Inclusiva vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento

Educacional Especializado”, que atende a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância, “Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência dos alunos beneficiários do BPC até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível” para a adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas, formam hoje, um conjunto articulado que propõe atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. (KASSAR, 2011, 72-73).

Na Rede Estadual de Ensino do RS, os primeiros registros de implementação de salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos são datados no ano de 2005. (RS, 2014).

Em 2008, o MEC lança o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o qual é resultado de uma intensa sistemática de diálogo entre diferentes setores da sociedade. Esse documento tem importância política por diversos aspectos: o modo participativo como foi gestado; a definição de um grupo de sujeitos que está apto a receber os apoios da educação especial; a reafirmação da aposta na escolarização desses sujeitos nas classes comuns da educação básica; o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio educacional a ser ofertado de modo complementar\suplementar à escolarização nas classes de ensino comum, por professor especializado. O ano de publicação do documento orientador dessa política também é emblemático no que se refere às estatísticas de acesso à escola comum pelos estudantes com deficiência. BAPTISTA, HAAS e FREITAS (2014) relatam que o ano de 2008:

(...) marca o ponto de convergência do número das matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum e nos espaços exclusivos como as escolas especiais e as classes especiais. Esse ponto de convergência mostra a mudança na curva, em termos percentuais ou números absolutos, representando a inversão da tendência histórica das matrículas. Esses indicadores conferem visibilidade aos efeitos de um processo de intensos debates que ocorreram entre 2007 e 2008, com a mobilização de diversos setores da sociedade para a publicação do Documento Orientador da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BAPTISTA, HAAS, FREITAS, 2014, p. 146).

No mesmo ano, houve a publicação do Decreto Federal 6571\2008 (BRASIL, 2008), o qual definiu o atendimento educacional especializado e as formas de financiamento da educação especial por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No ano seguinte (2009), ocorreu a publicação da Res. CNE\CEB 04\2009 (BRASIL, 2009), tratando das diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado. Pelo exposto, é possível afirmar que a política de educação especial, no plano normativo e administrativo da gestão pública federal, desencadeou iniciativas que marcam uma década (2001-2010) bastante intensa, mobilizando ações diversas e complementares.

Durante essa década, exercendo a docência nas primeiras classes de ensino fundamental (alfabetização) e/ou na Educação Infantil, o meu fracasso com Anderson, de certa forma, continuou me mobilizando, pois, a partir da relação pedagógica com novos “Andersons”, percebia, cada vez mais, a necessidade de singularizar as práticas pedagógicas, buscando apoios diferenciados para todos os meus alunos. E vieram outros “Andersons”. A garantia de encaminhamento de um estudante para o Atendimento Educacional Especializado ainda era um privilégio para poucos alunos, devido à falta de infraestrutura da rede. A oferta do AEE concentrava-se em escolas-polo no centro do município, e nem sempre os pais podiam deslocar os seus filhos até o local do atendimento. Portanto, a maior parte daqueles alunos ainda dependia exclusivamente dos arranjos criativos e inventivos da professora unidocente. Também lembro-me de ter recebido alguns alunos provenientes da APAE. Ainda eram casos isolados, mas os estudantes com deficiência começavam a ocupar o seu lugar de direito: a escola pública.



UTRA VEZ

Nas histórias contadas e recontadas para os meus antigos alunos, já operavam os critérios da forma como penso o mundo. As próximas imagens-lembrança têm o “tom” da história visual de Ângela Lago, intitulada “Outra vez”, que costumava contar para os meus alunos, suscitando o interesse deles de que a história fosse recontada muitas vezes, de modo diferente.

Em 2009, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já efervescia no país, mas ainda era uma “nuvem” pairando na Rede Estadual de Educação do RS. As experiências profissionais acumuladas encaminharam-me para o cargo de gestão na 6ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – sede em Santa Cruz do Sul. E “outra vez”, lembrei-me do Anderson. Mas agora, ele retornava adulto, por meio da EJA, Educação de Jovens e Adultos, para jovens e adultos com deficiência que tentávamos incluir nos projetos de educação profissional. Se, na Educação Infantil, o incômodo com a naturalização de que *“essa criança **tem tempo para amadurecer ainda**”* me fazia questionar a protelação de um presente, para justificar um futuro de pouca aposta e intervenção pedagógica com qualidade; quando me deparei com os sujeitos crescidos, percebi que havia uma naturalização também perversa *“esse jovem **não tem mais tempo; ficaram muitas lacunas de sua escolarização anterior.**”*

O ano é 2011, e a transferência profissional para Porto Alegre me trouxe a possibilidade de olhar aos processos escolares na Rede Pública Estadual de Educação, a partir de um foco diferente com relação à implementação de uma política pública, em um cargo na assessoria pedagógica na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - SEDUC-RS, atuando como apoio técnico-pedagógico às demandas que envolviam a gestão da educação especial.

Em números, estar envolvido com a gestão da política de educação especial na rede estadual de ensino do RS representa uma abrangência de

2.570 escolas públicas estaduais distribuídas em 496 municípios e em 30 coordenadorias regionais de educação (CREs). O primeiro reconhecimento importante a ser feito é que a abrangência territorial do estado do RS facilita a produção de políticas das políticas, ou seja, de distintas interpretações e traduções de uma política pelos seus atores.

Relativamente aos quatro últimos anos (2011-2014), em que colaborei com a implementação da política de educação especial no estado do Rio Grande do Sul¹⁰, observo claramente um enfoque diferenciado na proposição do objetivo da inclusão escolar pela gestão que esteve no governo do estado nesse período, em relação às anteriores vivenciadas por mim em outros espaços da rede.

Nos governos anteriores, embora já houvesse um discurso político a favor da inclusão escolar, a implementação das estratégias nem sempre dialogava com esse paradigma, permitindo, por exemplo, a abertura de novos espaços escolares substitutivos, como as classes especiais.

A explicitação das diretrizes orientadoras da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva pela Rede Estadual de Ensino do RS, formalizada em um documento (RS, 2014), também pode ser lida como uma tentativa de tornar as ações da política mais evidentes e amplamente conhecidas da sociedade gaúcha. Esse documento traz com clareza o direcionamento das estratégias da política de educação especial na Rede Pública Estadual de Ensino do RS ao afirmar que: “não seja efetuada matrícula de novos estudantes em classes especiais ainda vigentes” (RS, 2014, p. 25), tendo sido orientação da gestão pública estadual às suas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), durante os anos 2011/2014, a cessação gradativa das classes especiais.

¹⁰ No momento de conclusão desta tese, a Rede Estadual de Ensino do RS vive sob a gestão de um governo (2015 a 2019), cuja orientação ideológica converge para a minimização das funções do Estado. Especificamente, com relação à Educação Especial não há registros significativos de nenhum movimento de confronto às diretrizes da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Do mesmo modo, não há articulação de novas ações qualificadoras e apoiadoras dessa política por parte da gestão estadual. Qualificar a política de educação especial tem se constituído, prioritariamente, como responsabilidade das micropolíticas estabelecidas nos cotidianos escolares.

Em estudo anterior (HAAS, 2014), investigo as estatísticas educacionais da Rede Estadual de Educação do RS, por meio do Censo Escolar da Educação Básica (2008-2003), tomando como eixos de análise: o acesso desses estudantes às classes comuns de ensino regular, em diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela Rede e aos serviços exclusivos da educação especial (classes e escolas especiais) mantidos por essa Rede; o acesso dos mesmos sujeitos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio pedagógico previsto como diretriz pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os números revelam a ampliação das matrículas no ensino comum e no AEE, o que pode ser compreendido como uma tentativa de alinhamento à diretriz política nacional da inclusão escolar.

As estatísticas também revelam a aposta direcionada ao fechamento das classes especiais. A investigação das matrículas dos estudantes nas classes especiais foi concentrada nos dois últimos anos (2012-2013), sendo possível identificar que, das 117 escolas que ofertavam classes em 2012, 78 seguem mantendo essa oferta em 2013, tendo sido possível verificar que as turmas remanescentes que concentram essa oferta são compostas, prioritariamente, pelos sujeitos com deficiência mental¹¹ e pelos sujeitos com deficiência auditiva\surdez¹². Observou-se também redução de estudantes em praticamente todas as 78 turmas que ainda se mantêm, sendo constatados casos isolados de matrículas novas de sujeitos nas classes especiais de educação infantil. “Embora sejam casos isolados dentro da Rede, é relevante questionar: quais são os critérios que justificam a não aposta na escolarização no ensino comum de sujeitos que estão no início de seu percurso escolar?” (HAAS, 2014, p. 07).

No mesmo estudo (HAAS, 2014), com relação às 12 escolas especiais mantidas pela rede estadual do RS (2012-2013) também se constatou o decréscimo das matrículas na maioria das escolas, sendo que, em duas escolas, se observou um pequeno aumento nas matrículas, reiterando a nossa

¹¹ Grupo quantitativamente maior nas estatísticas educacionais do estado.

¹² Grupo de sujeitos que, historicamente, tem se mostrado mais resistente à inclusão nos espaços escolares de ensino comum no RS.

convicção de que uma pública precisa ser compactuada por todos os seus atores implementadores nos diferentes setores da ação governamental, sendo o espaço da escola, um desses lugares de evidência da tessitura da política.

Propor um direcionamento ou uma condução distinta no delineamento de uma política não nega a história já construída e a imprevisibilidade das situações-problema novas que poderão ser suscitadas em cada contexto. Com relação à cessação das classes especiais, a ação colocou em evidência aqueles sujeitos que “adulteraram” nas classes especiais e que hoje, em defasagem de idade\série, são os “Andersons crescidos” que a escola tem dificuldade para acolher e dar lugar de aluno. Esses estudantes têm ampliado as estatísticas da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos e, com isso, têm colocado também em evidência as fragilidades da modalidade da EJA em acolhê-los. São descritos como “casos graves”, a partir da produção de leituras sociais que narram seu “atraso” na lógica do **tempo** cronológico em relação ao **tempo** de aprender do currículo formal da escola e de um histórico de fracasso escolar que cumpre o papel de antecipar e justificar a falta de aposta na educabilidade deles. Novamente, o **tempo** definindo e influenciando a escrita das trajetórias: “Compositor de destinos. Tambor de todos os ritmos. **Tempo, tempo, tempo, tempo**” (Caetano Veloso, em Oração ao Tempo).

Voltando ao cenário nacional, as estatísticas da educação especial na Rede de Ensino do RS nos últimos quatro anos confirmam a tendência nacional. Conforme Baptista, Haas e Freitas (2014):

Em 1998, 13,2% dos alunos público-alvo da educação especial estavam matriculados em escolas especializadas e classes especiais. Em 2011 esses índices mostram-se invertidos, e apenas 25,77% desses alunos estavam matriculados em escolas especializadas e classes especiais e 74,23% encontravam-se em escolas regulares\classes comuns. (BAPTISTA, HAAS, FREITAS, 2014, p. 145)

A única exceção nas estatísticas educacionais do RS¹³ à tendência de redução das matrículas nos espaços escolares substitutivos refere-se às matrículas em classes especiais de Educação de Jovens e Adultos-EJA, elucidando a complexidade e a fragilidade da política pública aos estudantes

¹³ Nos anexos, constam gráficos que compilam alguns dados estatísticos do RS com relação à educação especial no marco temporal de 2008-2015.

que atingem a idade jovem e adulta (HAAS; LIDUENHA GONÇALVES, 2015a; HAAS, LIDUENHA GONÇALVES, 2015b).

A partir de 2010, também cabe mencionar a publicação do Decreto-Lei 7611\2011 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.

No atual momento político da área da educação especial, o país e o estado do RS possuem, em sua memória histórica, o legado do conhecimento das estratégias para mobilizar a construção das condições institucionais para a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A abertura das salas de recursos multifuncionais, como um dos lócus do Atendimento Educacional Especializado, tem se configurado- como uma dessas importantes estratégias. Na Rede Estadual do RS, atualmente, se conta- com 1079 salas de recursos multifuncionais (RS, 2014), perfazendo uma abrangência de 40% das escolas públicas estaduais.

A história (no país e na rede estadual do RS) está sendo escrita entre avanços e recuos, pois a política pública da educação especial traz, no seu bojo, uma arena de disputas internas e externas, de natureza conceitual e política, que revelam os interesses contrários de grupos da sociedade em relação à área.

No recente Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado por meio da lei federal n. 13.005\2014 (BRASIL, 2014), na meta 04 relativa à educação especial, é possível confirmar a tessitura da política de educação especial em âmbito nacional como um território de disputas. Nessa meta, prevalece, a denominação dos serviços da educação especial em “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (Brasil, 2014).

O campo de conhecimento chamado políticas públicas nos auxilia a compreender essas incongruências aparentes da política como um “dado da realidade” (ARRETCHE, 2001), na medida em que o seu objeto de estudos chamado políticas públicas diz respeito às ações públicas, ou seja, às *policies* (políticas), mas também faz referência a outros dois sentidos do termo política: *polity* (a dimensão institucional do sistema jurídico-político-administrativo) e *politics* (as relações políticas entre partidos, órgãos dos governos, nem sempre amistosas e convergindo para objetivos e ideários diferentes). Portanto, não é

possível reduzir uma política a um conjunto de estratégias organizacionais; faz-se necessário compreender os mecanismos e as formas concretas que estão implicados na construção dos sentidos de uma política como elemento da participação pública (MULLER; SUREL, 2002), sendo que, com relação à educação especial, esses sentidos expressam as visões de mundo ou representações da sociedade concernentes ao papel e ao lugar da área nas trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência.



ARGO: “PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS”

Ano de 2015.

No contexto nacional, é publicada a lei federal n. 13.146/2015 que, dentre diversos dispositivos, reafirma o direito à educação das pessoas com deficiência, por meio de projeto pedagógico que institucionalize o AEE e os demais serviços de adaptações razoáveis, com vistas à garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade com os demais estudantes. (BRASIL, art. 28, III).

No contexto individual, vivencio a possibilidade de acolher novas histórias, fragmentos, palavras, sentidos, como professora do Atendimento Educacional Especializado, em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do RS, no centro de Porto Alegre, RS.

Depois de transcorridos seis anos¹⁴, volto à escola de educação básica como professora do Atendimento Educacional Especializado, função para mim ainda inédita. No documento de designação do cargo foi possível ler: “professora da sala de recursos”. Assim, mesmo antes de chegar à escola, já

¹⁴ Durante o intervalo de seis anos, estive atuando na gestão escolar nas instâncias administrativas da Rede Estadual de Ensino do RS (na 6ª Coordenadoria Regional de Educação, 2009 a 2010; na Secretaria de Educação do Estado, 2011 a 2014), com uma passagem pelo ensino superior (como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2014/2 e 2015/1).

me confrontava com a visão reducionista que imprime ao Atendimento Educacional Especializado-AEE a tradução unívoca de Sala de Recursos, espaço físico que compreendo ser apenas um dos lócus de atuação do profissional do AEE.

Vivencio esse lugar com o olhar de professora-pesquisadora, buscando mapear os sentidos atribuídos ao serviço de educação especial dentro da escola. O serviço do Atendimento Educacional Especializado já existe na escola desde 2011, sendo que, por ele, já passaram outros profissionais que imprimiram seu modo de fazer e auxiliaram a construir uma gramática de significados em torno das atribuições do profissional.

Minha chegada é comemorada pelos professores, que dizem precisar de “apoio” para trabalhar com os “alunos especiais”. A escola é uma das maiores escolas estaduais de Porto Alegre e atende alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, curso normal e modalidade EJA – Nível Médio. As listas de alunos encaminhados são numerosas, principalmente, nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, por motivos dos mais diversos, sendo questão central: as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que, por sua vez, mascaram as dificuldades de ensinagem dos docentes e os seus olhares normalizantes dirigidos aos sujeitos aprendentes.

A possibilidade de pensar e problematizar a Educação Especial e o Currículo, mergulhada como profissional no principal serviço que atualmente descreve a modalidade de ensino da educação especial – o Atendimento Educacional Especializado/AEE – confirma boa parte de minha interpretação acerca dos desdobramentos legais e normativos da política de educação especial e colabora na atualização do meu modo de “ler” alguns desses dispositivos.

Estar na condição de professora do AEE, no tempo de tessitura desta tese afeta de modo significativo esse texto, que se revigora como uma teoria da prática ou uma prática da teoria, por meio da seguinte premissa: “entender ‘a teoria como limite’, ou seja, superar a fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, observando que a vida é muito mais rica que nosso ‘olhar teórico’ e, portanto que a teoria é limite e horizonte da prática.” (CARVALHO, 2009, p. 28).

A escolha por inscrever o AEE neste capítulo de cunho autobiográfico e simultaneamente provocativo de um movimento de leitura do contexto mais amplo tem a intenção de antecipar um caminho que considero promissor para a investigação do problema que sustenta a pesquisa da tese: o caminho é aquele que traduz a Educação Especial como Atendimento Educacional Especializado e estabelece fios de costura com o currículo praticado em sala de aula. Também traduz a minha convicção político-pedagógica na inclusão escolar e na possibilidade dos agentes cotidianos em provocar espaços de criação e ação, tomando como referência a configuração do AEE, proposta em suas bases pela macropolítica. Ao reconhecer a teoria na prática e a prática na teoria, também reconheço a inseparabilidade entre macro e micropolítica (CARVALHO, 2009), sendo que a micropolítica deve ser lida como as tramas cotidianas que constroem processos de diferenciação e singularização, e logo, não se limita à ideia de um contexto geográfico menor de atuação.



ESUME PIETRO

Toca o sinal. A porta da sala de aula está aberta, os alunos entram. As duas professoras que conduzem a turma em regime de bidocência não vêm. A diretora aparece na porta dizendo que elas vão se atrasar, pois estão atendendo um pai de um aluno novo. Os alunos convidam-me para entrar, junto com a estudante de graduação que também já é conhecida deles. Cerca de 30 minutos depois, as professoras vêm para a sala de aula, acompanhadas de um colega novo que é apresentado à turma. O aluno entra, senta no lugar que lhe é destinado, permanecendo calado. Enquanto isso, os outros alunos conversam entre si, riem e falam alto.

A professora Patrícia propõe que os alunos contem o que fizeram no final de semana. Quando chega a vez de Pietro, jovem que pude conhecer no ano anterior, observo que a sua forma de se comunicar mantém a mesma organização. Suas falas são extremamente detalhadas, e ele atém-se a

aspectos que pouco colaboram para a compreensão de sua narrativa, contando desde o momento em que abre a porta, que amarra os tênis e outros detalhes. Seus colegas se mexem; conversam, poucos estão de fato acompanhando os fatos. A narrativa vai-se tornando longa, e os alunos vão ficando impacientes. Nem mesmo as professoras parecem que acompanham todos os detalhes da história. Pietro narra seu passeio ao Rio de Janeiro, viagem que tomou quatro dias, e insiste em demarcar a passagem do tempo, narrando os quatro dias, mostrando não ser capaz de contar os fatos fora da ordem em que aconteceram. A professora Giovana, que está em sua classe recortando figuras, começa a ficar também impaciente e insiste com Pietro em vários momentos: - *Resume Pietro!* Ele diz: *Tá..Tá...*, mas prossegue da mesma forma. Transcorre um tempo, Pietro ainda não avançou para o segundo dia da narrativa da viagem, e a professora novamente insiste com a mesma ordem: - *Resume Pietro!* E assim foi, durante toda a narrativa, intercalada pela mesma fala da professora e pelo mesmo modo de narrar de Pietro.

Estar novamente no espaço escolar de Pietro, um dos jovens participantes da pesquisa da dissertação de mestrado, fez com que eu me relembresse das falas expressivas e bem gesticuladas de Pietro, em tom de voz forte, acerca de suas sucessivas reprovações na EJA.

Pietro: – Eu quero passar desse ano. Dois mil e treze eu quero ficar no terceiro grau. Aqui o terceiro ano eu quero ficar lá em cima, com o sor Fabrício. Antes passaram colegas nossos. Era o Tiago, o Nilson, o Felipe, o Deiviti e quem mais...

o César. Eles passaram para o três. Eu fiquei no dois, m...!!! Eu queria direto pro três. Não deixaram eu subir...

Clarissa: – Por quê?

Pietro: – Bobagem. (...) Por que eu não posso, eu pensei, eu to três vezes no dois. Como pode? Tá errado isso... Como pode? Tem que xingar uma sora como a Paola. Não dá, tá errado! Eu queria subir pro três, é loucura.... Eu queria subir pro três. (HAAS, 2013, p. 76).

Portanto, meu primeiro movimento ao retornar a esse cotidiano escolar, cerca de oito meses depois da finalização da pesquisa, foi verificar se Pietro tinha alcançado a tão sonhada “escada do céu” (forma como se referia à totalidade 3 da EJA). Pietro continua na totalidade 2; foi mais uma vez

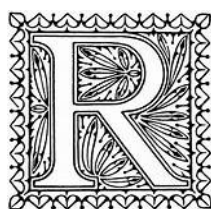
reprovado. Além de seu rosto familiar, reconheço mais sete alunos da turma que também foram reprovados; junto a eles, dois alunos novos.

A cena “Resume Pietro” narra um desses momentos vivenciados nesse reencontro e provoca-me a relembrar o encontro com Pietro no contexto da investigação de mestrado em que foi necessário construir formas narrativas que viessem ao encontro das necessidades dele e de seu modo de se narrar, a partir da problematização de sua dificuldade de colocar-se no diálogo de modo objetivo e atento às proposições do seu interlocutor. Naquela ocasião, procurei tratar a dificuldade do sujeito como um desafio da pesquisadora, buscando formas comunicativas que auxiliassem a elaboração de sua síntese e a retomada dos assuntos, como representações icônicas, utilização de imagens e outros esquemas.

A cena narrada aparenta que Pietro não avançou na sua capacidade comunicativa em relação ao ano anterior. O que significa dizer “Resume Pietro” para um aluno que manifesta nitidamente dificuldades de compreensão, que se apoia na marca temporal e na sequenciação como elemento que parece ser organizador do seu pensamento? Essa ação disparou minha reflexão de quanto o fazer docente se fragiliza mediante a dificuldade apresentada pelo outro e deixa de criar formas para que os sujeitos possam aprender.

A utilização da estratégia da roda da palavra ou “roda das novidades”, como as professoras nomearam é uma estratégia pedagógica comumente encontrada nos espaços escolares para estabelecer o jogo comunicativo. Uma estratégia aparentemente simples, pois não exige muito preparo prévio, e sim, sobretudo, a disposição para o encontro e a mediação atenta e incentivadora do docente, construindo na ocasião o ato pedagógico. Como uma atividade corriqueira nesta escola, a sua regularidade não tem garantido que ela consiga cumprir com essa função, tornando-se apenas o cumprimento de um ritual ou de uma rotina. Na situação narrada, observamos indícios nos olhares dispersos, nos murmurinhos, na impaciência dos colegas para a escuta de que o jogo comunicativo não se estabelece como partilha e interação social. As características individuais dos estudantes apontam para a necessidade de se planejar esse momento com outros apoios didáticos que não sejam só a oralidade, alternando as dinâmicas da roda e inclusive a pergunta clássica que a escola reserva para esse momento: “O que você fez no final de semana?”

O tempo investido na rotina como ritual que reproduz o “mesmo” é pouco pensado e problematizado. Não há reflexão sobre o tempo pedagógico como o tempo para a possibilidade de aprender. Por tempo pedagógico entendo o tempo em que tudo pode acontecer para quem estiver atento ao instante fugaz. Um tempo em que o docente, ao ensinar, também aprende e se forma. Conforme Baptista (2013): “O ato de ocupar-nos seriamente desses alunos tende a nos qualificar como professores gera compromissos com a nossa contínua formação” (p. 26). Ao contrário disso, a cena nos mostra um tempo em que nada ou pouco acontece, pois não há espaço vazio para avançar; o tabuleiro de resta um¹⁵ está completo em suas peças e não há brechas possíveis para a problematização.



REGISTROS RESTRITIVOS DO TEMPO ESCOLAR DISCENTE

Pablo está no quinto ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do RS, diagnosticado com Síndrome de Asperger. Nos seus primeiros anos de escolarização, a escola não percebia a necessidade de nenhum acompanhamento especializado para ele. Conforme o relato dos professores: “- As dificuldades só foram surgindo, no momento em que o currículo escolar foi exigindo mais de Pablo.” Como suas dificuldades de socialização foram se intensificando com o passar do **tempo**, a escola o encaminhou para o Atendimento Educacional Especializado, na sala de recursos multifuncional. Ele passou a freqüentar o atendimento, uma vez por semana, no turno oposto à escolarização.

Os espaços em que tinha mais dificuldade para socialização eram o horário do recreio e as aulas de educação física. A escola, depois de algumas tentativas de que o profissional de apoio (monitor) o acompanhasse nesses intervalos, optou que Pablo não mais frequentasse o pátio nos intervalos,

¹⁵ Jogo de tabuleiro apresentado no capítulo anterior.

permanecendo nesse período na Sala de Recursos Multifuncional ou na biblioteca, pois julgou que esses ambientes seriam mais tranquilos para ele. Na Educação Física, Pablo frequentemente se agitava muito nos jogos, principalmente nas atividades competitivas de equipe. O encaminhamento, nesses momentos, era dispensá-lo das atividades e permitir que ficasse perambulando pelo pátio da escola.

No sexto ano, com vários professores, as dificuldades de Pablo ficaram ainda mais evidentes. Alguns professores, fazendo uso de uma metodologia que pode ser designada conteudista, relatavam que Pablo não conseguia copiar todas as lições escritas no quadro por eles no **tempo** necessário.

Em outro contexto, com Marta e seus colegas, estudantes com deficiência em uma turma de EJA totalidade 2 (equivalente à classe de alfabetização, anos iniciais) no turno diurno de uma escola pública estadual de Porto Alegre, as estratégias utilizadas, embora um pouco diferentes, encaminham para o mesmo fim: a restrição do **tempo** escolar de investimento no ato pedagógico. Como a turma é composta em sua maioria por estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial, a professora avalia que um turno de quatro horas de atividades planejadas e dirigidas é muito enfadonho para os estudantes, que não teriam capacidade para concentrar-se por muito tempo. Então, logo depois do recreio, eles são encaminhados para atividades mais “leves”: ficam no pátio em horário de “recreação livre”, assistem a filmes na sala de vídeo da escola ou entretêm-se com jogos nos computadores do laboratório de informática. Alguns estudantes, nesses momentos menos estruturados da prática pedagógica, são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que não conseguem frequentá-lo no turno oposto à escolarização.

Fica evidente que o pensamento herdado da Psicologia Clínica, quanto à incapacidade ou limitação dos sujeitos com deficiência mental para as atividades que exigem concentração, persiste descrevendo as práticas pedagógicas, de modo que a gestão do tempo escolar opera como um reproduzidor de estigmas. Além disso, essa forma de condução pedagógica nos sugere, de modo implícito, uma compreensão de que a ação pedagógica é uma ação “sisuda”, incapaz de despertar o prazer dos estudantes em envolver-se com ela.

O desafio está em compreender como essas práticas instauram um padrão de regularidade que pode ser lido ao longo do tempo nas trajetórias escolares dos estudantes com deficiência, sugerindo uma transferência dos modos de ler os sujeitos nos espaços segregados para a escola comum. Como afirma Bateson (1989), “há uma razão para que as coisas aconteçam de determinada maneira se pudermos mostrar que há mais possibilidades de acontecerem dessa maneira do que de maneira diferente” (BATESON, 1989, p. 14).

Apresento, a seguir, um quadro em que sintetizo as referências que compõem os critérios investigativos deste projeto de tese:

Imagem-síntese:

A criança com deficiência na educação infantil. Sob a criança, recai a “suspeita” dos professores de que tenha autismo, pois ela não interage com os colegas. Fica apática. Brinca sozinha. A professora relata a situação para a coordenação da escola. O aconselhamento é sempre o mesmo: “- *Deixa ela fazer o que tiver vontade. Aos poucos, ela se “enturma”. Ainda é muito novinha. Tem tempo ainda. Quando estiver no ensino fundamental, ela vai se socializar e interagir mais.*”

O **tempo** passa...

A criança cresce. Torna-se o jovem com deficiência na EJA (não importa mais se clinicamente tenha autismo, a escola já o diagnosticou no início de sua trajetória). Não participa das atividades. Está sentado no fundo da sala e não deixa que ninguém se aproxime dele. Quando ele mostra a atividade para a professora, esta o elogia, independentemente do que tenha feito, realizando a tarefa de modo coerente ou não ao esperado. . Ele anda pela sala, dispersando os colegas, e vai para o pátio na hora que deseja, mesmo sendo momento de atividade em sala de aula. A professora lamenta para sua colega: “-*Não tenho muito o que fazer pelo Ygor. Ele não foi incentivado desde cedo. Tem um histórico de sucessivas exclusões e repetências. Não sei mais o que*

*fazer por ele. Não tenho **tempo** em aula para retomar todas as lacunas pedagógicas que ele necessita.”*

A essa história pode-se atribuir um segundo desfecho:

A criança cresce. Torna-se o jovem com deficiência concluinte do ensino fundamental, sem estar alfabetizado. (não importa mais se clinicamente tenha autismo, a escola já o diagnosticou no início de sua trajetória). Não participa das atividades. Está sentado no fundo da sala e não deixa que ninguém se aproxime dele. Quando ele mostra a atividade para a professora, esta o elogia, independente do que tenha feito, realizando a tarefa de modo coerente ou não ao esperado. Ele anda pela sala, dispersando os colegas e vai para o pátio na hora que deseja, mesmo sendo momento de atividade em sala de aula. A professora lamenta para sua colega: *“-Ygor vai concluir o ensino fundamental sem saber ler e escrever. Passaram-se nove anos, e não tivemos **tempo** para ensiná-lhe as competências básicas esperadas da escola. Fomos sempre promovendo-o, ano a ano, por não saber bem como trabalhar com ele. Sua certificação terá o respaldo da “terminalidade específica” prevista na LDB. Ygor vai sair da escola ainda mais “rotulado” do que entrou.”*

Imagens-tempo:

Tempo escolar: movimento de restrição ou de investimento no ato pedagógico; terminalidade específica; flexibilização ou adaptação do currículo; currículo escolar; trajetórias escolares de promoção e reprovação; ritmo dos alunos; tempos institucionais (rotina e ritos escolares; calendário escolar; organização curricular por séries ou ciclos; educação integral; turno integral; ampliação do tempo de permanência na escola); Atendimento Educacional Especializado.

Tempo social: tempos biológicos, criança, jovem e adulto com deficiência; tempo da idade cronológica; tempo da memória e da experiência; tempo histórico e cultural; projeto de vida; tempo da imprevisibilidade do devir.

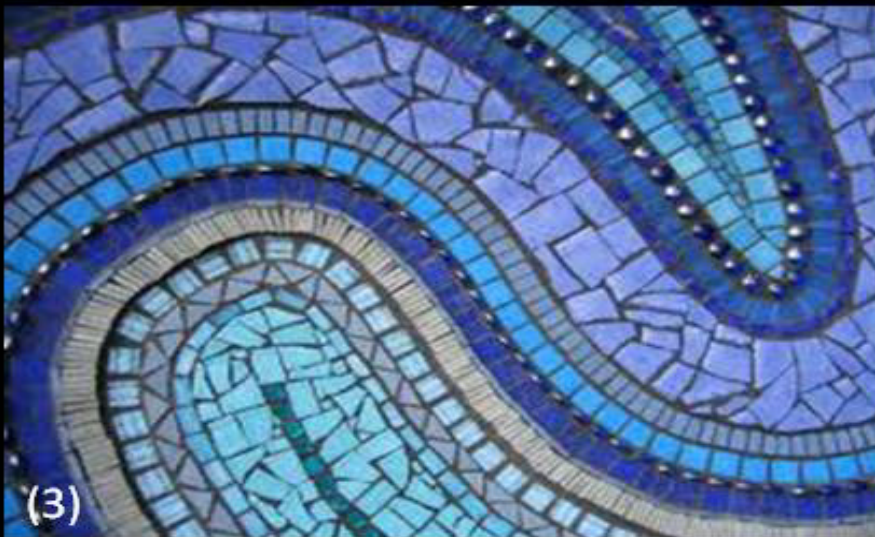
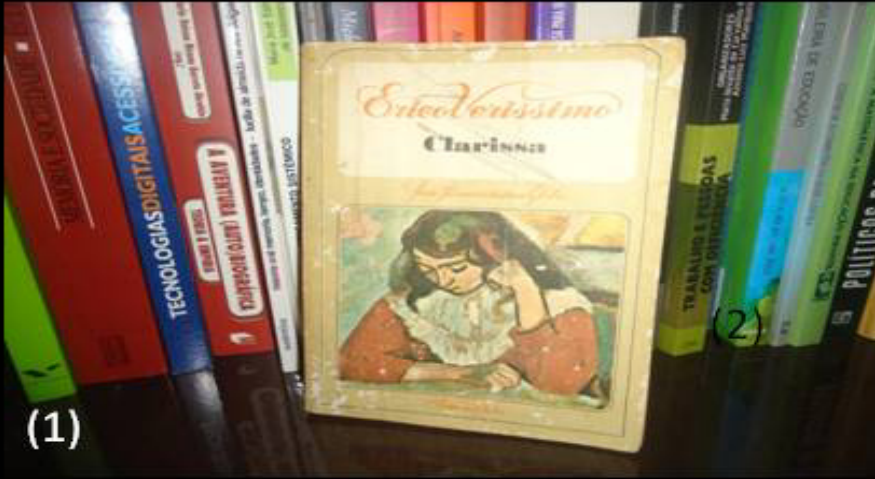
Problematização da tese:

- Como o **tempo**, em suas múltiplas e simultâneas dimensões narrativas, toma forma como dispositivo pedagógico do currículo escolar na construção das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência?

A tese:

O tempo, como dispositivo pedagógico, é marginalizado em suas múltiplas e simultâneas dimensões narrativas no percurso escolar dos estudantes com deficiência na medida em que sua suposta abreviação ou seu contínuo alargamento cristalizam a incapacidade dos sujeitos. O currículo escolar, expresso no planejamento didático que dá ênfase aos objetivos, conteúdos e processos mentais como ferramentas de aprendizagem e nas relações sociais cotidianas, lança, continuamente, para um momento futuro os aprendizados que deveriam ser alvo de investimento no presente. Tais práticas pedagógicas não auxiliam a potencializar a comunicação entre os caminhos didáticos – acessíveis e exigentes - e os itinerários pessoais de aprendizagem.

TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



2.7 TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

(1) Título: A história da nomeação.

Descrição: fotografia da capa da obra *Clarissa*, de *Érico Veríssimo*.

Fonte: Acervo pessoal.

(2) Título: Outra vez.

Descrição: fotografia da capa da obra *Outra vez*, de *Ângela Lago*.

Fonte: *web*.

(3) Título: Políticas públicas

Descrição: imagem de um mosaico em tons de azul.

(4) Título: Imagem-síntese

Descrição: capa alusiva à obra de *Marcel Proust*, *Em busca do tempo perdido*.

(5) Título: “Resume Pietro”

Descrição: Reprodução da obra de arte de *Salvador Dalí* intitulada “*A persistência da memória*” (1931).

Fonte: *web*.

(6) Título: Imagem-Tempo

Descrição: capas alusivas à trilogia de J. M. *Coetzze*: *infância, juventude e verão*.

Fonte: *web*.

3 TEMPOS DA ESCOLA: DESDOBRAMENTOS INTEMPESTIVOS DO “TEMPO” COMO DISPOSITIVO DO CURRÍCULO ESCOLAR

“A questão do tempo está na encruzilhada do problema da existência e do conhecimento” (PRIPOGINE, 2011, p. 09). Reconhecer essa premissa produz a necessidade de desdobrar o tempo de modo interdisciplinar e intempestivo, apoiando-se nos conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Por meio de uma “viagem no tempo” histórico da Grécia e de seus mitos, resgato as concepções derivadas da palavra tempo: *kairós* (o momento oportuno), *kronos* (a duração), *ethos* (extraordinário é a morada do homem), *aiôn* (jogo de crianças, o acaso). Os gregos também tratavam o tempo como simultaneidade, o que, no regime cronológico, tornou-se a sucessão de três tempos. Conforme D’Amaral (2003), o homem contemporâneo¹⁶ se apropriou apenas de um dos significados do tempo grego, o *kronos* ou tempo cronológico, empobrecendo o significado original do conceito. Essa simplificação vem desde Aristóteles, ao afirmar que o tempo é o número de movimentos segundo o antes e o depois, baseando-se em uma relação de causalidade e construindo a noção de sucessão e encadeamento lógico de causa e efeito, na ordem do antecedente e consequente. Como resultado, o passado tornou-se antecessor do presente, e o presente, passado do futuro.

Elimina-se desse modo uma parte do *kairós*, que é a decisão de montar no cavalo que passa selado. De *kronos* sabemos o que foi feito: acoplou-se a ele a lógica e fez-se a cronologia, como uma estrutura do tempo necessário, do tempo que passa das causas para os efeitos e que é a ordem necessária do passar (D’AMARAL, 2003, p. 30).

Para Oliveira (2012a), a falta de tempo narrada continuamente no pensamento contemporâneo deve ser problematizada: “Não há tempo com relação a quê? Ao tempo do relógio?” (p.30) A autora questiona ainda qual o tempo que priorizamos, mencionando que, quando buscamos conviver com o tempo *kronos*, deixamos em latência o tempo *kairós* e *aiôn*. O desafio é resgatar novamente esses quatro tempos como unidade complexa.

¹⁶ O termo contemporâneo registra uma marca de temporalidade. Significa “mesmo tempo com”; tempo da atualidade.

Os saberes da História apresentam-nos as noções de tempo por meio de três movimentos e auxiliam-nos na compreensão da construção histórica do tempo cronológico ou da lógica do tempo como aquele que se sobrepõe aos demais tempos: o tempo na Antiguidade – tempo cíclico; o tempo na Modernidade – linear; o tempo na Contemporaneidade – simultâneo (OLIVEIRA, 2012a).

Na Antiguidade, as temporalidades eram mensuradas a partir dos ciclos naturais, tais como os da lua, da caça, da pesca e de outras atividades produtivas essenciais para as comunidades humanas. A duração de alguns processos era pautada pelos fenômenos naturais, como o ritmo das marés, o pôr do sol. O aparelho para marcar o tempo de que temos notícia foi o relógio de sol e surgiu no Egito. A partir dele, o dia foi dividido em doze medidas ou horas, segundo o comprimento da sombra de uma varinha fincada verticalmente no chão. A necessidade de se medir o tempo também na ausência do Sol fez com que os gregos procurassem aperfeiçoar outros dispositivos para medição do tempo, sendo o mais disseminado o relógio de água. Utilizado por egípcios e chineses, esse relógio consistia em uma simples vasilha furada da qual a água escorria em uma taxa razoavelmente uniforme. Todavia, o desgaste do orifício e os entupimentos tornavam esse método pouco eficiente, necessitando ser aperfeiçoado (OLIVEIRA, 2003).

O relógio da água foi melhorado, sendo integrada a ele uma boia que subia quando a água enchia o recipiente. A boia, ligada a uma vareta, movimentava uma engrenagem, fazendo um ponteiro percorrer uma escala de zero a doze. Esse dispositivo foi chamado de *clepsidra*. Com o aperfeiçoamento da fabricação de vidros, surgiu a *ampulheta*, um dispositivo de medição do tempo que utilizava o fluxo de uma medida de areia e não dependia de uma fonte, bastando inverter a ampulheta para a medição recomeçar. Para a criação desses dispositivos, os ciclos naturais eram a medida do tempo, de modo que o homem ficava muito vulnerável às variações das estações do ano, aos períodos em que o dia (luz) e a noite (escuro) cambiavam, ocasionando que, na Antiguidade, as horas eram elásticas e de duração variada (OLIVEIRA, 2003).

Com a invenção do relógio mecânico, o tempo ganhou uma dimensão de duração fixa, passível de ser metrificada. O surgimento do relógio mecânico pode ser considerado o principal agente na instauração de um paradigma científico, em que o mundo deixa de ser visto pelas lentes do “mais ou menos”, para ser tratado a partir das lentes da “precisão”. O relógio mecânico representou “a passagem do mundo fechado do organicismo medieval para o universo infinito do mecanicismo moderno” (OLIVEIRA, 2003, p. 44).

A tecnologia rudimentar dos relógios mecânicos, aos poucos, seria aperfeiçoada, permitindo o registro preciso da hora em subunidades (minutos e segundos), de modo que os fenômenos naturais passariam a ser, cada vez mais, controlados, auxiliando a sedimentar a imagem de homogeneidade, universalidade e unicidade, que se passou a emprestar ao tempo, em contraste com a variedade dos ciclos da Antiguidade.

Os relógios, portanto, foram fundamentais no estabelecimento da concepção mecanicista do mundo natural, inclusive porque forneceram a metáfora nuclear dessa imagem de mundo: a de que o Universo seria comparável a uma grande máquina, a um vasto mecanismo cujo funcionamento é rigorosamente determinado (e, por conseguinte, inteiramente antecipável), em virtude da concatenação exata de suas peças, de suas partes simples (OLIVEIRA, 2003, p. 47).

Acredito que esse pensamento contribui para que o tempo cronológico seja visto como o grande “Deus” da modernidade, merecendo lugar de destaque até mesmo nas torres das igrejas.

Com relação à terceira dimensão do tempo destacada por Oliveira (2012a), o tempo simultâneo, a autora explica que experienciamos esse tempo com uma intensa crise de concepções, pois ele acentua as incertezas e os riscos desconhecidos. Para Oliveira (2012a), no momento atual, o paradigma da modernidade (o tempo linear) convive com o paradigma da pós-modernidade (o tempo simultâneo). O tempo linear apresenta-se na ideia de um passado que determina o presente, enquanto o tempo simultâneo – *aiós* – se expressa na duração do tempo da vida humana.

Para D’Amaral (2003), o tempo contemporâneo deixa de ser tempo cronológico para ser tempo tecnológico, na medida em que precipita o virtual, pois a probabilidade como característica dessa nova ordem antecipa efeitos no presente: “O futuro, que não era, agora determina o presente; o passado, que

era, agora se torna virtual. (p. 23). A tendência desse excesso de futuro tem sido a patologização da vida e da cultura humana, quando, por exemplo, mediante a expectativa remota de ter câncer no seio, a mulher pode realizar uma mastectomia dos seios. Com essa medida, não terá câncer de mama, mas também nem seios.

Geraldi; Benites; Fichtner (2007) descrevem que, para os povos indígenas no estado de Mato Grosso, a representação do tempo é bidimensional, de modo que costumam afirmar: “*o passado é o que está na frente e o futuro é o que está na gente*” (p. 147). Ao tratarem o passado como o que *está na frente* consideram que o passado é o experimentado, o vivido, imagem ou sensação que já conhecemos; a vida já vivida com as sensações de limites e possibilidades; o acúmulo de vivências, processos, interações e trocas com os outros e com tudo que nos possibilita inventar a cultura, conservar, destruir e renovar os rituais. O futuro não está na frente, mas está “*na gente*”, pois guarda um compromisso com a existência, já que produz mais passado:

O que é o futuro que está na gente? (...) Significa dizer, renovar a tradição, superar o já andado, transformando tudo que está na frente (a árvore; o colher; o conhecimento) em algo no futuro, em algo que está dentro de mim, transformando-o num sentido pessoal. (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2007, p. 147).

Se o futuro *está em nós*, pode ou não acontecer, mas, deixa de ser dependente só de fatores externos. Depende também das motivações internas de cada um, uma vez que cada sujeito é depositário de seus próprios sonhos (ou deveria ter a oportunidade de ser, haja vista que é a capacidade de desejar, criar e renovar a própria trajetória que nos torna seres humanos).

Ao apoiar-me nos saberes da Física, observo que as premissas newtonianas que descrevem o tempo como mecânico e fruto de uma relação puramente causal, na qual o futuro de um organismo pode ser calculado de acordo com seu passado foram perdendo lugar para a compreensão da imagem do tempo como um fenômeno complexo, não linear e irreversível.

A aparição do objeto complexo na Física possibilitará a compreensão da irreversibilidade do tempo. A Física, ao dedicar-se ao estudo dos fenômenos irreversíveis, demonstra que o comportamento regular da matéria é a não-linearidade. Esse comportamento encaminha o sistema para sua

autonomia enquanto auto-organização, pois sutis mudanças no ambiente exterior podem dar origem a comportamentos internos completamente diferentes, a fim de que o sistema possa se adaptar ao ambiente exterior.

Conforme Capra (2006), o trabalho do físico Pripogine será fundamental na consolidação desse paradigma, ao descrever a estrutura de um sistema vivo como uma estrutura dissipativa, ou seja, aberta ao fluxo de energia e de matéria, logo, organizando a coexistência aparentemente paradoxal da mudança e da conservação, em uma mesma estrutura.

Ao descrever as estruturas vivas como estruturas dissipativas não lineares, Pripogine (1988; 2011) torna a imprevisibilidade, o acaso e o aleatório uma das facetas do tempo. Oliveira (2003), ao abordar às contribuições da Física com relação a uma leitura complexa a respeito do tempo afirma: “O tempo deixa de ser uma flecha única global e se torna, ele mesmo, um labirinto, uma trama, um tecido de nodos singulares” (OLIVEIRA, 2003, p. 53).

Conforme Capra (2006), a chave para o entendimento das estruturas dissipativas está na compreensão de que elas se mantêm em um estado estável afastado do equilíbrio, pois um organismo em equilíbrio é um organismo morto. Isso implica dizer que os organismos vivos vivem continuamente num estado de fluxos e mudanças contínuas no seu metabolismo, o que envolve milhares de reações químicas. Esse estado da vida, embora afastado do equilíbrio, é um estado estável ao longo de extensos períodos de tempo. Quanto maior o afastamento do equilíbrio, o sistema pode encontrar instabilidades que o levam a novas formas de ordem, cada vez mais complexas. “Quanto mais afastada uma estrutura dissipativa está do equilíbrio, maior é sua complexidade e mais elevado é o grau de não linearidade das equações matemáticas que a descrevem” (CAPRA, 2006, p. 33).

A existência de bifurcações nas quais o sistema pode tomar diferentes caminhos faz com que a indeterminação seja reconhecida como uma característica da teoria de Pripogine (1988; 2011). Nos pontos de bifurcação, o sistema pode “escolher” que caminho seguirá, dentre os vários possíveis, de acordo com a história do sistema (ou o registro de seu desenvolvimento anterior) e das condições externas. Isso implica reconhecer que o

comportamento de uma estrutura dissipativa só pode ser previsto em um curto espaço de tempo (CAPRA, 2006).

Capra (2006) afirma que as estruturas dissipativas de Prigogine, como as estruturas básicas de todos os seres vivos, auxiliam a nos conectar com a experiência humana. Conforme Capra (2006), no mundo determinista de Newton, não há história e não há criatividade, ao passo que, no mundo vivo das estruturas dissipativas, a história desempenha um papel relevante, o futuro é incerto, e essa incerteza está no cerne da criatividade.

Desse modo, Prigogine (1988) aponta que não somos criadores *do tempo*; o tempo, como fenômeno irreversível e autônomo, preexiste a nós e à existência do universo; organiza-se como o centro determinante de nossas ações, cumprindo o papel de ligar-nos à natureza. Em contrapartida, somos criadores do *nosso tempo*, esse tempo que mecanicamente medimos com relógios e que torna os movimentos humanos dependentes dele. Esse tempo pode ser descrito como “um hábito, uma convenção, aquela que nos leva a contar o tempo a partir de um evento. Seja o nascimento de Cristo ou a fundação de Roma, trata-se sempre do nascimento do *nosso tempo*”. (PRIGOGINE, 1988, p.59). As medidas do “nosso tempo” criam o falsete de que temos certo controle, mas não há como prever o futuro, pois esse se dará a partir de novas transformações, novos movimentos, imprevisíveis e indeterminados.

O acaso, como máxima potência do não ser, embora ignorado pela leitura do tempo cronológico, é o que dá ritmo ao mundo. Quando um acaso irrompe, uma diferença se apresenta como uma ruptura da continuidade e faz com que percebamos o tempo (D'AMARAL, 2003).

Para centrar na reflexão do “nosso tempo”, entendo como necessário voltar-nos para o tempo do cotidiano, buscando sentir o que é tramado a cada dia, por meio da tessitura dos tempos da experiência humana. Maffesoli (2003) colabora com essa reflexão, ao tratar o cotidiano ou as rotinas cotidianas como “uma espécie de nicho”, em que tudo tem sentido na medida em que não as reduzimos apenas às suas finalidades. “Na vida cotidiana, quando nada é importante, tudo tem importância. O frívolo, o anedótico, o detalhe ou o

supérfluo entram, cada um à sua maneira, na constituição do laço social” (MAFFESOLI, 2003, p. 66).

Para Maffesoli (2003), contemplar o mundo, tal como se dá a viver, aqui e agora, no cotidiano, é uma premissa fundamental e que nos alerta para o tempo presente. O tempo da velocidade da informação imposto pela sociedade tecnológica faz com que vivamos em um tempo futuro e não sejamos capazes de sentir o presente. A vida é uma sucessão de instantes no tempo presente. A própria reconfiguração do passado pelo tempo da memória é acontecimento de um tempo presente. Não é mais o passado que retorna. É o presente que reconstrói o passado, com os seus critérios. Conforme Maffesoli (2003):

Assim, seguindo o ciclo misterioso das histórias humanas, à fascinação do futuro ou à busca louca das origens sucede, às vezes, a aventura do presente. E podemos nos perguntar se os cavaleiros do Graal pós-modernos não são os aventureiros do cotidiano, que já não projetam suas esperanças em hipotéticos ideais distantes, mas que se dedicam a viver – no melhor dos casos, de uma maneira qualitativa -, o dia-a-dia como uma forma de intensidade existencial (MAFFESOLI, 2003, p. 57).

Ao centrar a discussão no ritual cotidiano como “o lugar por excelência do trágico”, o autor nos instiga a compreender o nascimento e a morte como facetas complementares e interdependentes da vida cotidiana. Viver no presente passa a ser viver a morte de todos os dias, reconhecendo que os fenômenos são finitos e passageiros. “Só vale o que sabemos que vai acabar” (MAFFESOLI, 2003, p. 58).

Resgatar a narrativa grega acerca das múltiplas denominações do tempo, em especial, aquela que ressalta o jogo e o acaso (*aiôn*) como características sociais da temporalidade, parece-me uma lógica instigante e necessária para fundarmos o *nosso* próprio tempo. Compreendo a temporalidade humana como expressão simultânea de uma coletividade social ou da comunidade em que estamos inseridos e das experiências individuais de cada um em que a repetição e a conservação forjam o vínculo e desafiam o olhar que tende a associar os rituais cotidianos à ordem da banalidade. Entender a narrativa do tempo presente como a síntese do passado e do futuro, com foco na intensidade, ao invés da linearidade e da sucessividade, passa a ser o desafio para viver a vida em diálogo de cooperação com a natureza, sem a pretensa ilusão de controlar os processos biológicos e sociais,

nos quais o ser e o tempo estão em contínua tensão, condicionando nossa relação com o mundo.

3.1 INSCRIÇÕES DO TEMPO ESCOLAR NA MEMÓRIA PEDAGÓGICA

As cousas não hão de andar com menos facilidade do que o relógio de peças bem equilibradas. Tão suave e naturalmente como suave e natural é o movimento da referida máquina; com tanta certeza, por fim, quanto se pode esperar de tão engenhoso instrumento (COMENIO, 1954, p. 154).

A passagem acima faz alusão a um documento pedagógico considerado propedêutico da didática educacional: a Didática Magna, escrita no século XVII, por João Amós Comenius (1592-1670). Em a didática magna ou a grande didática, Comenius (1954) busca estabelecer princípios gerais para a ação pedagógica, tratando da “arte de ensinar” ou de “um artifício universal capaz de ensinar tudo a todos”. Nesse documento, as marcas do tempo cronológico e linear aparecem com destaque, relacionadas aos tempos escolares. Em diversas passagens, Comenius (1954) refere-se ao tempo como duração, fundamentando que “nada acontece fora do tempo” e comparando o tempo de aprendizagem do homem aos tempos diferenciados que a natureza utiliza para desenvolver-se. A afirmação de Comenius (1954) de que “nada acontece fora do tempo” afeta explícita e implicitamente as práticas pedagógicas atuais, especialmente aquelas narrativas que justificam o fracasso escolar de alguns sujeitos motivados por causas orgânicas e individuais.

A breve recuperação do mencionado documento histórico como introdução deste capítulo busca articular-se com o momento seguinte em que passo a analisar e sistematizar, a partir da pesquisa acadêmica acumulada, como vem se inventando a relação entre currículo e tempo escolar.

Como bancos de pesquisa prioritários, debruço-me na análise das reuniões científicas da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPED), identificando estudos nos grupos de trabalho Currículo (GT 12), Ensino Fundamental (GT 13) e Educação Especial (GT 15); no Portal de Periódicos da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Como descritores para a busca, foram utilizadas as palavras “tempo escolar”;

“tempos na escola”; “tempos da escola”. O quadro a seguir mostra o mapeamento das pesquisas, nos diferentes bancos de busca:

TABELA 1: Mapeamento¹⁷ das produções acadêmicas em diferentes bancos de busca, com os seguintes descritores: tempo escolar; tempos na escola; tempos da escola.

Reuniões Científicas da ANPED Nacional \GT (26 trabalhos)	Portal de Periódicos CAPES (15 artigos)	Banco de Teses e Dissertações CAPES (10 trabalhos)
GT 12 - Currículo	Garcia (1999)	
Franco (2004)	Noronha (2003)	Silva (2011)
Silva (2004)	Barreto; Souza (2004)	Volken (2011)
Nascimento (2006)	Pereira Junior; Guerrini (2004)	Brandini (2011)
Souza (2007)	Mainardes (2006)	Garcia (2011)
	Miranda (2005)	Pereira (2011)
	Nedbajluk (2006)	Pinho (2012)
	Cavaliere (2007)	Miguel (2012)
GT 13 – Ensino Fundamental	Moura (2009)	Oliveira (2012b)
	Fetzner (2009)	Dolabella (2012)
	Esquinsani (2009)	Araújo (2012)
Silveira (2002)	Parente (2010)	
Correia (2003)	Leclerc; Moll (2012)	
Maurício (2003)	Paula (2013)	
Coelho (2004)		
Mainardes (2005)		
Fernandes (2005)		
Pinto (2005)		
Coelho; Menezes (2007)		
Costa (2010)		
Menezes; Bonato; Fernandes (2010)		
Machado (2010)		
Felício (2011)		
Coelho (2011)		
Pinho (2011)		

¹⁷ O intervalo de buscas envolveu trabalhos publicados entre 2000-2014.

Pinho; Correia (2012)		
Marques (2012)		
Machado (2012)		
Silva (2012)		
Coelho; Hora; Rosa (2013)		
Pinho (2013)		
Ponce (2013)		
GT 15 Educação Especial		
Silva (2006)		

Em busca de refinar as lentes de análise, como segundo aspecto metodológico realizei a leitura dos trabalhos¹⁸, agrupando-os em dois grandes eixos: *políticas de organização curricular e a organização do tempo da sala de aula com foco na ação pedagógica*.

Além de possibilitar uma abordagem didática das temáticas, pretendo, ao organizar esses dois eixos, sustentar que o tempo escolar é resultante da intersecção de políticas públicas e de práticas escolares, na qual o papel dos sujeitos coletivos (alunos, professores, gestores, pais, comunidade) é fundamental, traduzindo as propostas políticas em seus cotidianos e recriando seu próprios tempos no interior das instituições.

Com relação ao primeiro eixo, observo que a relação de imbricamento entre o currículo e o tempo escolar aparece substancialmente como forma de composição das *políticas de organização curricular* vinculadas aos macrocontextos da ação política, sendo latentes os estudos que buscam problematizar as políticas curriculares sob a ótica de tendências curriculares que vêm sendo debatidas contemporaneamente, tais como: a *organização curricular por ciclos* (BARRETTO, SOUZA, 2004; FETZNER, 2009; FERNANDES, 2005; MAINARDES, 2005; MAINARDES, 2006; MIRANDA, 2005; NASCIMENTO, 2006; NEDBAJLUK, 2006; SOUZA, 2007; BRANDINI,

¹⁸ Embora não esteja entre os estudos citados no quadro, as buscas por outras fontes me levaram ao texto de Marques; Monteiro; Oliveira (2012), o qual foi uma importante referência teórico-metodológica para organização desse capítulo. Nesse texto, as autoras produzem um estudo bibliográfico a respeito do tempo escolar. Analisam 65 produções em torno das categorias: concepções de tempo, tempo escolar, tempo do professor e tempo integral.

2011); *a Educação integral, jornada ampliada ou turno integral* (MAURÍCIO, 2003; CORREIA, 2003; COELHO, 2004; 2011; COELHO E MENEZES, 2007; CAVALIERE, 2007; ESQUINSANI, 2009; MENEZES, BONATO E FERNANDES, 2010; COSTA, 2010; FELÍCIO, 2011; PEREIRA, 2011; DOLABELLA, 2012; LECLERC; MOLL, 2012; MIGUEL, 2012; SILVA, 2011; SILVA, 2012; MACHADO, 2012; PONCE, 2013; COELHO, HORA E ROSA, 2013; *as classes multisseriadas* (PINHO, 2011, PINHO, CORREIA, 2012; VOLKEN, 2011; ARAÚJO, 2012) e *a ampliação do ensino fundamental de nove (09) anos* (MACHADO, 2010).

Os trabalhos agrupados acima tratam dos contextos de influência que extrapolam as fronteiras da escola, ao abordarem as formas de organização do currículo que vêm sendo estudadas ou implementadas como estratégias de gestão da educação, em diferentes sistemas educacionais brasileiros, por aqueles que são considerados tradicionalmente os responsáveis pela formulação das políticas públicas (os órgãos executores e normatizadores de cada sistema de ensino).

Destaco, entre as temáticas, a abordagem da educação integral que, por sua vez, também tem visibilidade entre os estudos como jornada ampliada ou turno integral, sendo possível perceber que diferentes concepções dão suporte às propostas pedagógicas relativas à educação integral. O tempo escolar é tomado como objeto de estudo no sentido da ampliação do tempo de permanência diária na escola. Para Cavalieri (2012), a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERI, 2012, p. 1016).

Os estudos destacados convergem no que se refere ao questionamento das práticas nomeadas como educação integral que tendem a assumir caráter assistencialista, de mera ocupação dos estudantes, sem problematizar a relação com o currículo escolar. A ampliação da jornada diária dos estudantes na escola requer compreender qual o papel da escola para a vida em

sociedade e para a democracia, bem como construir outras formas de sociabilidade e de interpretação do currículo escolar.

Embora reconheça a relevância das ações políticas que organizam e institucionalizam outras formas de conceber o tempo escolar na escola, subvertendo as lógicas escolares tradicionais, para este estudo, interessa considerar, em especial, os trabalhos destacados no segundo eixo em que me detenho na análise da temporalidade no cotidiano da sala de aula. Entendo que, independentemente da organização curricular adotada (ano ou ciclo) da permanência ampliada ou não na escola (turno de 4 horas diárias ou turno integral), compreender a articulação do tempo físico como social, portanto, como tempo pedagógico e de aprendizagem para todos é um desafio fundamental para a escola, em tempos de inclusão escolar. É indiscutível que as políticas educacionais produzem efeitos e condicionam relativamente o rumo da organização escolar, entretanto, não determinam suas possibilidades na totalidade. Essas possibilidades são determinadas pelos sujeitos cotidianos em atuação na escola, haja vista que, um dos campos de ação, bastante férteis, para a construção de inovações educacionais é a escola.

Portanto, o segundo eixo de análise, *a organização do tempo da sala de aula com foco na ação pedagógica*, os estudos de Garcia (1999); Silveira (2002); Oliveira (2003); Franco (2004); Silva, 2004, 2006; Pinto (2005); Moura (2009); Costa (2010); Parente (2010); Garcia (2011); Marques (2012); Oliveira (2012b); Paula (2013); Pinho (2012; 2013) traduzem os aspectos de tensão entre o currículo e o tempo escolar de modo estrito ao microcontexto da sala de aula e a tessitura das práticas pedagógicas. Nos próximos parágrafos, dialogo com os trabalhos destacados nesse eixo, com o intuito de ampliar as pistas qualificadoras envolvendo as premissas e tensões assumidas como problema central deste projeto de tese.

O estudo de Garcia (1999) aborda a organização do tempo na sala de aula a partir das práticas pedagógicas de uma professora considerada “bem-sucedida”. As principais questões investigadas foram: o que faz a professora durante o longo tempo que transcorre na execução das atividades? Com que se ocupam os alunos? Sobra tempo? Se sim, como esse tempo é usado? O tempo gasto é necessário para a realização do tipo de tarefa proposta? Quanto

tempo ela dedica aos diferentes tipos de tarefas que deve realizar, inclusive à avaliação? Ela usa aproximadamente o mesmo tempo para atender os alunos? Em suma, todas as questões convergiam para compreender: como se organiza a temporalidade na sala de aula em foco?

As análises foram desenvolvidas a partir de três categorias: distribuição do tempo, momento oportuno e ritmo. Os resultados do estudo indicam a necessidade de se pensar a temporalidade da sala de aula, a partir das duas dimensões gregas -*chronos* e *kairós* - que, no caso em estudo, se coordenam e se ajustam na situação de ensino, abrindo espaço para uma estratégia de trabalho que privilegia o atendimento individual aos estudantes, concomitante à organização do trabalho de modo coletivo. O estudo colabora para que se compreenda a sala de aula além do ponto de vista da constituição e transmissão de conteúdos formais da escola e dos conteúdos simbólicos que se manifestam no currículo em ação, mas como um espaço-tempo que assume características próprias, por meio de modos, ritmos, ritos, linguagem e formas de comunicação peculiar que, ao mesmo tempo em que compõem a cultura escolar, enquanto manifestação de práticas e costumes comuns com circunscrição delimitada por um tempo histórico, desafiam a sua renovação.

Silveira (2002) analisa as formas como o conhecimento escolar é abordado no tempo e no espaço escolar, por meio da filmagem das aulas do ensino fundamental em escolas públicas. Com base na análise de discurso, discute que a temporalização e a espacialização dos conteúdos escolares funcionam como dispositivos de produtividade que situam o lugar de aluno. Destaco algumas inscrições da autora com relação à linguagem discursiva que envolve o tempo escolar: o uso de tempos verbais marcando uma anterioridade, simultaneidade e posterioridade das atividades escolares em relação ao momento de enunciação classificam-se os conhecimentos como “novos” e “velhos” para distinguir aqueles que já foram apresentados à turma daqueles que ainda devem ser; os prazos como requisitos da avaliação.

Franco (2004) investiga o currículo a partir dos impactos de uma nova experiência do tempo por meio das novas tecnologias cognitivas e suas implicações na forma de pensar, conhecer e criar. Para isso, relaciona alguns

apontamentos teóricos que constituem a história do tempo e suas implicações para o processo de constituição do conhecimento, sua seleção e organização.

Descreve o tempo como uma imagem projetada, isto é, que não tem relação direta com as experiências extraídas da natureza, logo, o que descrevemos como tempo são os ritmos que fundamentam e cumprem a tarefa de mediar as temporalidades, de modo que todos os organismos vivos acabam funcionando como marcadores temporais. Cita os estudos de Pripogine, Derrida e Fukuyama, como pilares do paradigma da indeterminação, do relativismo e do acaso, que vem sendo construído desde os séculos XIX e XX e que por sua vez, influenciam na concepção de tempo:

A humanidade passa a ser apenas uma “metáfora espacial” pois a única certeza que possuímos agora é a de que ocupamos um lugar no espaço. O tempo perde seu estatuto explicativo. É o fim da História? O fato é que as novas tecnologias, sobretudo as biomédicas e as cónito comunicacionais estão transformando as experiências do tempo, do pensamento, do corpo e por conseguinte, da própria cultura. (FRANCO, 2004, p. 01)

Franco (2004) auxilia a pensar que juntamente com a caracterização do campo de investigação das tecnologias cognitivas a experiência com relação ao tempo foi alterada. Não há mais limite no presente e um alvo no futuro. No passado, o futuro parecia um horizonte aberto, já no momento atual, a impressão é de um futuro bloqueado, ocupado por ameaças e com projeções muito próximas do futuro, de modo que a experiência se torna presente e se desdobra de forma indiferenciada.

O presente passa ser tempo de simultaneidades. Perdemos a possibilidade de definir o futuro a partir do presente, ou seja, nos deslocamos de uma experiência de determinação para uma experiência de abertura tecnológica. A dimensão cognitiva da tecnologia reside em compreender que a cognição não é um atributo apenas da mente, mas passa a ser pensada de forma distribuída entre os homens e os agentes técnicos, que igualmente conduzem as formas de pensamento. O ato de pensar passa a ser descrito como um organismo coletivo conectado, em analogia com o próprio cérebro, que se desenvolve por conexões.

No que diz respeito à experiência de tempo e ao cenário educacional, a autora traz várias indagações:

(...) qual a finalidade de um processo de educacional que se dirige cada vez mais para uma formação técnica num mundo sem a expectativa de futuro profissional nas bases que antes concebíamos? Que aposta o futuro apresenta, se apresenta, e em que medida o presente se impõe enquanto determinação tecnológica que inclui e exclui os escolhidos previamente por meio de filtros e perfis detalhados. Já no processo mais cotidiano, qual o tempo que leva hoje para apreender/aprender os significados da atualidade realmente necessários a sobrevivência imediata e a mínima garantia de estabelecer os primeiros passos na sociedade da informação? (...) Qual será o nosso novo alfabeto curricular? Como lidar com os dialetos surgidos nas redes, com os novos modos de relacionamento e, sobretudo, com o novo modelo disciplinar, fluído e diluído em nossas ações mais corriqueiras? (FRANCO, 2004, p. 11).

O estudo de Franco (2004) contribui para que pensemos que associado às mudanças sociais paradigmáticas, das quais ela destaca a organização das temporalidades em função das tecnologias cognitivas, repensar o currículo de um modo fluído, em que a construção de pensamento e conhecimento apareça como um organismo coletivo constitui um desafio emergente.

Os estudos de Silva (2004, 2006) convergem na concepção do currículo como um instrumento de codificação e de comunicação dos sentidos dos processos de escolarização, sustentados pelas escolhas culturais, reforçando o abandono das premissas mais tradicionais de currículo, tais como unidade e ordem. Insere o currículo em um território de ocorrência de disputas culturais, onde se estabelecem as lutas pela hegemonia de diferentes significados a respeito do sujeito e da sociedade, na produção de identidades. Como uma seleção da cultura, o currículo é sempre uma versão particular, representativa dos grupos sociais. O foco dos estudos é a análise da influência do ordenamento espacial e temporal na construção do espaço do Atendimento Educacional Especializado, por meio da sala de recursos, em relação com as temporalidades da sala de aula comum.

A estudiosa entende que os cenários escolares (na sua relação com o espaço e o tempo) descrevem os processos que embasam a organização pedagógica e os conteúdos culturais, estéticos, sociais e ideológicos que são visibilizados pela escola. Com relação à sala de recursos, como lugar prioritário previsto para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, a partir de estudos designados como etnográficos realizados em

algumas escolas conclui: “isso me leva a precisar que os espaços e tempos específicos da sala de recursos, nas escolas da rede conformam as marcas de uma forma particular de tratamento da deficiência, isto é, a deficiência frente a uma ‘forma escolar’” (SILVA, 2004, p. 03). Observa que o entendimento da organização do tempo e do espaço nessa sala tem regras mais flexíveis do que os demais espaços da escola, os quais concebe como calcados na deficiência. Questiona os critérios utilizados pelas escolas na organização dos agrupamentos, em busca de uma certa homogeneidade.

Entendo, como principal contribuição dos estudos da autora, o reconhecimento de que o espaço e o tempo da escola são agentes educadores para os estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, organizar a distribuição dos tempos e a organização dos espaços em função daquilo que deve ser conhecimento comum e especializado, entendendo as situações escolares vivenciadas na sala de aula, e nas práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como processos curriculares complementares¹⁹, persiste como um desafio atual da escola, que, de modo generalizado vem sendo nomeada pelos sujeitos escolares cotidianos e inclusive por alguns pesquisadores como “escola inclusiva”, a partir da presença desses estudantes no espaço escolar. O desafio é que essa nomeação possa ir além da presença física dos sujeitos e traduza-se nos tempos praticados pela escola.

Pinto (2005) aborda em seu estudo os espaços e tempos do brincar em uma escola pública, na etapa do primeiro ano do ensino fundamental. Discute os aspectos históricos e sociológicos do tempo e do espaço escolar, trazendo algumas considerações a respeito das possibilidades da escola vir a tornar-se um espaço construído e organizado com a participação das crianças. Entende que a escola precisa rever os conceitos de infância, educação e sociedade, pois sua principal crítica é que os tempos e espaços escolares não são planejados com a participação das crianças. Usa o termo “confinamento da

¹⁹ Abordo a articulação entre os espaços da sala de aula e do atendimento educacional especializado em trabalho anterior: HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar: identificando premissas e tensões. Anais... X Anped Sul. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/673-0.pdf. Acesso em: 27/04/2015.

infância” para dizer que cada vez menos as crianças têm oportunidades de apropriar-se do espaço da rua nos seus tempos de brincar, ficando reclusas aos tempos e espaços regulados e planejados pelos adultos. Aponta que a ampliação da indisciplina escolar pode estar associada a essa questão.

No levantamento bibliográfico feito por Pinto (2005), o autor constata que os trabalhos acadêmicos que tratam da questão do espaço e tempo estão relacionados às temáticas do currículo, prática pedagógica, inovações didático-metodológicas, relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, organização dos níveis de escola (séries e ciclos), ano letivo, uso do tempo nas atividades em sala de aula, diversidade dos tempos da escola (tempo pedagógico, tempo do professor, tempo das crianças etc.), entre outros.

Para discutir as relações existentes entre a escola e o surgimento da sociedade industrial, Pinto (2005) cita os estudos de Mariano Enguita (1989), E.P.Thompson (1991) e André Petitat (1994), destacando as mudanças que foram ocorrendo na vida dos sujeitos impostas pela passagem do tempo natural ao tempo racional do relógio e o uso do tempo como um instrumento de exploração do trabalho e seus reflexos na organização do espaço-temporal da escola moderna, que, embora originada há mais de duzentos anos, ainda mantém a mesma estrutura.

Moura (2009) aborda um estudo realizado no primeiro ciclo de ensino em escolas portuguesas. Por tratar-se de uma pesquisa realizada fora do Brasil, considero o estudo relevante pela possibilidade de realizarmos uma análise comparada entre os contextos brasileiros e portugueses. Acompanhando as tendências demonstradas pelos trabalhos desenvolvidos nos contextos escolares brasileiros, para a autora as escolas portuguesas interpretam o tempo escolar dentro de uma estrutura secular e burocrática, responsável pela exclusão escolar e social. Cita o documento histórico *Ratio Studium*²⁰ para argumentar que a estrutura escolar temporal defendida nesse documento é a mesma dos dias de hoje.

²⁰ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de

Ao definir rotinas de escola como os aspectos da vida e do tempo escolar organizados de um modo regular e repetitivo, Moura (2009) entende que o calendário escolar tem sido ao longo do tempo um instrumento imperativo de uma cultura de homogeneidade, na medida em que determina antecipadamente todas as datas festivas a ser celebradas pela escola, período de aulas, férias, etc. “A organização do calendário anual é a moldura das aprendizagens e das actividades escolares, delineando os grandes traços da rotina escolar” (MOURA, 2009, p. 10). A contribuição da autora instiga-me a aprofundar os conceitos de rotina e rito escolar. O vocábulo rotina²¹ aparece no dicionário associado às ideias de repetição e mecanização de hábitos e práticas. O rito é tratado como um conjunto de atividades organizadas, na qual as pessoas se expressam por meio de gestos, símbolos, linguagens, comportamentos, prevalecendo um caráter comunicativo e criativo. Em algumas culturas, os ritos podem marcar transformações, como os rituais de passagens para a vida adulta. A semântica das palavras fornece subsídios para a constatação de que a conservação de práticas ao longo do tempo na escola se torna prejudicial quando assume o sentido da rotina, como ato mecânico.

A estudiosa portuguesa Moura (2009) aborda, em sua pesquisa, a situação daqueles alunos descritos como “lentos”, auxiliando na reflexão sobre os estigmas impostos pelo currículo escolar:

Entendemos também como forma de resistência ao tempo escolar a situação dos alunos categorizados de “lentos”, alunos que se limitam e dar uma resposta mínima às exigências da instituição escolar. Resistem a obedecer com a lentidão, chegam tarde, demoram a tirar os livros da mala, a abrir os cadernos, não recusam propriamente a fazer os trabalhos propostos, mas demoram muito a começar, fazendo o depois de muitos apelos ou ameaças do professor, depois não se implicam ou não os terminam. (MOURA, 2009, p. 09)

A lógica do ano escolar não se harmoniza com a lógica dos ciclos contínuos de aprendizagem. De acordo com a autora, isso resulta em

avaliação nas escolas jesuíticas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Acesso em 25\04\2015.

²¹ Pesquisado em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/rotina> Acesso em: 26\04\2015.

constantes situações de constrangimento que são tratadas na escola como problemas indissolúveis, pois o professor repete, a cada novo ano, o lamento de não ter tempo de trabalhar todo o conteúdo previsto ou o fato de que determinados sujeitos serem mais “lentos” em relação aos outros no seu modo de aprender. A autora ainda aponta que a possibilidade de romper com essa lógica temporal homogeneizadora está nas salas de aula em que a distribuição temporal é flexibilizada por meio da variação das situações de aprendizagem, do trabalho em pares ou em grupos, das estratégias de auto-organização do tempo por meio de projetos, da experimentação e da auto-avaliação, em suma, em um contexto em que os processos de aprendizagem são construídos por meio de uma pluralidade de metodologias e recursos. “Ensinar a todos como se fosse um só” (MOURA, 2009) é uma opção pedagógica do professor e não pode ser justificada apenas pelos fatores de regulação externos à sala de aula. Portanto, “diferenciar não significa individualizar o ensino, significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vai desde o trabalho negociado ao ensino entre pares”. (MOURA, 2009, p. 16).

O trabalho de Parente (2010) analisa a construção dos tempos escolares como um fenômeno histórico-cultural, portanto, uma construção humana, sujeita a transformações. Nas palavras da autora: “existem motivações para as formas presentes e possibilidades para as formas futuras (PARENTE, 2010, p. 01). A pesquisadora define os tempos escolares como aqueles que tratam da duração da escolarização (tempos de escola); da organização da escolarização (tempos de escolarização); das construções ou práticas estabelecidas no interior das instituições escolares (tempos na escola).

A função simbólica reguladora do tempo é tratada no estudo de Parente (2010), por meio do trabalho de Norbert Elias (1998). O tempo atua como um símbolo específico na capacidade humana de (auto)organização e comunicação. A função reguladora do tempo faz com que o sujeito assimile que as sequências dos acontecimentos físicos, pessoais e sociais fazem parte de sua natureza biológica, em detrimento da natureza social humana. A autora estuda a noção do tempo ao longo da história citando o trabalho de Thompson (1998), o qual enfatiza que essa noção não é linear ao passo de ser impossível

afirmar que o tempo seja mais elaborado nas sociedades nomeadas como “complexas” meramente pela sua condição de contemporaneidade, do que nas sociedades primitivas. Ao tratar dos aspectos históricos do tempo vinculados à instituição escolar recorre às elaborações de Petitat (1994), discutindo a multiplicidade de elementos que interferiram e interferem na organização da instituição escolar e na construção de sua função.

As práticas temporais rígidas escolares reelaboradas por Parente (2010), a partir de Petitat (1994), estão incorporadas como modo de fazer de muitos profissionais da educação, que assumem essas lógicas como integrantes de seu próprio fazer pedagógico, legitimando práticas históricas, em detrimento de suas possibilidades de ação e autoria. Conforme a autora, as escolas que reconhecem a importância dos tempos escolares como resultado da intersecção entre as políticas públicas e as práticas escolares possuem sua própria cultura, recriam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos.

A escola, entendida como instituição muito mais versátil do que o mero reflexo das determinações e ações políticas, constrói seus próprios valores e concepções, capazes de conservar lógicas de longas datas, de impulsionar ações políticas, de transgredir normas legais e sociais, de inovar em face das condições estruturais e conceituais vigentes. (PARENTE, 2010, p. 163).

Garcia (2011) aborda a relação existente entre a concepção de tempo linear às trajetórias humanas e escolares de jovens e adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, o autor constrói uma prática pedagógica por meio de oficinas com esses jovens, em que procura, por meio da relação entre a mídia (com ênfase no cinema) e a educação, propiciar aos sujeitos a revisão de suas metáforas sobre os seus tempos de vida na escola e fora dela.

As mídias são tratadas no estudo como linguagens que auxiliam a escola a superar sua lógica temporal inflexível, uma vez que estão incorporadas, de modo maciço, pelos saberes populares. Contudo, Garcia (2011) critica a “didatização” dos meios de comunicação na escola como mera ilustração do conteúdo escolar, que, por sua vez, condiciona a apropriação de processos comunicacionais à lógica escolar e retarda a compreensão da educação a respeito da complexidade e centralidade com que os processos comunicacionais envolvem a sociedade atual. Apoiando-se nos estudos de

Martín-Barbero (2004), Garcia (2011) questiona: “Tendo a comunicação como seu pressuposto, poderia a escola manter-se distante das mudanças que estão ocorrendo nos modelos tradicionais de pensamento?” (GARCIA, 2011, p. 87).

O espaço de intervenção elaborada para a pesquisa e nomeado como “oficina do tempo” possibilitou a reflexão das palavras e histórias reais de cada um dos sujeitos da EJA, consideradas “tempo perdido”, diante de uma lógica social que aponta para o futuro, alheia às experiências das pessoas.

Entendo que a investigação de Garcia (2011) traz uma contribuição importante na reafirmação da necessidade do direito à educação das pessoas jovens e adultas incorporarem suas vivências humanas, seus produtos culturais, seus saberes, reconhecendo-os, ressignificando-os e ampliando-os. Ao buscar a aproximação com os jovens e adultos por meio dos processos comunicacionais (linguagens da mídia), é instigante a reflexão de que os novos processos comunicativos reconfiguram as fronteiras do tempo, ao valorizar as imagens como temporalidades simultâneas que subvertem a lógica temporal seriada e hierárquica da escola. Percebo sintonias que merecem ser aprofundadas entre os estudos de Martín-Barbero, Gregory Bateson e Warburg a respeito das imagens já que Martín-Barbero (2004) afirma: “a imagem não se deixa ler com a univocidade de códigos que a escola aplica ao texto escrito.” (BARBERO, 2004, p. 343).

A temática do tempo é investigada por Marques (2012) a partir dos conflitos existentes no cotidiano escolar em função de compreender e articular os distintos tempos do outro: dos alunos, dos pais, dos professores, dos professores especialistas da educação especial, da comunidade, da Secretaria de Educação. A estudiosa aborda as implicações do tempo social e suas características de efemeridade e imprevisibilidade no tempo escolar. Ancora-se na pesquisa no/do\com o cotidiano como perspectiva teórico-político-epistemológica-metodológica de pesquisa, justificando a necessidade de romper com o saber científico e valorizar as situações cotidianas como formas de saber.

Utilizando a abordagem narrativa, a autora criou sete crônicas sobre a temática do tempo escolar que foram utilizadas como disparadoras de sete rodas de conversa com professores dos anos iniciais do ensino fundamental e

gestores de uma escola. As experiências do tempo escolar narradas auxiliaram a refletir que a concepção linear de tempo ainda orienta a escola; o tempo escolar fica à mercê do tempo do calendário social, no qual o relógio e o calendário são os reguladores dos corpos praticantes do cotidiano escolar.

Oliveira (2012b) discute as temporalidades no/do cotidiano escolar, a partir das experiências de professoras da Educação Infantil de uma escola de educação em tempo integral de Juiz de Fora (MG). Buscando resposta à questão “o que narram as professoras a respeito dos indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar?”, Oliveira (2012b), assim como Marques (2011), parte da perspectiva da pesquisa no/do/com o cotidiano. O estudo envolveu dois movimentos: a observação e o registro de uma turma da educação infantil, pesquisando temporalidades no/do cotidiano escolar e cinco encontros formativos, nomeados como “Cirandas de Conversa”, com as professoras da educação infantil da escola. Como eixos de problematização e análise, foram investigados: temporalidades na\da escola em tempo integral; temporalidades na organização do currículo escolar da educação infantil e as temporalidades das crianças.

As professoras foram incentivadas, por meio da narrativa, a compreender a sua prática pedagógica. A abordagem de tempo curricular baseou-se nos estudos de Ferraço (2004), para o qual o currículo é realizado e inventado todos os dias; e nos estudos de Alves (2006), que pensa o currículo como artefato cultural, como algo que se cria e se faz de forma criativa. O trabalho de Oliveira (2012b) influencia a presente pesquisa nas escolhas conceituais a respeito da abordagem teórica-metodológica de currículo, de modo que os estudos de Ferraço e Alves serão aprofundados em capítulo específico sobre o currículo.

O estudo seguinte, de autoria de Paula (2013) relata uma pesquisa de caráter etnográfico que documentou o trabalho, ao longo de quatro anos, em turmas de alfabetização, de uma professora em final de carreira, a qual é nomeada como “experiente”. A autora busca compreender as rotinas temporais corriqueiras, planejadas e improvisadas e efetivamente realizadas pelo compromisso com a alfabetização dos alunos. Analisa o encadeamento do tempo nas situações de aprendizagem por meio do uso do caderno como

artefato característico da alfabetização. Observa, por meio de estratégias aparentemente simples, como a professora propõe a continuidade e cadência às aulas. Encadear o tempo é tratado, nessa pesquisa, como a possibilidade de amenizar o sentimento de “falta de tempo”, por meio de tarefas que proponham a transição entre uma e outra, sem rupturas, de modo a ter sentido para os alunos. O elemento regulador do tempo passa a ser a atividade ou a tarefa com intencionalidade ao invés do relógio. Uma das estratégias exploradas pela professora e analisadas por Paula (2013) tratou da retomada dos trabalhos pelos alunos para revisão e aprimoramento na aula seguinte:

Retomar o trabalho libertava de uma ideia de tempo: dava margem para o vagar, a lentidão, o capricho, que aperfeiçoassem seu projeto inicial ou planejassem (mesmo com a atividade já em andamento) uma continuidade e, no dia seguinte, rememorassem seu empreendimento. (PAULA, 2013, p. 245).

Paula (2013) defende que a organização do tempo relaciona-se diretamente com o planejamento, o conhecimento do objeto, as peculiaridades de cada turma, ou seja, aproveitar cada momento de contato para ensinar tem a ver com o domínio da professora sobre o objeto que ensina e sua clareza quanto aos objetivos na alfabetização. Logo, a questão do tempo em sala de aula é fundamental para se compreender o sucesso ou o fracasso das crianças durante a alfabetização. O professor, apropriado de sua autoria e autonomia pedagógica, reconhece, nos aspectos temporais, as condições suscetíveis para o aprender, pois o tempo do aprendizado transcende o tempo cronológico.

Pinho (2013) investiga a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, em duas escolas com classes multisseriadas. Percebe que o tempo escolar é reduzido ao ritmo, compreendido como uma propriedade individual ou um tempo de hegemonia do relógio. Conclui que o tempo escolar depende do olhar atento para os outros tempos sociais que atravessam a escola e de uma atenção especial às interações realizadas entre os sujeitos nas salas de aulas.

A autora analisa a recorrência da questão das dificuldades de aprendizagem nas narrativas das professoras, como uma representação negativa do outro, associada a um tipo de falta, deficiência ou anormalidade. As causas das dificuldades parecem ser sempre individuais, de ordem

biológicas, psicológicas ou emocionais. São diversos os diagnósticos, sendo o indivíduo o responsável pela origem da nomeada dificuldade de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem também aparecem justificadas como determinadas pelo meio social do qual o indivíduo pertence. Outras narrativas que aparecem sustentadas pelas professoras é a ideia de ensino deficitário, de lacunas nas séries\anos seguintes. Todas as narrativas convergem na tentativa de ampliar os argumentos para justificar os problemas de aprendizagem do outro.

As “dificuldades de aprendizagem”, independentemente das causas apontadas, refletem-se de alguma forma em como o aluno se relaciona com o tempo escolar, sendo comum o uso dos seguintes rótulos: alunos lentos, atrasados, lerdos. Com base em Moysés e Collares (1992), a autora defende que essas descrições estereotipadas estão associadas à biologização da sociedade e influenciam nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores. O ritmo é compreendido como uma propriedade biológica do indivíduo. Conforme Pinho (2013, p. 06):

A partir daí, a educação esbarra em um dilema de difícil solução. Se o indivíduo é portador de um ritmo, de um tempo próprio, como fazer para mudar algo que é aparentemente imutável e assim garantir que todos aprendam? Do ponto de vista teórico, surge uma dúvida, considerando as reflexões feitas até aqui. No âmbito das articulações entre o tempo escolar e os outros tempos sociais, o problema do ritmo aparece como efeito dessa relação. Já no interior da escola, o problema do ritmo está no seu próprio portador, o indivíduo.

Na perspectiva que reduz o tempo escolar ao ritmo, o ritmo “rápido” e o ritmo “lento” não são considerados ideais, ou seja, aquele aluno que acaba a atividade antecipadamente termina atrapalhando os outros, enquanto os alunos com ritmo lento não permitem que a professora avance nas atividades. Dessa forma, o dilema descrito pelas professoras pode ser resumido na seguinte interrogação: como adequar os ritmos dos sujeitos ao ritmo do tempo escolar?

A estratégia comumente utilizada é de ampliar o tempo. O problema é que essa estratégia, conforme Pinho (2012; 2013) acelera a percepção do tempo como propriedade individual e reforça o isolamento do sujeito.

Concordo com os apontamentos de Pinho (2012; 2013), pois reconheço, nas narrativas dos professores abordadas por ela, um padrão de regularidade que toma sentido em outros contextos escolares, de modo que desnaturalizar o

emprego da expressão “ritmo do\o aluno\o” pode ser identificado como um dos objetivos da presente proposta de investigação.

A palavra ritmo, originária do grego *rhythmos*, significa aquilo que flui, que se move, movimento regulado. Na língua portuguesa, o vocábulo é associado a diversos contextos, por exemplo, ritmo musical e ritmo cardíaco. Como ritmo musical, designa a sucessão regular dos tempos fortes e fracos em uma frase musical e indica o valor das notas, de acordo com a intensidade e o tempo musical. O ritmo aparece ligado a outras formas de arte, como, por exemplo, a poesia. O ritmo poético regula a distribuição de sílabas curtas e a repetição dos tempos fortes e fracos de um verso. Como ritmo cardíaco, significa as batidas cadenciadas do coração de um ser vivo, cuja pulsação cardíaca pode ter variações de acordo com fatores biológicos e ambientais. Interessante observar que, na arte e na biologia humana o ritmo não estabelece um movimento ordenado contínuo como repetição, tal qual ocorre na escola.

Com Maturana; Varela (2010), temos a possibilidade de refletir sobre o fato de que todo ser vivo possui uma organização, ou seja uma “maneira própria” de ser vivo. Essa “maneira” de constituir-se como vivo, para esses autores, não é resultado apenas de um adorno biológico ou do sistema nervoso de cada ser vivo, mas da totalidade do ser vivo, descrito como sistema (eu x ambiente). Desse modo, a forma como se estruturam os seres vivos ocorre pela sua capacidade de autoproduzir-se, por meio de um fenômeno tratado por Maturana; Varela (2010) como autopoiese. Para esses pesquisadores, a organização de algo é dependente das relações travadas entre os seres. Entendo que a idéia de organização em Maturana; Varela (2010) reforça a necessidade de uma leitura individual e ao mesmo tempo coletiva do que seja ritmo escolar, pois implica reconhecer que toda vez que nomeamos alguém como “lento” ou “rápido”, tomando sua condição individual, essa é uma leitura que comunica também do coletivo, das relações travadas no entorno que compõe o sistema.

Ao relacionar o funcionamento da escola às características dos sistemas vivos em Bateson (1986) é possível constatar que a estabilidade de um sistema

depende mutuamente de sua instabilidade, isto é, de uma multiplicidade de cadências rítmicas.

As questões propostas por Pinho (2013) continuam pertinentes:

(...) o que está em jogo, quando se diz que o tempo escolar é ritmo? É a sua integridade? É a sua integridade que prevalece em detrimento da suposta existência de outros ritmos? Como é possível manter a unidade na diversidade, considerando a pluralidade de temporalidades, no interior da escola, e os tempos sociais que o atravessam? (p. 08)

Com base em Levinas (2011), Pinto (2012; 2013) propõe que o tempo seja tratado como acontecimento, de forma que tempo e diferença estejam relacionados como descrições inseparáveis, pois o sentido do tempo do outro é não pertencer ao tempo do mesmo, é ser diferente. Desse modo, seu estudo traz uma contribuição relevante para compreensão do tempo como simultaneidade, pois envolve a relação ética de encontro com o outro, que emerge de maneira intempestiva e imprevisível.

Finalizando a abordagem analítica dos trabalhos acadêmicos que compõem o eixo temático *a organização do tempo da sala de aula com foco na ação pedagógica* constato que as investigações convergem na compreensão de que, as temporalidades da escola precisam ser reinventadas e consideradas em sua complexidade polissêmica. Tratar o tempo da escola como tempo uníssono do relógio é simplificar a polissemia conceitual que envolve esse conceito e suas manifestações na vida humana. É viver, no tempo presente, sob a égide da didática de Comenius.

Encontro sintonia entre as temáticas selecionadas e identificadas por Pinto (2005) com o levantamento bibliográfico realizado neste capítulo. Entendo que as novas formas de se relacionar com o currículo, almejadas pelas diferentes pesquisas, instigada pelas tecnologias cognitivas ou outros arranjos curriculares em que a pluralidade metodológica esteja em pauta, se torna potente para a invenção do lugar de aluno aos estudantes público-alvo da educação especial.

Praticamente, todos os trabalhos convergem para que pensemos a necessidade da invenção de um “outro” tempo. Percebo que os tempos reconhecidos ao longo da história como “tempos da escola” dão destaque à limitação humana na tentativa de artificializar os tempos da natureza.

Dessa forma, considero necessário reproduzir novamente o quadro apresentado no capítulo 2, com o intuito de atualizar as imagens-tempo e sustentar as premissas que, em meu modo de ver, deveriam orientar os tempos na escola. Essas novas imagens sugeridas pela convergência das pesquisas tratadas nesse capítulo, em torno de “outro tempo” para as relações de aprendizagem produzidas na escola, nomeio como tempo pedagógico (em destaque no quadro a seguir):

Imagens-tempo:

Tempo escolar: movimento de restrição ou de investimento no ato pedagógico; terminalidade específica; flexibilização ou adaptação do currículo; currículo escolar; trajetórias escolares de promoção e reprovação; ritmo dos alunos; tempos institucionais (rotina e ritos escolares; calendário escolar; organização curricular por séries ou ciclos; educação integral; turno integral; ampliação do tempo de permanência na escola); Atendimento Educacional Especializado.

Tempo pedagógico: tempo do ato pedagógico, de captura do instante fugaz ou ocasião cotidiana; tempo de relação e construção simultânea de um aluno e de um professor; tempo da imprevisibilidade do devir; da diferença elaborada pela memória e pelo momento pedagógico; da visibilidade aos jogos comunicacionais.

Tempo social: tempos biológicos, criança, jovem e adulto com deficiência; tempo da idade cronológica; tempo da memória e da experiência; tempo histórico e cultural; projeto de vida; tempo da imprevisibilidade do devir.

Para a sistematização das imagens do tempo pedagógico, amparo-me nas elaborações de Meirieu (2008) e de Certeau (2012). O primeiro estudioso coloca o momento pedagógico como o cerne da relação de ensino-aprendizagem. Descreve-a como:

(...) o encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. (MEIRIEU, 2002, p. 90)

Compreendo que, na inventividade e na aventura do ato pedagógico, reside a possibilidade do encontro de um professor e de um aluno. O professor, ao assumir a invenção e o acaso como momento pedagógico, não renuncia as exigências da aprendizagem, mas as reelabora permanentemente a partir do encontro com os interlocutores, propondo uma conduta que pode ser definida simultaneamente como pedagógica, ética, epistemológica, em busca de tornar o saber para o aluno um objeto acessível.

Haas; Tezzari (2014) definem a memória e o momento pedagógico com inspiração em Meirieu (2008) como:

Por memória pedagógica compreendemos o conjunto de saberes pedagógicos sistematizados ao longo da história da Pedagogia e que deveriam servir de sustentação para a vivência e para o enfrentamento dos acontecimentos cotidianos escolares. Esse arsenal de meios que compõem a literatura pedagógica deve possibilitar a reflexão em torno do momento pedagógico. Tratamos como momento pedagógico o trabalho desencadeado pelo docente para a operacionalização de uma conduta pedagógica que seja capaz de reconhecer e trabalhar a resistência do outro ou as circunstâncias imprevisíveis que se materializam durante o fazer docente envolvendo alunos e contextos concretos e que exigem ajustes e esmero do educador para inventar novos métodos capazes de sustentar o projeto educativo. (HAAS, TEZZARI, 2014, p. 77)

Para Certeau (2012), as maneiras de forjar movimentos criativos e autônomos pelos sujeitos cotidianos, ou seja, por aqueles que não detêm as estratégias ou cálculos das relações de forças que tornam possíveis a circunscrição de um lugar como *próprio*, é dependente da adoção de táticas por esses mesmos sujeitos. Por táticas o autor define:

(...) tática um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. (...) Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é a uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato do seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para capturar no voo possibilidades de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformar em ocasiões. (CERTEAU, 2012, p. 45/46).

Em Certeau (2012) recolhemos elementos para compreender o tempo pedagógico como “ocasião” ou hábil utilização do *tempo* em detrimento do estabelecimento de um *lugar* como fixo e imutável. O tempo assume tanta relevância quanto o lugar de intervenção, pois as táticas são maneiras de fazer que valem pela pertinência que dão ao tempo, pela vigília das circunstâncias e

do instante favorável para uma intervenção. Elaborar o tempo pedagógico é uma “atividade de formigas”, metáfora utilizada por Certeau para falar dos sujeitos cotidianos. Trata-se de instaurar distintas maneiras de frequentar o lugar, como espaço de racionalidade e imaginação, isto é, como espaço de jogo, lance a lance, uma vez que os jogadores se movimentam num tabuleiro que não lhes é “próprio”.

O tempo pedagógico encontra brechas para subverter os tempos escolares que se expressam pela ordem e linearidade. Desafia o docente a reconhecer a sua autoria e autonomia perante o ato pedagógico. O tempo pedagógico é o tempo do aprender, logo, modulado em distintos “ritmos” e cadenciados pelas estratégias de aprendizagem que sustentam a possibilidade de individualizar o percurso de cada um, sem isolá-lo do projeto coletivo. O professor não precisa ter a pretensão de dominar todos os estilos cognitivos de aprendizagem, condicionando as estratégias de aprendizagem a cada um desses estilos. Mas poderá descobrir aquilo que se pode variar no seu modo de ensinar, organizando um quadro de propostas e recursos (MEIRIEU, 1998). Sem dúvida, os artefatos acumulados pela memória da pedagogia poderão ser retomados, não como modelos, mas como referenciais à construção de novas práticas.

Reflico ainda que o tempo pedagógico é aquele em que o “verdadeiro” ensino como “acontecimento” possibilita uma diferença no aluno e no professor por meio da apropriação da memória e do momento pedagógico. Meirieu (2006) permite-me avançar no raciocínio ao descrever o ensino “verdadeiro” como a conjugação do saber e do acompanhamento:

Um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita a cada um introduzir-se nesse saber utilizando os recursos que são colocados à sua disposição. (MEIRIEU, 2006, p. 21)

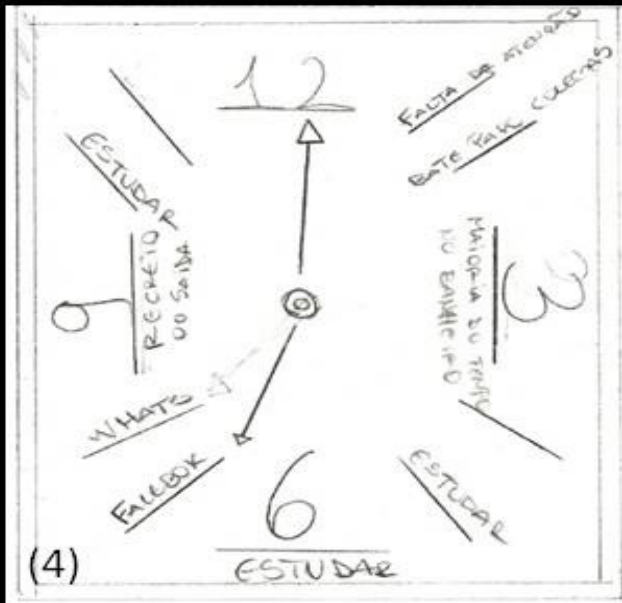
A subversão às imagens clássicas da docência (tais como: o aluno como planta que deve ser regada para brotar e desenvolver-se; como massinha de modelar ou papel em branco), suscetíveis à didática uniforme e homogênea do professor instiga-me a valorar o ineditismo do tempo pedagógico quando assume sua rota em uma sala de aula. Essa rota, por sua vez, não segue fluxo (auto) organizativo como condição intrínseca do sujeito, e,

sim, fluxo autopoietico, uma vez que dependente das capacidades dos sujeitos e das proposições, observações e regulações das situações de aprendizagem dos alunos pelos docentes.

As mencionadas imagens da docência - como diz Arroyo (2012) - estão “quebradas”, pois não traduzem a realidade dos cotidianos escolares. Logo, faz parte da docência “recompôr as imagens” e entender, nas resistências dos estudantes e na descontinuidade de seus percursos escolares, uma forma de comunicação da urgência de novas temporalidades ao cotidiano escolar.

Penso que a Educação tem muito que aprender com a Física de Pripogine e com as descrições do tempo feitas pelos gregos, compreendendo que a ordem da natureza não é uma ordem totalmente previsível. A ordem está no caos, no elemento aleatório. Assumir o acaso como aspecto potencializador da aprendizagem e compreendê-lo como um tempo criativo e, simultaneamente, merecedor do mesmo investimento e rigorosidade metódica com que nos detemos à contagem dos minutos e segundos parece ser um caminho subversivo a essa ordem, capaz de acolher os processos escolares inclusivos.

TEMPOS DA ESCOLA



3.2 TEMPOS DA ESCOLA

(1) Título: Ritmo da vida¹

Descrição: imagem representativa de um exame de cardiograma de um sistema vivo em linha eu registra variações e intervalos de picos. A vida pulsante.

Fonte: *web*.

(2) Título: Ritmo da vida²

Descrição: imagem de uma pauta musical. Clave de Sol e Fá e notas musicais em diferentes tempos.

Fonte: *web*.

(3) Título: Ritmo do aluno ideal

Descrição: imagem representativa de um exame de cardiograma de um sistema vivo em linha reta, de modo contínuo. A morte anunciada.

(4) Título: “Imagens docentes quebradas”

Descrição: imagem em dois quadros. O primeiro quadro de uma plantinha sendo regada; o segundo quadro, a plantinha viçosa e crescida.

Fonte: *web*.

(5) Título: Cadê o tempo pedagógico?

Descrição: imagem elaborada por estudante da EJA, retratando suas “críticas” envolvendo o aproveitamento do tempo na escola. Experiência sistematizada em artigo para publicação em periódico.

Fonte: HAAS, Clarissa; STORCK, Karine (artigo em processo de avaliação, 2015).

(6) Título: Tempos simultâneos

Descrição: imagem do relógio astronômico, localizado na Praça de São Marcos, em Veneza, Itália.

Fonte: *web*.

4 TEMPOS NA ESCOLA: *KAIRÓN E AIÓN* ENTRE CURRÍCULO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Acredito que, ao longo do texto, venho apresentando elementos para que o leitor possa compreender o que entendo por educação especial e currículo. Em relação ao último – currículo –, percebo que ainda há muito a ser dito, de modo que, nas próximas linhas, ocupo-me de delinear com mais profundidade esse campo de conhecimento. A trama em tessitura busca dar visibilidade às raízes etimológicas do currículo, a relação com o pensamento sistêmico e com a perspectiva dos estudos de currículo, a partir dos cotidianos.

Em sua origem etimológica, currículo é descrito como “tempo corrido”. Essa pista sugere elementos para que se pense sobre os significados que vêm sendo negociados socialmente acerca do currículo, ao tratar-se dos estudantes com deficiência, comumente nomeados como “lentos” para tal “corrida”.

O tempo, como conceito etimologicamente alinhavado ao currículo, encontra-se no cerne dos processos de adaptação, mudança e conservação dos seres vivos, possibilitando as alterações de estado entre os sujeitos e o meio, nomeados por Maturana; Varela (2010) como acoplamentos estruturais de segunda ordem e, de terceira ordem, quando envolve os acoplamentos intragrupoais, cuja complexidade é maior, uma vez que se ampliam as combinações imprevisíveis. Portanto, se pensarmos sob o ponto de vista da biologia da cognição (MATURANA, VARELA, 2010), veremos que o tempo atua na natureza ontologicamente altruísta dos seres vivos, pois opera na conservação da adaptação, de modo que, o tempo inventado pelo homem, é aquele que desvirtua as relações de equilíbrio instauradas pelo devir natural e encaminha-se para intensificar os níveis de competição entre os seres vivos. A competição, no currículo, se manifesta no estabelecimento das hierarquias entre saberes, práticas, valores considerados como válidos pela escola.

Cabe destacar que Maturana; Varela (2010), ao descreverem o devir natural, afirmam que os conhecimentos e as condutas sociais são aprendidas ao longo das gerações, o que, por sua vez, justifica, em parte, a conservação de rituais por instituições, como a escola. O equilíbrio da balança, portanto, está em perceber que o acoplamento estrutural da espécie humana é uma

característica ontológica e filogenética e, por isso, pressupõe, igualmente, conservação e mudança.

Desse modo, entendo que currículo, como tempo transcorrido, não precisa ser lido no sentido unívoco de sucessão cronológica. Pode ser simultaneamente considerado tempo *kairós*, como momento oportuno ou momento pedagógico (MEIRIEU, 2002), e tempo *aiôn*, pela valorização do acaso e da imprevisibilidade, igualmente como saberes pedagógicos. Entendo que considerar a incerteza pedagógica como um saber é um aspecto emergente para redesenhar uma pedagogia que tradicionalmente se baseia na busca de certezas e, quando se confronta com a incerteza, anuncia sua paralisação e esvaziamento do saber docente.

Procurando tecer uma trama de significados entre o vocábulo currículo, a partir do legado semântico da palavra tempo, anuncio que a leitura de currículo que procuro construir só é possível por meio de lentes contextuais aos processos escolares. Conforme Jesus (2008), os curriculistas apontam que o termo currículo é um termo polissêmico, querendo com ele transmitir uma noção sujeita à ambiguidade e à diversidade de sentidos. Jesus (2008, p. 2.648) esclarece essa natureza ambígua do currículo, citando Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas interrelacionadas”.

Ao resgatar a história de construção da área de conhecimento do currículo no Brasil, Lopes & Macedo (2005) destacam que as primeiras preocupações com o tema do currículo, no Brasil, datam dos anos 1920, com a transferência instrumental de teorizações americanas. Apenas na década de 80, a hegemonia do referencial norte americano é abalada, destacando-se o pensamento curricular de dois grupos nacionais: pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido.

Michael Apple (2006), autor contemporâneo de expressividade nas discussões sobre o currículo, afirma que os primeiros membros mais importantes da área do currículo foram Bobbitt (1924), Charters (1971), Thorndike (1971), entre outros. Esses curriculistas, conforme Apple (2006), são os responsáveis pela ideia de currículo como mecanismo de integração social, na qual sua função primeira é desenvolver a “comunidade”, cujos valores, na

prática cotidiana, tornaram as concepções de currículo extremamente conservadoras. Interessante analisar que esse pensamento histórico decorrente da disseminação dos primeiros estudos sobre currículo continua presente como eixo das políticas públicas institucionais na busca por um currículo comum a todo o território nacional²². As palavras de Apple (2006, p. 109) resumem os objetivos de Bobbitt (1924) e de autores vinculados às suas ideias, alertando para os sentidos ambíguos da preocupação desses estudiosos em identificar por meio do currículo as necessidades da comunidade:

Bobbitt na verdade acrescentou algo importante, ao dizer que a tarefa de quem trabalha com o currículo deveria ser determinada pela comunidade local em que está a escola. Isso parece mesmo progressista. Contudo, a segunda característica talvez nos faça um pouco mais cautelosos, pois esses teóricos viam o papel social do currículo como o desenvolvedor de um alto grau de consenso normativo e cognitivo entre os indivíduos de uma sociedade. Foi isso que Bobbitt se referiu como “consciência do grande grupo”, (p. 109-110).

O resgate histórico acerca da área do currículo feito por Apple (2006) nos auxilia a compreender o modo como o currículo, a partir do ideário norte americano hegemônico, foi se tecendo como uma ferramenta responsável pela seleção do conhecimento considerado válido e pela diferenciação de inteligência entre as pessoas, o que passou a justificar (e, em certa medida, vigora ainda nos dias atuais) a ideia de que o currículo devesse ser diferenciado em função da inteligência e da capacidade dos indivíduos. Decorre desse modo de teorizar e praticar o currículo, a distinção entre trabalhadores especializados e generalistas. O trabalhador especializado era aquele que dominava uma parte da função, sem compreender o processo global de sua atividade. Em contrapartida, o trabalhador generalista, dotado de

²² Cabe a menção de que no momento de elaboração desta tese, as escolas brasileiras estão debruçadas na análise do documento preliminar intitulado Base Nacional Curricular Comum, cujo objetivo principal é propor eixos ou premissas básicas para a organização dos currículos pelos sistemas de ensino, fomentando o amplo debate curricular sobre a educação básica. A construção de uma base nacional comum, por sua vez, não é uma temática consensual, à medida que confronta interesses distintos na seleção dos conteúdos que devem (ou não) fazer parte da mencionada base. Não obstante, as experiências de organização curriculares anteriores, em nível nacional, sinalizam que textos dessa natureza tendem a ser lidos como documentos prescritivos pelas escolas.

mais sabedoria, não precisava ter o conhecimento técnico da função, mas necessitava ter uma compreensão completa dos objetivos da organização, sendo o responsável por dirigir os especialistas (no cargo de gerente ou supervisor). Por trás da distinção de capacidade²³ entre as pessoas, mascarava-se a distinção de classe econômica e social.

A influência da Sociologia da Educação Inglesa também é notória nessa época, por meio do pensamento de estudiosos comprometidos com essa abordagem, tais como: Michael Apple e Henry Giroux. Michael Apple (2006) afirma que as escolas no modo como selecionam os conhecimentos válidos costumam compactuar com a hegemonia do “consenso”, ou seja, com o pensamento de que há um conjunto de ideias culturais e econômicas, supostamente compartilhadas por todos. Nesse sentido, Apple nos instiga a pensar um dos significados implicados no vocábulo “comunidade”, como forma de controle dos conteúdos e comportamentos, rotinas que são ensinadas na escola. O estudioso alerta que o conhecimento que chega na escola não é aleatório. É proveniente de um conjunto de relações institucionais políticas, econômicas e culturais, cujas bases são geralmente desiguais.

Para Apple (2006), as condições e formas de interação dentro da escola geram “naturalmente” a compreensão dos educadores do que seja conhecimento importante e não importante, ensino e aprendizagem, comportamento normal e anormal, pressupostos que incidem, na maioria das vezes, na reprodução cultural das relações de classe das sociedades industrializadas. Portanto, esses mecanismos atuam como forças tácitas das quais nem sempre os educadores estão conscientes. Da mesma forma, os padrões de interação social vivenciados dentro da escola em suas rotinas ensinam aos estudantes como se relacionar com a estrutura social. Essas pressuposições tácitas constituem o currículo e se aproximam daquilo que

²³ A distinção de capacidade como pressuposto da organização curricular continua presente no pensamento educacional atual por meio da ideia de “mérito”, utilizada por alguns grupos como referência nas políticas de valorização profissional docente. Interessante analisar a influência desse pensamento histórico nas distinções que a escola mantém para o público com deficiência ao responder, de modo enviesado, a pergunta “o que ensinar e como ensinar”. A resposta à questão tende a ser dada no sentido de “o que as pessoas com deficiência são capazes de aprender”.

Apple (2006) nomeia como “currículo oculto”, com a devida ressalva de que deve ser desprezada a noção que ocorre nas escolas um processo mecânico de reprodução social. Para Apple (2002), essa é uma análise muito pessimista que nega a ação educativa da escola e a reduz a uma função passiva dependente de uma ordem externa.

Apple (2006) também traz uma crítica importante à concepção de ciência como uma tecnologia neutra, que atua como um sistema linguístico mantenedor da lógica da eficiência e do controle. Para o autor, essa compreensão do pensamento científico está diretamente atrelada às práticas curriculares conservadoras.

No início dos anos 90, o campo do currículo vivia essas múltiplas influências; o pensamento sociológico predominava perante o pensamento psicológico, até então dominante, sendo que as tematizações acerca do currículo buscavam em sua maioria discuti-lo como um espaço de relações de poder. Para Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23)

As estudiosas Lopes & Macedo (2005) resumem os principais eixos debatidos com relação ao currículo na década de 90, apontando o “hibridismo” do campo. Citam as questões referentes às relações entre o conhecimento científico e popular; os processos de seleção de conteúdos; as relações da ação comunicativa; os processos emancipatórios; a superação de dicotomias entre currículo, método, buscando um entendimento geral do currículo como construção social do conhecimento; a discussão da multirreferencialidade, indicando o campo do currículo como complexo e exigente de uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação.

A década de 90, de acordo com essas pesquisadoras, também é marcada pelo diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas, buscando identificar continuidades e rupturas entre ambas. Citam Tomas Tadeu da Silva (2003), como um estudioso brasileiro que investe nessa leitura associativa das teorias, afirmando que o pensamento desse estudioso é “a linha mestra” dos

estudiosos vinculados ao pós-estruturalismo no Brasil, a partir de matrizes inglesas e francesas. Para a presente investigação, interessa-me dar destaque aos aspectos de continuidade entre as teorias críticas e pós-críticas no que diz respeito à contestação acerca do que pode ser considerado como conhecimento escolar. Ambos os campos teóricos produzem um pensamento que confronta o papel de reprodução e manutenção da ordem social desempenhado pelo currículo. As teorias críticas de currículo questionam as relações de controle e poder, reconhecendo no campo institucional, econômico, cultural e social, esferas de manutenção da ordem. As teorias críticas e pós-argumentam que nenhuma teoria é neutra; estão preocupadas em responder o porquê de determinado conhecimento em detrimento de outro (SILVA, 2007), tratando o currículo como uma questão de poder. Considerando que uma teoria se define a partir dos conceitos que utiliza para descrever a realidade, um ponto de distanciamento entre as teorias críticas e pós-críticas será a utilização do conceito de ideologia pela primeira e de discurso pela segunda, sendo que ambas efetuam um importante deslocamento no modo de conceber o currículo. Entendo que a categorização do currículo por meio das aproximações e distinções entre as matrizes teóricas (teorias críticas e pós críticas) serve ao debate do ponto de vista da historicização da complexidade dos conhecimentos que norteiam a área do currículo, devendo ser evitadas as ideias de linearidade de um percurso histórico que implicaria uma compreensão de “evolução” teórica ao considerar essas abordagens.

Conforme Silva (2007), a tensão entre os conceitos de ideologia e discurso, mesmo que eles se combinem em algumas análises, é uma demonstração da fratura entre essas teorias. Para o autor, ao passo que a “virada linguística” nos levou a negligenciar certos mecanismos de dominação e poder que tinham sido detalhadamente analisados pela teoria crítica, as teorias pós-críticas são responsáveis por questionar as pretensões totalizantes das grandes narrativas. Além disso, as teorias pós-críticas ampliam seu arcabouço de análise quanto à dinâmica de poder, enfatizando os mecanismos de dominação produzidos pelas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade.

Considero interessante destacar o conceito de diferença de Tomas Tadeu da Silva (2003), comentado por Lopes & Macedo (2005):

Para o autor [Tomas Tadeu da Silva], o mais importante é incorporar o conceito de diferença: não há um discurso que possua, com base em algum critério universal de validação, o ponto de vista epistemológico privilegiado. Há diferentes discursos não equivalentes, na medida em que são implicados em relações de poder assimétricas, as quais devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças (LOPES & MACEDO, 2005, p. 25).

O reconhecimento de que currículo deve ser discutido aliado ao conceito de cultura também ganha espaço, mediante referências teóricas diversas, tais como o multiculturalismo ou estudos culturais (LOPES & Macedo, 2005).

Moreira (2010, p. 47), ao anunciar que os estudos sobre currículo no Brasil têm privilegiado as discussões sobre conhecimento escolar e cultura, oferece, como descrição dessa relação, os seguintes elementos: a) uma prática de significação b) uma prática produtiva; c) uma relação social; d) uma relação de poder; e) uma prática que produz identidades. Com relação ao último item, cita a vinculação com o pensamento de Silva (1999).

Deste modo, Moreira (2010) interpela a pensar que as formas analíticas do currículo devem privilegiar os processos escolares, interrogando-se sobre a formação de novas identidades, sobre a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e quanto à capacidade de viver e conviver em sociedades plurais, nas quais as relações de poder que sustentam diferenças, preconceitos, estereótipos possam ser persistentemente desestabilizadas.

Tratando o campo do currículo como uma “conversação complicada”, Moreira (2010) convida-nos a buscar uma compreensão mais ampla partir das diferentes áreas de conhecimento, reconhecendo que as teorias da modernidade não forneceram respostas eficazes aos problemas modernos, próprios do campo do currículo.

Neste esforço, há que se conceber o currículo como uma “conversação complicada”, que revele o caráter relacional das ideias, sua corporificação e personificação nas vidas individuais, sua origem e expressão em movimentos sociais, suas raízes no passado histórico, seu compromisso com o futuro do indivíduo e da espécie (PINAR, 2003). Nesse esforço, pode ser apropriado conceber a teoria, como em Souza Santos (2000), como a consciência cartográfica do caminho que vai sendo percorrido em nossos embates cotidianos e nas lutas políticas que travamos, por um lado influenciados pela teoria e, por outro, influenciando-a e renovando-a. (MOREIRA, 2010, p. 64)

Identifico-me com o pensamento de Moreira (2010) e com sua articulação às ideias de Souza Santos (2000), ao proporem a necessidade da tessitura de uma cartografia cotidiana para elucidar os embates políticos, em matéria de currículo. Entendo que os estudos que apontam para a compreensão dos cotidianos nos fornecem pistas nesse sentido, passando a analisá-los no momento seguinte deste texto.

Em capítulos anteriores do presente texto, buscou-se antecipar a aproximação desse estudo com as construções teóricas a respeito do currículo a partir dos cotidianos. Ocupo-me, agora, de detalhar melhor a interlocução com essa perspectiva, destacando os estudos de Nilda Alves²⁴ (2010); Carlos Eduardo Ferraço (2007) e Inês Barbosa de Oliveira (2012), pesquisadores que têm produzido seus estudos vinculados a essa perspectiva. Também me amparo nas contribuições de Miguel Arroyo (2011) e Maria Teresa Esteban (2008), os quais considero afinados com a compreensão de currículo como redes cotidianas de saberes-fazer escolares. Na mesma medida, os estudos de Carvalho (2009) são objeto de investigação desta pesquisa, pois auxiliam a compor a perspectiva curricular a partir dos estudos do cotidiano.

Oliveira (2012) destaca que a pesquisa dos cotidianos escolares no Brasil assume lugar crescente nos últimos 15 ou 20 anos, sendo reconhecida internacionalmente como uma nova e relevante perspectiva de estudos do campo do currículo.

Com base em Certeau (1994), Oliveira (2012) entende que os currículos podem ser percebidos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* das escolas. Buscando um diálogo com Boaventura Souza Santos, a autora também defende que os currículos sejam tratados como a contribuição da escola para a tessitura da emancipação social democratizante. Essa autora explica que o uso do neologismo *praticantespensantes* têm como finalidade destacar a relação de imbricação entre teoria e prática nos cotidianos. Os sujeitos cotidianos não são apenas aqueles que praticam, mas aqueles que, ao executarem, expõem suas teorias sobre a ação pedagógica. Com o olhar para

²⁴ Nilda Alves (UERJ) é citada por Lopes & Macedo (2005), junto com Regina Leite Garcia (UFF), como estudiosas responsáveis pela origem da vertente que estuda currículo a partir dos cotidianos, no Brasil. Para esse estudo, nos centraremos nas contribuições de Nilda Alves, cuja produção tem se direcionado para a análise epistemológica desse campo de estudos.

os cotidianos, Oliveira (2012) entende que os currículos praticados foram historicamente invisibilizados pelo pensamento pedagógico hegemônico, que buscou sintetizar em um currículo formal e abstracionista uma leitura totalizante da instituição escola.

Alves (2010) inscreve-se como pesquisadora dos cotidianos, sugerindo que essa abordagem encontra espaço para constituir-se como tal a partir do paradigma de conhecimento que questiona a ordem e a desordem como figuras antagônicas e as propõe como complementares. Para construir esse argumento, Alves (2010) cita Von Foerster, Von Neumann, Ilya Prigogine anunciando sua conexão com a abordagem sistêmica de ciência.

Dessa forma, de diferentes horizontes chega a idéia de que ordem, desordem e organização devem ser pensadas em conjunto, que só podem ser pensadas em relação uma da outra. A missão da ciência não é mais, assim, banir a desordem de suas teorias, mas de tratar dela. Não é mais anular a idéia de organização, mas de compreendê-la e de introduzi-la para reunir as disciplinas parceladas. (...) É nesse movimento – de ordem, desordem e organização, pensadas em relação – que pretendemos estar, nós que tratamos em pesquisa nos\dos\com os cotidianos. (ALVES, 2010, p. 81)

Ao discutir os aspectos teórico-metodológicos implicados na pesquisa com os cotidianos, Alves (2010) revela suas preocupações com a abordagem ético-estética da pesquisa, ou seja, com a forma de lapidar os conhecimentos, sentidos e significados que emergem do cotidiano vivenciado. Entende que a narrativa oral amplia as possibilidades dos sujeitos participantes, pois remete-os à sua constituição ontogênica. A narrativa escrita limita os “achados” da oralidade, sendo necessário refletir sobre essa transposição da narrativa oral à escrita nas pesquisas. Com isso, a autora também critica a hegemonia da linguagem escrita como ferramenta do cientista, alertando que “a expressão oral é necessária ao cientista” (ALVES, 2010, p. 75). A autora sintetiza essa preocupação da seguinte forma: “É esse desafio que nós que trabalhamos nas pesquisas nos\dos\com os cotidianos entendemos ser preciso enfrentar, tanto na compreensão do que nos é dito, como os modos de escrever esses “ditos” (ALVES, 2010, p. 78).

Para Alves (2010), construir a proximidade do pesquisador com o cotidiano é uma exigência que deve se pautar no “respeito pelo legítimo outro” (MATURANA, VARELA, 2010), a fim de que o “mergulho no cotidiano”

(OLIVEIRA E ALVES, 2001), modo metafórico como vem nomeando essa, abordagem seja possível

Com as contribuições de Ferraço (2007), torna-se possível definir currículo como “toda a dinâmica das relações” estabelecidas pelos sujeitos cotidianos. Ferraço (2007), com base em Sacristán (1995), afirma que currículo não se reduz à descrição de conteúdos, metodologias, mas pressupõe a soma de todas as aprendizagens e ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Além disso, o estudioso chama a atenção para o fato de que pensar o currículo com o cotidiano é desvencilhar-se da pragmática exigência da didática em situar planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem, como momentos estanques.

Quando pensamos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos. (FERRAÇO, 2007, p. 76)

Os estudos de Ferraço (2007) também são significativos do ponto de vista de considerar a invenção dos currículos como processos de formação continuada docente, pois ocorrem entre os sujeitos processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem mensurados em sua totalidade ou mesmo de desconsiderados.

A abordagem de currículo proposta por Arroyo (2011) também propõe que pensemos na relevância dos cotidianos como espaços de invenção. O autor define currículo como “território de disputas”, uma vez que, historicamente, a produção e a apropriação de conhecimentos têm impulsionado as disputas das relações sociais e políticas de dominação e subordinação, demarcando a relevância ou a segregação da diversidade de coletivos sociais. Conforme Arroyo (2011):

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2011, p. 17)

Busco, ainda, nas pesquisas de Esteban (2008), elementos para pensar a complexidade dos cotidianos. A estudiosa, ao ocupar-se de investigar a temática avaliação a partir dos cotidianos, afirma que uma indagação cuidadosa dos múltiplos fios tecidos no espaço escolar pode ajudar a desconstruir pensamentos lineares produzidos com base no acerto\erro e, que, por sua vez, estigmatizam os estudantes das classes populares.. Ao buscar com os docentes compreender os processos de avaliação, a referida autora busca deslocar-se do produto para o processo, problematizando, inclusive, as formas de descrição utilizadas pelos docentes (ele não sabe *nada* ele não sabe *ainda*). Reconhece no “*ainda não sabe*” a possibilidade de um devir e a emergência de uma relação dialógica entre professor e aluno. Entendo que esse modo de pensar os processos avaliativos produz desdobramentos significativos igualmente para os estudantes com deficiência.

Em caráter de síntese, identifico, nos estudos do currículo vinculados aos cotidianos, um tratamento complexo à temática, propondo a imprevisibilidade como elemento de análise, ou seja, a invenção de outros percursos, outras respostas às principais tensões da escola e a desconstrução de “verdades” normalizadas como únicas.

Essa abordagem possibilita uma leitura ampliada de currículo aos saberes e fazeres da escola, ou seja, aos processos escolares. Entendo que debruçar-se sobre as especificidades dos cotidianos escolares não descarta o olhar para os determinantes sociais (descritas como macropolíticas de governo e estado e as micropolíticas envolvendo os sujeitos praticantes ou ativos nos cotidianos), mas, ao contrário, instiga que pensemos o papel de corresponsabilização de todos os agentes na tessitura das políticas curriculares. Os condicionantes ou determinantes sociais, como bem elabora Apple (2006), convergem em uma faceta intrínseca ao currículo praticado na escola. Não reconhecer esses determinantes implica em manter a tradição histórica do currículo, como uma linguagem científica e aparentemente neutra, da inteligência e da capacidade de uns grupos perante os outros.

Portanto, olhar de imersão dirigido aos cotidianos surge como uma possibilidade de “pinçar”, na aparente estabilidade e conservação do sistema (instituição escola), sutis elementos de inovação e de autoprodução desses

cotidianos. Surge como uma possibilidade de confrontarmos-nos com uma pergunta central, sugerida por Apple (2006), no reconhecimento das conexões históricas entre os grupos que detiveram o poder e a cultura que é preservada e distribuída nas escolas:

Para *quem* as escolas funcionam? Alguns educadores talvez se sintam bastante desconfortáveis em dar a resposta. Mas quem disse que a consciência de nossa própria posição política tenha de nos deixar à vontade? (APPLE, 2006, p. 120).

Somando-se as contribuições dos estudos do cotidiano, destaco também a pesquisa de McKernan (2009), por reconhecer em seu trabalho uma vinculação potente entre os construtos de currículo e imaginação para a qualificação das práticas pedagógicas com enfoque inclusivo. Para o autor, um currículo pode ser considerado uma “arte”, devido ao grau de intuição, criatividade, compreensão situacional e julgamento crítico e prático que envolve o trabalho dos educadores. Sua perspectiva de análise e elaboração do currículo por meio da ênfase aos processos afasta o caráter prescritivo do currículo e o modelo fins-meios sustentado em objetivos pré-especificados ou resultados pretendidos da aprendizagem.

Desse modo, enfatiza-se a perspectiva da análise do currículo como cotidiano, cuja natureza é aparentemente paradoxal, à medida que unifica o rigor e a imaginação, o local e o global, o teórico e o prático, o manifesto e o silenciado, o individual e o coletivo, o intuitivo e o racional em uma única trama. O capítulo seguinte prossegue no debate que busca dar visibilidade às redes analíticas *entre* currículo e educação especial.

4.1 MODOS DE “LER” CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA E NOS DOCUMENTOS POLÍTICOS OFICIAIS²⁵

O debate atual em busca de reconhecer a natureza pedagógica da área da educação especial, procurando desvinculá-la de sua herança clínica e conferir-lhe uma abordagem educacional, coloca em destaque um desafio: articular a área da educação especial às temáticas relativas ao currículo escolar.

Vieira (2012) afirma ser recente na academia o olhar que relaciona à educação especial ao currículo. Entendemos essa afirmação como decorrência da própria história recente de reinvenção dessa modalidade de ensino, que passa a ser reescrita pelas políticas públicas intergovernamentais no Brasil, a partir dos anos 2000, como vinculada a uma diretriz de inclusão escolar que aposta de modo prioritário na escolarização dos sujeitos nomeados como público-alvo²⁶ da educação especial no espaço da escola de ensino comum.

Como constatação inicial do distanciamento entre as discussões de currículo e educação especial, observamos a pouca visibilidade nas pesquisas acadêmicas no que se refere a essa articulação. Buscamos delinear um mapeamento bibliográfico por meio da consulta aos espaços públicos de divulgação das produções, reconhecidos pela comunidade científica. Foram investigados o Banco de Teses e o Portal de Periódicos, ambos mantidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como os trabalhos publicados nas Reuniões Científicas da Associação

²⁵ Embora tenha optado, ao longo do projeto de tese, pela escrita em primeira pessoa do singular, especificamente neste capítulo (4.1) recorro à primeira pessoa do plural, pois o conjunto de ideias apresentadas aqui faz parte de um artigo intitulado “*Currículo e Educação Especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares*”, escrito em coautoria com o Prof. Claudio Roberto Baptista. E publicado nos Anais da 37. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015). O mencionado artigo integra essa investigação, de modo parcial, priorizando-se as seções de análise da produção bibliográfica brasileira envolvendo as temáticas currículo x educação especial. Está disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4199.pdf>

²⁶ Sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades\superdotação.

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O marco temporal de análise para a produção acadêmica e para os documentos normativos envolve o intervalo de 2000 a 2014, buscando a sintonia com o período em que o país registra a intensificação de uma diretriz política de inclusão escolar. No caso dos dispositivos legais, foi necessário recorrer, em alguns casos, a documentos anteriores ao ano 2000, em função de sua importância para a temática em pauta.

Como forma de definir os descritores para esta pesquisa, optamos inicialmente pelas expressões educação especial x currículo escolar. Na busca de estudos sobre os temas, pouco se encontrou sobre os três repositórios pesquisados. Considerando a descrição que associa a educação especial ao serviço especializado de apoio pedagógico de natureza complementar ou suplementar à escolarização e nomeado como Atendimento Educacional Especializado (AEE²⁷), em um segundo momento, optamos pela associação entre as expressões currículo x Atendimento Educacional Especializado como descritores da investigação, todavia, a seleção de trabalhos resultou ainda mais inexpressiva.

Desse modo, foi necessário revisitar as imagens associadas aos cotidianos escolares ao longo de nossa trajetória formativa e profissional de docência e pesquisa para encontrarmos as expressões comumente narradas pelos docentes como decorrentes da relação entre currículo e educação especial, com foco nos processos escolares inclusivos.

Em alusão à produção poética de Iberê Camargo (2009), convocamos a memória como a “gaveta dos guardados” de algumas imagens-narrativas que nos instigam a pensar a relação currículo e educação especial e facilmente nos reportamos aos termos “adaptação ou adequação curricular, flexibilização curricular, diferenciação curricular”, como palavras que são parte do imaginário coletivo. Percebemos que esses termos, à primeira vista, podem sugerir um trabalho pedagógico de investimento e de aposta na educabilidade dos sujeitos

²⁷ Ao longo do texto, utilizaremos a sigla “AEE” como equivalente ao Atendimento Educacional Especializado. A utilização dessa sigla está prevista na Resolução nº 04/2009 CNE/CEB. Nossa compreensão acerca desse serviço reafirma-o como uma multiplicidade de práticas docentes que possuem alternativas bastante amplas para sua operacionalização.

com deficiência, entretanto, o confronto com as imagens dos cotidianos auxilia a compreender alguns efeitos desse “currículo” a ser adaptado, flexibilizado ou diferenciado. Ao considerarmos as “adaptações, adequações ou flexibilizações curriculares”, torna-se possível associar as práticas restritivas ao acesso ao conhecimento, por meio da limitação ou simplificação dos conteúdos a serem abordados. Podemos ainda evocar as práticas não-diretivas nas quais não há um olhar rigoroso em relação ao tempo escolar, configurando o ato de alargamento ou de restrição do tempo de dedicação a uma atividade, sem uma intencionalidade coerente entre a tarefa e o objetivo a ser atingido. Assim, o olhar de comiseração docente transforma a adaptação curricular em facilitação e promoção automática do estudante, o que tende a se configurar como apoio sem critério ao dispositivo da terminalidade específica²⁸, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394\96, artigo 59 (BRASIL, 1996) e que “apressa” a desistência docente no investimento na trajetória do estudante com deficiência.

O quadro das produções acadêmicas apresentado a seguir resulta das nossas escolhas da totalidade dos trabalhos encontrados, sendo que, das buscas realizadas a partir dos descritores destacados (educação especial x currículo; atendimento educacional especializado x currículo; adaptação curricular) selecionamos 15 trabalhos para a análise neste estudo. Como critérios para esta seleção, optamos por aqueles trabalhos em que a temática de nosso interesse aparecia como central e anunciada de modo claro no título e no resumo da pesquisa, pois, na grande maioria dos trabalhos encontrados, foi possível perceber que a discussão acerca da interlocução entre currículo e a educação especial, embora presente, não era o objetivo principal da investigação. Também deixamos de lado todas as investigações que, ao mencionarem processos de adaptação curricular ou de um currículo diferenciado, não tratavam do grupo de sujeitos que compõem o público da educação especial.

²⁸ Certificação diferenciada do ensino fundamental. Do modo como está descrita na legislação nacional, a terminalidade específica não permite a continuidade dos estudos no nível médio, haja vista que não atesta a conclusão da etapa do ensino fundamental, logo, o encaminhamento possível para esses estudantes é a Educação Profissional (EP) ou a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Após a leitura dos trabalhos em sua íntegra, eles foram reorganizados a partir dos seguintes eixos temáticos²⁹:

- a) Adaptações ou adequações curriculares, flexibilização curricular, currículo diferenciado (FRANCO, 2000; LUNARDI, 2005a; LUNARDI, 2005b; GARCIA, 2005; BUYTENDORP, 2006; ANTUNES, 2008; HEREDERO, 2010; MESQUITA, 2010; LOBO, 2011; SILVA, 2010; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012).
- b) Conhecimento e currículo escolar, sujeitos da educação especial e serviços de apoio especializado (LUNARDI-MENDES e SILVA, 2014; MELO, 2008; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012).

Com relação ao primeiro eixo temático, ao unirmos trabalhos que se propõem a debater as nomeações “adaptação ou adequação curricular, flexibilidade curricular, diferenciação curricular”, percebemos que são múltiplos os sentidos evocados entre os pesquisadores, não havendo um posicionamento único em relação às suas efetivas possibilidades pedagógicas. Em geral, esses sentidos não convergem para uma distinção clara entre os termos, mas favorecem a idéia de complementariedade, ou seja, de “nova nomeação para o mesmo”. Algumas pesquisas, de natureza documental, citam a influência na invenção desses sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999), documento publicado pelo Ministério da Educação, o qual nos alerta para a importância de um levantamento sobre a história desse termo na educação e para a reflexão acerca dos sentidos que ele vem ganhando ao longo do tempo nas políticas públicas em ação nos distintos contextos.

Herederó (2010), ao discutir a escolarização dos sujeitos da educação especial no espaço escola, ao qual nomeia “escola inclusiva”, discute o documento citado anteriormente, indicando que as políticas educacionais brasileiras adotaram o termo “adaptação curricular” ou “adequações curriculares” para se referirem a todas as alterações a serem desencadeadas nos objetivos escolares, nos conteúdos, no transcorrer de todo o processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico

²⁹ Alguns trabalhos foram citados nos dois eixos temáticos por percebermos a sua interface com as questões tratadas.

com o intuito de favorecer o aprendizado do aluno. Conforme Heredero (2010), por adaptações curriculares deve-se compreender:

(...) as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a *máxima oportunidade*³⁰ de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam no seu processo educativo. (HEREDERO, 2010, p. 06).

Esse conceito parece carecer de problematização a começar pelos múltiplos sentidos evocados pela construção: oferecer a esses alunos a “máxima oportunidade”. Parece-nos evidente que o critério que define o que seja uma oportunidade pedagógica favorável ao desenvolvimento do estudante depende das leituras do educador a respeito das possibilidades de determinado aluno, tratando-se de um critério extremamente subjetivo e que indica um tipo impreciso de aposta pedagógica e de investimento docente na trajetória desse estudante. Portanto, um encaminhamento que poderia interessar ao trabalho pedagógico envolvendo sujeitos público-alvo da educação especial parece-nos ser aquele que reconhece a natureza mutável dos objetivos e estratégias estabelecidos como percurso formativo individualizado para determinado aluno, pois o que é considerada “máxima” oportunidade em um momento específico, em outra situação pode deixar de ser.

Heredero (2010), com base em Galve et al (2002) e no documento relativo aos parâmetros nacionais (BRASIL, 1999), distingue duas categorias de adaptações curriculares: as que o autor trata como adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte; e adaptações curriculares extraordinárias, significativas e de grande porte. Na primeira categoria, estariam implicadas as alterações na metodologia didática e, na segunda, as alterações nos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Entendemos ser essa uma questão bastante complexa para ser tratada em termos de categorizações, especialmente quando se aborda a seleção e o sequenciamento de conteúdos como critério da adaptação curricular. Consideramos necessário defender que esse quesito não deva fazer parte dos

³⁰ Grifo nosso.

elementos a serem “adaptados”, pois não podemos *a priori* atestar a incapacidade do estudante em aprender determinado conteúdo, dinâmica comumente associada às práticas de adaptação curricular. Parece faltar à proposta que categoriza as “adaptações” os indícios de movimento que contemplam o sujeito alvo da ação pedagógica. Que características seriam essas? Quais as suas singularidades?

Mesquita (2010) aborda a relação entre currículo, educação inclusiva e políticas curriculares nacionais. Reconhecendo que, para os sujeitos com deficiência, as políticas curriculares vêm marcadas pela adjetivação “adaptação curricular”, Mesquita (2010) faz uma crítica a essa abordagem, pois considera que a mesma se baseia em uma perspectiva homogeneizadora e contraditória, uma vez que estabelece como ponto de partida “a adaptação do currículo regular”. A autora, baseada nos estudos de Roldão (2003), defende a diferenciação dos currículos como reconhecimento da diversidade dos sujeitos:

(...) é fundamental que as escolas tornem os currículos alternativos/diferenciados – não os adaptados – os gerenciadores do conhecimento e da organização educacional, contribuindo para a constituição de uma nova escola, de uma nova sociedade. (MESQUITA, 2010, p. 313).

Nesse sentido, concordamos com Meirieu (2006), quando indica que não pode haver pré-requisitos dirigidos à aprendizagem, sendo que diferenciar um currículo como “ponto de partida” de uma trajetória é consolidar a “pedagogia dos pré-requisitos” criticada pelo estudioso:

Na realidade, a pedagogia dos pré-requisitos coloca sempre “saberes” ou “os saberes” como uma condição indispensável de acesso ao conhecimento e à cultura. Ela sempre encontra pretexto para adiar o momento do confronto com a cultura: “ele não tem base; é preciso primeiro consolidar suas aquisições; é preciso tempo; é preferível concentrar-se no fundamental (MEIRIEU, 2006, p. 57).

A posição defendida por Mesquita (2010) e evidenciada em estudos como o de Franco (2000), quanto à relevância da “diferenciação curricular” em detrimento das “adaptações curriculares”, elencando características de distinção entre ambas, aparece de modo minoritário na produção acadêmica analisada.

Antunes (2008), em estudo que discute a gestão do currículo em turmas de educação infantil com a presença de estudantes com deficiência mental,

afirma: “A diferenciação curricular remete-nos a um atendimento cuja base se encontra no enfoque deficitário – no qual os problemas estão centrados exclusivamente nos sujeitos” (MESQUITA, 2008, p. 56). Essa autora defende um posicionamento de que estar no mesmo espaço dos demais estudantes deve significar a possibilidade de compartilhar e participar da elaboração do conhecimento sistematizado, não se justificando um currículo à parte previsto para a esses sujeitos, sem qualquer relação com o currículo geral.

Os estudos de Garcia (2005), Lunardi (2005a), Lunardi (2005b), Buytendorp (2006), Silva (2010), Effgen (2011) e Vieira (2012) apresentam em comum uma crítica bastante atual às políticas e às práticas curriculares destinadas às pessoas com deficiência: tratam do empobrecimento curricular a que estão submetidos esses estudantes por meio das práticas pedagógicas nas quais a deficiência seria a base para justificar a simplificação curricular.

Buytendorp (2006), em um estudo de natureza documental, explora diversos documentos oficiais e não oficiais que tratam das políticas curriculares, confrontando a concepção de adaptações curriculares como uma forma de redesenhar a “cultura” dos serviços especializados em educação especial. Discute a descrição do tempo escolar ou da associação da ideia de “lentidão” do aluno nos processos de aprendizagem associada aos estudantes com deficiência como um dos aspectos favorecedores da manutenção dessa cultura.

Garcia (2005) discute criticamente a Resolução Nacional CNE/CEB 02/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Embora consideremos que esse dispositivo legal teve um impacto político e histórico muito importante para a afirmação dos direitos à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum no contexto brasileiro, concordamos com Garcia (2005) no sentido de que a abordagem específica ao currículo, nesse instrumento normativo, não sinalizou avanços para a qualificação do trabalho pedagógico. Consta, na referida resolução, em seu artigo 8º, inciso III:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em

consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

Consideramos as políticas como um processo contínuo de “interpretação”, no qual a prática é composta de um conjunto complexo de iniciativas. Essa ação é investida de valores locais e pessoais, de relações de poder, convergindo em acordos, ajustes secundários e inclusive contraditórios (BALL, 2009). Com base em tais premissas, embora o texto legal tenha sido taxativo ao assegurar a “frequência obrigatória”, as narrativas que se sobressaem dos cotidianos informam que, muitas vezes, nem mesmo essa frequência está assegurada aos estudantes da educação especial, principalmente àqueles que trazem as “marcas” de um diagnóstico de transtornos.

Consideramos que a relação entre estes itens elencados como *quesito* para adaptação curricular – objetivos, conteúdos, avaliação, temporalidade, metodologias e estratégias para organização da ação pedagógica – têm sido bastante reducionistas, acompanhando as leituras simplificadoras do que seria currículo escolar. Logo, entendemos que o olhar que associa as adaptações curriculares restritamente à redução de conteúdo ou alargamento do tempo dedicado à tarefa se aproxima daquele que conceitua currículo escolar como listagem de conteúdos e que trata a deficiência como uma barreira preponderantemente orgânica, intrínseca ao sujeito, descaracterizando a influência do contexto social. Lunardi (2005a, p. 14) afirma que: “Enfim vemos que as práticas curriculares sedimentadas criam trilhas que acabam sendo seguidas cotidianamente na escola. Essas trilhas, quanto mais percorridas, mais institucionalizadas se tornam e mais difícil fica também abrir novos caminhos.”

Ao nos comprometermos com a atualização dessas nomeações nas demais legislações e orientações da política nacional de educação especial, observamos que a relação entre “adaptação curricular e terminalidade específica” continua corroborando a constituição social de estigmas associados às pessoas com deficiência.

O Documento Orientador da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) cita o artigo 59 da LDB 9394/96 para anunciar que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos alunos

currículo, métodos, recursos e organização específica para atender suas necessidades, assegurando a terminalidade específica àqueles que não atingirem o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 2008). Essa interpretação também foi reiterada pela Res. nº 02/2001 CNE/CEB, ao prever a terminalidade específica aos estudantes com “grave” deficiência mental ou múltipla.

O silêncio das legislações e das orientações nacionais subsequentes, com relação ao dispositivo da terminalidade específica não exclui que este continue sendo utilizado nas práticas cotidianas e, inclusive, assegurado em documentos oficiais pelos sistemas de ensino³¹. A propósito do que afirma Arretche (2001), que a política pública se constitui na ação e igualmente na sua omissão, entendemos como de extrema relevância a declaração da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Escolar (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) de que “não se justifica terminalidade específica com base na deficiência” (BRASIL, 2015), em recente documento subsidiário divulgado que compila orientações para a implementação dos sistemas educacionais inclusivos.

Considerando que a legislação possibilita às pessoas em defasagem de idade/ano o encaminhamento à EJA, o recurso à terminalidade específica acaba tendo efeito de “estigma” na trajetória escolar desse estudante, pois essa terminalidade “encerra” sua trajetória de escolarização.

No segundo eixo, destacamos a pesquisa de Lunardi-Mendes; Silva (2014) que, ao abordar a relação currículo e educação especial no plano do contexto das políticas e das práticas, coloca no cerne do debate os conhecimentos considerados válidos para a escola da contemporaneidade, ou seja, o que deve ser aprendido e ensinado na escola hoje.

Portanto, inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de

³¹ A título de exemplo, citamos as Diretrizes para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (Res. n. 13/2013 CME\POA) que, em seu artigo 34, garantem a terminalidade específica aos estudantes da educação especial, perante a expedição de certificação diferenciada, atrelando essa possibilidade inclusive aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento. (POA, 2013).

um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos. (LUNARDI-MENDES, 2014, p. 10)

De fato, essa nos parece uma questão elementar e que merece aprofundamento, pois coloca a educação especial em posição de contribuir com o debate da educação geral, repensando a própria função social da escola, na qual as relações com o conhecimento são a ferramenta do trabalho pedagógico e confirmam ao longo do tempo a razão de existência da instituição escolar.

Integra esse grupo a análise das normativas e orientações da política educacional brasileira, além dos trabalhos acadêmicos que ressaltam a relação entre currículo x serviços de apoio especializados. Tratamos como serviço de apoios especializados estritamente o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dispositivo de natureza pedagógica e que tem um papel relevante na tessitura das redes de apoio à inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Ao retomarmos os documentos normativos ou orientadores da política de educação especial que tratam do Atendimento Educacional Especializado – a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009a); o Documento Orientador da Política (BRASIL, 2008); o Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011) –, percebemos um deslocamento das nomeações a respeito do currículo escolar envolvendo o público-alvo da Educação Especial. Esses documentos não retomam mais as expressões “adaptação ou adequação curricular; flexibilização curricular” e passam a dar visibilidade a novas expressões “acessibilidade curricular e adequações razoáveis” ao relacionar currículo e educação especial.

O Documento Orientador da Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), embora retome o texto da Resolução CNE/CEB 02/2001, deixando implícita a discussão sobre a “adaptação curricular/flexibilização curricular” presente nessa resolução, afirma a palavra acessibilidade que aparece vinculada principalmente às questões arquitetônicas ou em formulações gerais, nas quais se lê “acessibilidade que elimine as barreiras para a participação das

peças com deficiência” (BRASIL, 2008, p. 10). Em uma passagem do texto, o conceito ganha conotação que envolve o trabalho pedagógico com a elaboração do conhecimento:

Estas ações [de acessibilidade] envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 13).

No Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011), além da adoção dos termos “acessibilidade” e “recursos de acessibilidade” - que estão em sintonia com o exposto na resolução de 2009, já referida - torna possível que se constate, em seu Artigo 1º, IV, a adoção da nomenclatura “adaptações razoáveis”. Esse conceito é uma referência explícita ao texto da Convenção das Pessoas com Deficiência associado ao Decreto nº 6949/2009, que tem efeito de emenda constitucional (BRASIL, 2009b). Ao nos reportarmos ao texto dessa convenção, observamos que como adaptações razoáveis são descritos os ajustes necessários requeridos em cada caso para assegurar a igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência (BRASIL, 2009b). Ocorre, assim, um deslocamento conceitual, pois deixam de ser admitidos os ajustes e as adaptações que possam se colocar como “barreira” para o acesso ao conhecimento das pessoas com deficiência. Essa alteração pode ser vista como uma incorporação aos documentos normativos brasileiros mais recentes dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009b), o que pode significar a aposta no acesso ao currículo para todos, sem reservas, abarcando as relações com o conhecimento como aspecto fundamental do processo de humanização.

O AEE, na Resolução 04/2009 CNE, é descrito como o serviço responsável por disponibilizar esses recursos de acessibilidade capazes de eliminar as barreiras de participação das pessoas com deficiência. No artigo 2º dessa resolução, os recursos de acessibilidade são tratados como aqueles que asseguram as condições de “acesso ao currículo” aos estudantes da educação especial, portanto, aparece de modo enfático, no texto desse dispositivo legal, a relação do AEE com o currículo. O direcionamento pedagógico associado ao

AEE dependerá necessariamente do movimento de interpretação da política por parte dos atores sociais implicados. No entanto, destacamos que não assumir a responsabilidade plena pela escolarização, que deveria ser assegurada na sala de aula, não descarta o trabalho com o conhecimento, uma vez que os conteúdos escolares são reconhecidos como uma das facetas do currículo escolar e devem ser vistos como instrumentos de trabalho pedagógico.

Consideramos que mais importante que pensar as distinções entre estes dois espaços - AEE e sala de aula - é refletir sobre os elementos que os unem, pois a razão primeira de existência do AEE na escola de ensino comum é o trabalho pedagógico na sala de aula. Conforme Antunes (2011):

É na sala de aula que o professor deverá enfrentar o desafio cotidiano de entrar em relação com cada um de seus alunos para que possa identificar suas possibilidades e necessidades e, então, criar dispositivos didáticos que assegurem a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento a todos eles (ANTUNES, 2011, p. 51).

O investimento na qualificação do trabalho pedagógico do AEE deveria fazer com que houvesse uma intensificação da parceria entre o professor da sala de aula do ensino comum e o professor especializado responsável pelo AEE, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica que devem estar em consonância com as especificidades de cada sujeito, sendo analisadas no seu contexto de relação, sem desconstituir a participação desses estudantes no projeto educativo coletivo.

Com relação aos trabalhos analisados, os estudos de Effgen (2011) e Vieira (2012) também ressaltam a importância da articulação entre o trabalho pedagógico da sala de aula e do AEE e se destacam como trabalhos de referência para esse estudo ao valorizarem os estudos do cotidiano como referenciais teóricos para a análise do currículo.

Melo (2008), em um estudo que investiga o trabalho pedagógico do AEE para o acesso curricular de estudantes com deficiência intelectual, por meio de um estudo de caso, narra como perguntas relevantes para o trabalho pedagógico do AEE aquelas em que o professor se questiona o porquê da dificuldade de o estudante com deficiência realizar determinada tarefa e como poderá fazê-lo, considerando a relevância do processo de tomada de decisões do docente por meio de conhecimentos que sejam convergentes com as

demandas da sala de aula e as possibilidades dos estudantes. Nesse sentido, concordamos com Meirieu (2006), quando afirma que é atribuição do trabalho docente conceber as atividades para os estudantes pensando na relação “acessível mais difícil, difícil mais acessível” (p. 42). Quando se trata de estudantes público-alvo da educação especial, essa elaboração deve ser ainda mais contundente.

A análise empreendida ao longo do presente texto mostrou que existe uma precariedade de debate acadêmico acerca do tema e, quando este ocorre, há o predomínio da reafirmação de dinâmicas simplificadoras anunciadas em dispositivos legais que marcaram o início dos anos 2000 no contexto brasileiro. Em momento mais recente, observa-se que a produção acadêmica e os textos legais tendem a se dissociar das dinâmicas de fragmentação e imposição prévia de limites ao aluno com deficiência.

Há muitos indícios de que, sobretudo no contexto das práticas, prevalecem as imagens cotidianas atreladas às descrições impositivas de uma visão reducionista do sujeito, de seu contexto e da própria abordagem do que deveria ser considerado currículo escolar. Reconhecemos, na produção acadêmica, embora em menor expressão, alguns trabalhos que, ao problematizarem currículo escolar sob o viés dos estudos do cotidiano, contribuem para a escola repensar-se em modo sistêmico, fornecendo pistas importantes para o processo de formação continuada docente e para o modo de compreender currículo na escola, considerando-o como uma teia de relações em movimento, que se faz e se refaz na prática cotidiana.

4.2 “A CONTADORA KAIRÓS” NARRANDO O CURRÍCULO NO AEE OU O AEE NO CURRÍCULO

No capítulo anterior, foi dada ênfase à memória acadêmica e escolar a respeito das principais nomeações que conectam currículo e educação especial, ao longo do tempo.

Em movimento de autopoiese (MATURANA, VARELA, 2010), reconheço novos pontos de “nó” com relação às normativas e orientações da política de inclusão escolar brasileira pelos cotidianos e que merecem ser discutidos. As

normativas atuais falam do “papel complementar” do Atendimento Educacional Especializado. Embora reconheça a potência da nomeação e a sua intencionalidade ao delimitar o AEE como uma ação que se distancia do histórico da área associado à segregação em classes\escolas especiais, interrogo-me acerca de seus desdobramentos nos cotidianos escolares. Busco aporte em Bateson (1986) e em imagens-narrativas do cotidiano para discutir hipóteses que percebo atreladas a essa nomeação.

Bateson (1986, p. 68), ao discutir as sequências lógicas causais, afirma que “o pensamento linear sempre gerará a falácia teleológica (que o fim determina o processo) ou o mito de um órgão controlador do sobrenatural”. Ao buscar estabelecer a relação entre currículo e o papel de complementaridade do Atendimento Educacional Especializado, as observações das histórias que vêm se instituindo nos cotidianos escolares têm demonstrado que a forma de ler essa relação, em grande parte, vincula-se à descrição feita por Bateson sobre o pensamento lógico causal, pois se espera que a ação do AEE “complemente”, prioritariamente, as defasagens do estudante com deficiência. O olhar continua focado no sujeito, ao invés de ser na relação pedagógica, produzindo efeitos de supervalorização da ação “especial” perante os profissionais do “ensino comum”. Todavia, percebo que a ação pedagógica do AEE não produz “efeitos” restritos à “causa” (sujeito com deficiência) que, em geral, motivou sua ação. Ao contrário, pode mobilizar o sistema (currículo da escola) em proporções mais amplas e não previstas. “O que ocorre é que, quando os sistemas causais se tornam circulares, uma alteração em qualquer parte do círculo pode ser encarada como uma causa para sua mudança”. (BATESON, 1986, p. 68).

Nesse sentido, considero que merece investimento e aprofundamento a descrição em que a Educação Especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado - serviço de educação especial prioritário na configuração da política brasileira de inclusão escolar - opera em relação de unidade com o currículo praticado na escola em que se insere. A partir do pensamento sistêmico, o conceito de unidade envolve um todo complexo que, ao ser dividido em partes, não perde sua complexidade, pois cada parte também pode ser analisada como um “todo”, no sentido de possuir características e

especificidades que mobilizam a formação de ajustes originais e, inclusive, imprevisíveis. Tomando o currículo como unidade, a complementariedade entre o AEE e o ensino comum é mútua, podendo gerar a reorganização da unidade.

Encontro possibilidades para essa leitura “unitária” nos próprios documentos normativos da política de educação especial, à medida que se colocam como dispositivos que buscam organizar premissas gerais, mas não definem todas as múltiplas possibilidades e ajustes que poderão ser construídos no cotidiano da escola.

O comportamento recursivo, como próprio da ontogenia humana, provoca retomar os documentos normativos nacionais, nas passagens que propõem o “acesso ao currículo” como atribuição do Atendimento Educacional Especializado. Reconheço que, nos documentos, podemos incorrer no risco dessa palavra ser lida no sentido estrito como “acesso ao conteúdo escolar”, o que, por sinal, já seria um grande passo, pois valida o reconhecimento de que os estudantes com deficiência estão na escola para ter acesso ao conhecimento. Contudo, para construirmos uma relação de unidade entre currículo e educação especial, precisamos nos apoiar em leituras mais amplas de currículo, como redes de saberes e fazeres dos sujeitos cotidianos, a propósito dos estudos do cotidiano mencionados anteriormente.

Ao retomar as atribuições do professor especializado, artigo 13, Res. CNE\CEB 04\2009, destaco a palavra “articulação”:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação³² com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, art. 13).

Entendo que a própria resolução mencionada anteriormente auxilia a construir sentidos acerca de uma leitura de currículo mais ampla, no momento que tomo como “agente perturbador” (MATURANA, VARELA, 2010) para essa construção, a palavra “articulação”. Está implícita, no emprego desse termo, a ideia de currículo como “rede” entre uma didática tratada como comum e aquela reconhecida como especializada, portanto, a educação especial, concebida como ação pedagógica na configuração do AEE sugere indicativos para a reinvenção das formas e modos de ler currículo na escola, a qual só é possível por meio de processos pedagógicos compartilhados mutuamente pelo professor do ensino comum e pelo professor especializado, de modo que o professor do ensino comum não “esvazie” seus saberes, com expectativas excessivas e de transferência de sua ação pedagógica ao professor especializado.

Pretendo seguir elaborando as minhas leituras acerca da “articulação” entre o currículo e a educação especial, dando ênfase ao tom do relato ou da narrativa. Apoio-me na pista consistente de Certeau (2012) de que o conto oferece ao discurso científico um modelo e não apenas objetos textuais a tratar. É um “saber-dizer” ajustado ao seu objeto. Conforme Certeau (2012):

Existe com certeza um conteúdo do relato, mas pertence, ele também, à arte de fazer um golpe: ele é desvio por um passado (“no outro dia”, “outrora”) ou por uma citação (uma “sentença”, um “dito”, um “provérbio”), para aproveitar uma ocasião e modificar um equilíbrio por uma surpresa. (...) O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer. (CERTEAU, 2012, p. 142).

Assim, compõem essa seção, breves contos pedagógicos ou imagens-narrativas que nascem das questões colhidas no cotidiano como “ocasião” e auxiliam produzir o terreno propício para as “táticas”, com intuito de provocar o

³² Grifo meu.

debate e o amadurecimento das nossas ferramentas de leitura no âmbito profissional e da pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar.

Em coerência com as premissas anunciadas nos capítulos iniciais deste estudo, reafirmo que essas histórias não têm preocupação com a precisão cronológica. Em geral, inscrevem-se no tempo do “hoje”, nas urgências que identifico como vozes ecoantes na discussão entre currículo e Atendimento Educacional Especializado. Da mesma forma, não têm a pretensão de fidelidade com o vivido pela via direta, ou seja, pela própria pesquisadora. Embora, a maioria das histórias tenha sido significada nas minhas vivências profissionais, algumas também anunciam a possibilidade de imaginar contextos a partir da escuta das experiências vivenciadas pelo outro. Por isso, optei por colocar essas histórias subscritas na identidade de uma personagem literária que possa representar todas essas múltiplas vozes ecoantes na minha formação. Lembrei-me da contadora de filmes, personagem principal de uma obra de Hernán Rivera Letelier (2013) e de um excerto do texto no qual é referido um pensamento da personagem mencionada:

Certa vez li por aí, ou vi num filme, que quando os judeus eram levados pelos alemães naqueles vagões fechados, de transportar gado – com apenas uma ranhura na parte alta para que entrasse um pouco de ar -, enquanto iam atravessando campos com cheiro de capim úmido, escolhiam o narrador entre eles e, subindo-o em seus ombros, o elevavam até a ranhura para que fosse descrevendo a paisagem e contando o que via conforme o trem avançava.

Eu agora estou convencida de que entre eles deve ter havido mitos que preferiam imaginar as maravilhas contadas pelo companheiro a ter o privilégio de olhar pela ranhura. (LETELIER, 2013, p. 75/76).

Portanto, “A contadora Kairós” é a personagem-metáfora que empresta sua voz aos contos e, simultaneamente, reforça a aposta na potência da narrativa, como campo de imaginação de possíveis, e logo, como recurso de (auto) formação pedagógica.

Imagem-narrativa: Estudantes do 1º ano e avaliação inicial no AEE

A contadora Kairós: - Escuto a professora do Atendimento Educacional Especializado e sua fala intrigada com a expressiva lista de estudantes

encaminhados do primeiro ano do ensino fundamental para avaliação inicial. Quais serão as motivações? Os registros das professoras vão chegando, e ela percebe que se repete como justificativa a troca de letras e o desconhecimento de todo o alfabeto pelas crianças de seis anos, estudantes do 1º ano, parecendo haver expectativas do grupo docente quanto ao papel preparatório à alfabetização do currículo da educação infantil.

A professora do AEE narra que vive um processo mútuo de familiarização e de estranhamento com a rigidez dos rituais escolares estabelecidos, que por sua vez, provocam uma espécie de cisão entre as etapas da educação infantil e ensino fundamental.

Despontam como perguntas importantes: O que é considerado para essa escola currículo do 1º ano do ensino fundamental?

A dificuldade será das crianças ou daqueles que delimitaram a alfabetização, como objetivo esperado no 1º ano do ensino fundamental?

Também são motivos de muitos pedidos para avaliação inicial do AEE os estudantes que não executam com a eficiência esperada algumas das atividades clássicas da escola, tais como, as cópias das lições do quadro com uma caligrafia bem desenhada ou que dão indícios de um comportamento desconectado em relação à atenção esperada na figura do docente e passam a ser descritos como muito “lentos”.

Como tornar **tempo pedagógico** aquele tempo que toma urgência e torna o currículo uma “corrida” e seleciona os “aptos”?

Imagem-narrativa: De aluno-cachorro à aluno com altas habilidades

A Contadora Kairós: - Em uma escola presenciei um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental com comportamentos bastante atípicos e que anunciavam de uma possível dificuldade do menino de seis anos em compreender a estrutura organizacional da escola e seus tempos rígidos.

Maior parte do tempo não ficava em sala de aula com seus colegas. Perambulava pelos corredores comportando-se como um cachorro. Transcorridos dois meses de aula, esse lugar já o nomeava: o aluno-cachorro. A justificativa da mãe: - O menino Jean³³ sofreu abuso sexual aos quatro anos de idade. Segue em tratamento psiquiátrico, diagnosticado com estresse pós-traumático.

A suspeita da equipe de orientação/supervisão escolar: - Esse menino tem autismo?! Esse menino tem TDAH? A equipe escolar pede avaliação clínica à família, suspeitando da possibilidade de diagnóstico de TDAH. A família já se sente hostilizada com tantas solicitações e reclama.

No segundo semestre do ano letivo, a professora do AEE é solicitada a avaliar o menino e inicia um trabalho de acompanhamento em sala de aula.

Observa o que o menino tem como potência e não aquilo que “falta” nele. O menino está plenamente alfabetizado, mesmo tendo raramente se concentrado para realizar as tarefas do seu ano de escolarização. Interessa-se por computador. O tempo que fica sentado em sala de aula, geralmente, é quando está na frente do netbook, de uso do aluno. Lê com fluência e compreende o que lê, interessa-se por jogos de palavras, desafios que envolvem raciocínio lógico, elabora esquemas visuais para explicar suas ideias e argumentos. Nas folhas em branco do seu caderno não se ocupa das tarefas da classe, mas da criação de suas histórias visuais fantásticas, envolvendo personagens de seu apreço como Bob Esponja e outros criados por ele. Algumas histórias são motivo de discórdia com os colegas, pois cria enredos caçoando dos mesmos. De todo modo, esses enredos não podem ser desprezados, como pistas da sua capacidade e de sua forma “diferente” de elaborar a sua interação com quem o rodeia. A premissa que ele não interage com os colegas não se sustenta. Ele está a ensaiar esse vínculo nos seus desenhos e palavras, mesmo nas mais hostis.

O aluno-cachorro, suspeito de ter autismo, transtorno de déficit de atenção, entre outros, diagnósticos que apontam para o que lhe “falta” passa a ser narrado como aluno com altas habilidades.

³³ Nome fictício.

A professora do AEE diz que “improvisou” esse novo lugar para o menino. Ousou essa invenção, como uma forma de auxiliar a operar uma narrativa de aluno, sem palavra composta, apenas aluno. E, parece estar dando certo.

A professora do AEE diz que não provocou essa sutil mudança sozinha. Contou com a abertura e colaboração da professora do menino que aceitou a alteração nas regras de comunicação em jogo e usou da paciência e da persistência como sabedoria pedagógica. Paciência para compreender que a mudança no curso da narrativa não é linear. Nem todos os dias foram dias fáceis ou de registro de avanços. Persistência para compreender que o tempo investido com habilidade é o seu melhor aliado.

Depois de um tempo de acompanhamento em sala de aula, já tendo se tornado uma pessoa de referência para o Jean, a professora do AEE passou a recebê-lo na sala de recursos, no turno oposto da aula. Esse lugar foi apresentado a ele como um espaço onde ele poderia elaborar, inventar muitas coisas, histórias com seus personagens preferidos, um lugar de muitas novidades.

Inicialmente, o menino foi receoso e negou-se a frequentar a sala de recursos. A família cedeu a sua negativa. Foram necessárias novas táticas para convencimento de Jean, novas conversas com a família. O menino começou a vir na sala de recursos e encerrado seu horário de encontro geralmente não quer ir embora.

Seguir regras, contratos coletivos e não a sua própria vontade é o seu maior desafio. Então, cada encontro é precedido de um contrato. A apresentação do roteiro do dia em forma de esquema visual é bem recebida por ele que trata esse roteiro de encontro como a sua lista de “desafios” e por sua iniciativa sinaliza cada tarefa já cumprida. Aos poucos, compreende que viver no espaço coletivo tem regras, mas nem por isso, deixa de “negociar”. No roteiro do dia, algumas vezes, solicita a inclusão de um item no final: “Atividade livre”. Seu pedido é acatado. Nem sempre dá tempo para a realização da atividade sugerida por ele. Mas, ele não se importa. Ter a atividade incluída no roteiro já lhe garante acomodar o desejo de liberdade de invenção que parece ser maior que seu físico miúdo de seis anos de idade.

A sala de recursos passa a ser nomeada por ele como a “Sala de Mistérios”. A

professora do AEE, antes figura não muito apreciada por ele, pela sua presença em sua sala de aula como alguém que em muitas ocasiões auxilia a professora para que ele e todos os alunos atendam o cumprimento das regras coletivas, agora é uma pessoa que ele busca pelos corredores da escola, repetindo a interrogação: “- Você já inventou mais um mistério para mim?”

A professora do AEE, próximo ao final do ano letivo, disse que se surpreendeu ao chegar na sua sala e encontrar um bilhetinho embaixo de sua porta, escrito pelo aluno, no qual ele a intimava a buscá-lo em sala de aula para terminarem um vídeo envolvendo uma releitura criativa do poema “Menino irritado”, de Sérgio Caparelli que estavam produzindo e que, em uma etapa seguinte seria socializado com sua turma de colegas do 1º ano e com sua família.

A professora do AEE diz que instigar Jean a sentir-se desafiado a aprender e reconhecido em suas potencialidades fez com que ele desviasse sua atenção do personagem-cachorro, sendo que pouco importa qual o CID que explica esse seu comportamento. Importa é que ele tornou-se um aluno e agora tem condições de acessar os saberes, conhecimentos e aprendizados que a escola pode e deve lhe oferecer.

É certo que isso não afasta a dúvida de como continuou/continuará essa história no 2º ano do ensino fundamental. O que é notório é que a história de caminhos tão antagônicos vivenciadas pelo menino no primeiro e no segundo semestre do seu 1º ano escolar dependeu da capacidade de organização dos agentes que compõem o cenário educativo: aluno, professor/a da classe, professor/a do AEE, equipe orientação/supervisão, colegas de classe, família.

Curiosa, fiz uma última pergunta à professora: - Que vantagens podem ter “migrar” de uma nomeação à outra para este menino? O “peso” do rótulo continuará prevalecendo.

A professora responde: - Se entendo essa “migração” como um lugar fixo, sim, o rótulo prevalecerá. Ao contrário, se vejo nessa “invenção” um espaço para movimento e entendo a condição de “aluno da educação especial” como “relacional” esse espaço que ele habita hoje para poder exercitar as suas capacidades pode ser alterável, dependendo da configuração do contexto em ação, em comunicação com o próprio sujeito.

Vou citar um exemplo mais pontual. Quando tratamos da cegueira, por

exemplo, podemos descrevê-la como uma falta de um sentido, do ponto de vista biológico. Do ponto de vista do conceito de deficiência visual e sua relação com a aprendizagem é um conceito relacional e dependente da história de apoios para caracterizar-se como tal.

Para a macropolítica (Censo Escolar da Educação Básica), o aluno “é” identificado como “com altas habilidades” e eu participo desse jogo. Mas, para a micropolítica singularizada nas práticas pedagógicas, o aluno “está” apresentando indicativos ou características passíveis de serem identificadas como altas habilidades\superdotação. A diferença parece sutil, e, dependendo do modo de olhar, alguns dirão que não existe diferença nesse enfoque: “O aluno é”. Para mim, é a possibilidade de encontrar uma via dialógica com a estrutura institucional macropolítica e exercer uma responsabilidade que é minha considerando minha condição de professor do AEE. Estamos dentro de um campo de forças, no qual é necessário reconhecer que um passo só é possível de cada vez. Na macroestrutura atual, não é possível não nomear. Se eu deixar de nomear e de oferecer a minha palavra de um modo que considero possível ao sujeito movimentar-se como aluno, outras nomeações virão de fora do contexto escolar.

A professora do AEE me cedeu uma imagem que resume muito bem essa história:

A história cria a ocasião para perguntar: Como inventar um currículo de aprendizados possíveis para um aluno im-possível?

Imagem-narrativa: “Tenho uma aluna analfabeta nos anos finais da EJA”

A contadora Kairós: Hoje estive escutando uma palestra para um grupo de professores sobre atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas inclusivas.

Antes de começar a palestra, a professora palestrante me contou que o convite a essa fala chegou com o tema “adaptações curriculares ou currículo

adaptado” e que o pedido a tratar dessa temática tem sido recorrente. Ela disse que explicou suas convicções político-pedagógicas para não tratar desse tema sob o enfoque das “adaptações”. A organização do evento aprovou a alteração e a sua participação foi confirmada.

A palestra começa em tom de conversa. A pergunta em tom prescritivo vem de uma professora de EJA - Anos finais: - Tenho uma aluna com deficiência intelectual, analfabeta nos anos finais da EJA. Quem tem que alfabetizar ela? O professor de Português **ou** a professora do AEE?

A professora respondeu a pergunta em tom de enigma: Os dois e nenhum. (...)

Como assim? Pensei baixinho....

- Essa é uma pergunta muito boa, professora, pois permite mais de uma resposta. É uma pergunta que depende daquilo que a senhora define como alfabetização para um jovem com deficiência, ou melhor, para essa jovem com deficiência que menciona, na relação com o desenho coletivo de uma classe e no desenho individualizado do AEE. Dependendo da sua resposta, eu direi que é uma atribuição dos dois, ou, de nenhum.

A narrativa compõe a ocasião para questionarmos os cerceamentos rígidos e binários que estabelecemos na escola, com atribuição de papéis fixos e incomunicáveis. Uma ocasião igualmente para refletirmos: Que significados assumem os vocábulos “**complementar/suplementar**” como atribuição do AEE no processo de escolarização dos sujeitos da educação especial?

Imagem-narrativa: jovem de 15 anos com deficiência intelectual no 6º ano do ensino fundamental

A Contadora Kairós: Em uma escola havia uma aluna chamada Elisa³⁴ com deficiência intelectual no 6º ano do ensino fundamental, cujo histórico de escolarização inicia com um período de reprovação na escola privada e busca contínua dos profissionais da escola em explicações pelo seu insucesso nos profissionais da saúde. Quando pequena, cogitou-se que tinha autismo, depois TDAH tendo tomado ritalina, mais tarde dislexia. A menina foi transferida por sua família para uma escola pública, onde passou a ter o acompanhamento escolar do AEE, na sua tradução mais simplista, como Sala de Recursos. A professora da Sala de Recursos escreveu no parecer pedagógico da Elisa: “Recomendo a promoção para o ano seguinte...”. A ideia de que ela tinha amparo legal desta sala para ser aprovada se confirmou também nos anos seguintes e ela foi aprovada por sua suposta incapacidade. A menina tornou-se uma jovem que ainda não tem a competência da leitura e da escrita plenamente desenvolvida no 6º ano do ensino fundamental. A nova professora do AEE conheceu a jovem, transcorridos dois meses letivos do 6º ano do ensino fundamental. A jovem ambientada com os rituais que envolviam apenas a professora unidocente até o quinto ano estranhou demais a organização por disciplinas e as mudanças sucessivas de professores em uma mesma manhã de aula. Saía da sala para chorar no corredor negando-se a ingressar na aula. Deste ponto em diante, a história é muito parecida com as histórias já narradas. Tornar essa jovem uma aluna, vinculando e comprometendo todos os professores com sua escolarização foi uma tarefa árdua. Sustentar para os professores, desacreditados das capacidades da jovem, que uma estudante com deficiência intelectual e não alfabetizada plenamente poderia participar da aula e elaborar aprendizados, muitas vezes, foi uma fala inócua que exigiu encontrar macetes para abordar a questão pelas “bordas”. Nas falas com os professores, alguns não deixavam de lado o tom acusatório e queixoso: “Como esta guria ingressou no 6º ano sem saber nada? Ela tem amparo da Sala de Recursos? Nós vamos ter que aprová-la no final do ano? O que essa guria tem que não aprende? Qual a idade mental

³⁴ Nome fictício.

dessa guria?”

A professora do AEE respondia a cada uma das perguntas, selecionando as palavras apropriadas para sensibilizar os professores:

- Ela ingressou no o 6º ano com poucos aprendizados por negligência de todos nós. Por uma cultura da escola que empurra para amanhã o que podemos fazer hoje.

- Elisa não tem “amparo” da sala de recursos para ser dispensada de uma avaliação final. Ela tem direito ao apoio do AEE e um dos lugares que esse apoio pode ser exercido é na Sala de Recursos. Não podemos antecipar os resultados do final do ano quanto à aprovação ou reprovação. Nossa escola é seriada e as normas regimentais valem para todos os alunos. Por outro lado, teremos que ser coerentes na avaliação dos progressos da aluna, pautando em paralelo, a avaliação das estratégias e apoios que oportunizamos a ela.

- Ela não aprende do modo como a escola acostumou-se a esperar que os estudantes aprendam. Ela aprende de outras formas e teremos que descobrir que formas são essas. Meu trabalho também será orientá-los sobre itinerários que poderemos construir juntos para que a aluna possa compreender os conteúdos.

- Idade mental é uma “medida” inventada por alguns testes da psicologia e que não informa nada para o nosso trabalho pedagógico e para os objetivos que teremos que traçar conjuntamente entre atendimento educacional especializado e sala de aula.

A professora do AEE compartilhou o plano de atendimento educacional especializado com os professores, o qual incluiu orientações sobre os estilos de aprendizagem da aluna e condutas pedagógicas que poderiam ser realizadas por eles para facilitar os aprendizados escolares da Elisa. Ela percebeu que as perguntas foram diminuindo e otimista leu esse silenciamento como um indício positivo. Os professores estão mais tranquilos e compreenderam o papel do AEE e a sua própria responsabilidade com a escolarização da jovem. Em parte. O tempo encarregou-se de mostrar que o silenciamento de alguns professores representou a escolha por negligenciar a presença da aluna em sala de aula.

A professora do AEE entende que “o ponto de partida é a ética da escolha”

(EIZIRIK, p. 74), como condição vital. Toda ação ou omissão implica em uma escolha dentre domínios que nem sempre são amplos, mas são sempre possíveis. Dessa forma, a professora prosseguiu propondo outras táticas para aproximar-se dos professores. Sua principal tática foi instrumentalizar a aluna para instigar os professores a lhe auxiliar mais em sala de aula. Estabeleceu com a aluna que um dos encontros semanais na sala de recursos envolveria o tratamento metacognitivo dos conteúdos trabalhados em aula junto com a estudante, no turno oposto, ensinando a ela como elaborar um esquema, um roteiro de estudo sobre um determinado assunto aprendido em aula, traduzindo os capítulos dos livros didáticos de assuntos destacados pelos professores como importantes em esquemas visuais com apoio da comunicação alternativa e propondo que a aluna levasse para a sala de aula como material de consulta, motivando-a a mostrar para a professora “o jeito” que ela poderia aprender melhor o conteúdo. A aluna tinha uma grande responsabilidade nesse processo, pois tinha que avaliar-se semanalmente dos conteúdos de sua maior dificuldade e trazer para o AEE, já que a professora não conseguia contar com esse canal de comunicação aberto com todos os professores. A tática, algumas vezes, era subvertida pela própria aluna que trazia por semanas consecutivas algum conteúdo que havia assimilado e queria mostrar para a professora do AEE o seu bom desempenho.

Perante as dificuldades de assimilação e compreensão dos conceitos apresentados pela aluna, bem como de transferir seus aprendizados para uma situação nova, a professora compreendeu que seria mais acessível à estudante auxiliá-la a desenvolver sua capacidade de síntese, reflexão e compreensão, bem como, aprimorar seu processo de alfabetização nas habilidades de leitura e escrita, elaborando os próprios conteúdos curriculares como ferramentas de trabalho. Teria sido muito relevante para o trabalho pedagógico ter estabelecido uma comunicação efetiva com todos os professores, em busca da vinculação do grupo docente com a avaliação formativa do desempenho da aluna. Todavia, essa lacuna não foi condição paralisante da função do AEE.

A professora do AEE me disse que se preocupa com o futuro. Precisa avançar nas táticas de comunicação com os professores. Pensa que no momento em

que esses alunos ingressarem no ensino médio e estiverem submetidos ao aprendizado de linguagens muito específicas, as quais não domina (tais como química, física), as funções do AEE serão ainda mais dependentes da articulação com os professores dos componentes curriculares.

Como indagação para persistir na reflexão: O conteúdo curricular pode ser tomado como ferramenta de trabalho do AEE? Como estabelecer uma linha tênue que distingue o AEE do reforço escolar e das atribuições do professor de sala de aula?

Imagem-narrativa: O AEE no Projeto Político Pedagógico da Escola

A Contadora Kairós: O momento é de reunião pedagógica e de elaboração coletiva do texto do projeto político pedagógico. O primeiro roteiro do texto foi escrito pela equipe de supervisão pedagógica e em plenária todos os professores avaliam o teor do texto. Foi solicitado à professora do AEE escrever um capítulo sobre a Educação Especial para fazer parte do PPP. É a primeira vez que o AEE constará no documento. No momento de apreciação do texto em plenária, a professora redatora do capítulo percebe que ele foi incluído na parte dos setores de gestão da escola junto à equipe diretiva. Lê essa distribuição espacial do texto com bons olhos, pois quer compreender que a equipe está indicando que o AEE é um trabalho de gestão que depende do engajamento de todos os setores. A leitura do texto prossegue. No capítulo em que são apresentados os níveis e modalidades de ensino da escola, a professora sente a falta da Educação Especial e solicita a inclusão de um parágrafo apontando para a modalidade. Os pensamentos contrários surgem e a questão, aparentemente simples, levantada pela professora gera polêmica. O grupo contrário à inclusão da Educação Especial como modalidade mostrava desconhecimento da relação entre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, associando o termo Educação Especial às classes especiais e dizendo que essa escrita abriria brechas para o retorno dessas classes na escola. Depois de muita discussão e consulta ao

texto da lei para demonstrar aos professores a descrição de Educação Especial como modalidade de ensino, a questão é aparentemente pacificada. O prolongado debate, gerado a partir de uma questão conceitual, convoca a pensar sobre os sentidos contraditórios do AEE que habitam esse coletivo. Uma das descrições do AEE que circulam neste cotidiano parece ser aquela que considera-o como um serviço ou setor pedagógico, que por sua vez, não pode ser descrito lado a lado com a organização curricular dos processos de ensino-aprendizagem, em níveis e modalidades de ensino. Essa tradução das funções do AEE é saber-reflexão para compreender o distanciamento entre currículo e educação especial na escola. Auxilia a identificar o papel desse dispositivo no espaço em que está circunscrito.

Além da relação com o espaço de intervenção é importante pensar sobre a relação do AEE com o tempo escolar. O profissional do AEE nesta mesma escola costuma ser muito solicitado para tomada de decisões nos tempos de avaliação final. O resultado ou produto ainda prevalece ao processo. Em um debate que participei com professores dos anos iniciais sobre a avaliação de uma aluna foi indagada se achava que a aluna deveria ser aprovada ou promovida. Intrigada com a pergunta questionou o uso da nomenclatura “promovida”, pois os termos do regimento escolar da escola são “aprovado” ou “reprovado”. A supervisora pedagógica explicou que a escola adotou o termo “promovido” para deixar bem claro para os pais que o seu filho/a estava sendo aprovado para o ano seguinte com dificuldades. Esse termo começou ser usado especialmente na avaliação dos alunos considerados público-alvo da educação especial. A professora se opôs ao termo. Disse que era discriminatório. A escola adota parecer descritivo o que já garante um relato detalhado dos aprendizados e defasagens dos alunos, não sendo necessária essa distinção. Não conseguiu convencer a equipe, mas compreendeu que a normalidade ainda é parâmetro curricular nos processos de avaliação realizados na escola.

Como pergunta-síntese, proponho: Que espaços-tempos o Atendimento Educacional Especializado ocupa na escola? Essas posições e circunstâncias favorecem perceber a trama de unidade entre o currículo e o AEE?

Nas próximas linhas, dedico-me às reflexões suscitadas pelo ato de selecionar as histórias, compor as imagens-narrativas e visualizá-las, lado a lado, como a montagem de um mosaico, buscando as singularidades e as regularidades entre elas, assim como a abertura de espaço para imaginação de enredos em que o repertório pedagógico à disposição nas imagens-narrativas possa ser aprimorado.

Propus, como padrão, a finalização de todas as imagens-narrativas com questionamentos, como forma de conciliar metaforicamente a narrativa como uma escrita aberta e sem fim, bem como, de dar ênfase ao que compreendo, neste momento histórico, como saberes que precisam ser questionados e refletidos, do ponto de vista macro e micropolítico para que possamos avançar em direção à acessibilidade curricular, como meta da inclusão escolar.

O caminho de análise escolhido privilegia a abordagem das questões como espécie de roteiro para a construção de novas questões. Ao propor neste mesmo percurso, um itinerário de possíveis respostas às questões, trabalho com a abordagem de uma Pedagogia como uma ciência de “ações particulares” (MEIRIEU, 2008):

(...) a pedagogia é, por natureza, um trabalho sobre ações particulares e porque sabemos, desde Platão, que somente existe a ciência do geral; o pedagogo engana-se completamente sempre que imagina poder identificar situações em que, “todas as situações sendo iguais por toda parte”, uma solução experimentada com êxito por alguns poderá ser utilizada por outros com a certeza do êxito. (MEIRIEU, 2008, p. 267).

Penso que essa posição é fundamental para que a Pedagogia possa comunicar que “a distância irreduzível entre o dizer e o fazer” (MEIRIEU, 2008) está na sua gênese e é dada pela impossibilidade filosófica de repetição de uma experiência e não pela ruptura abissal entre prática e teoria, ciência e didática do cotidiano. Garimpar respostas para as questões suscitadas pelos cotidianos é uma forma de romper com essas polaridades e, simultaneamente, afirmar que os caminhos já trilhados podem propor novas imagens, fomentando a imaginação criadora e qualificadora das táticas para os contextos escolares que se pensam autopoieticos (MATURANA, VARELA, 2010).

No quadro seguinte, coloco em visibilidade novamente as questões que orientam esse tempo de análise:

1. Como tornar **tempo pedagógico** aquele tempo que toma urgência e torna o currículo uma “corrida” e seleciona os “aptos”?
2. Como inventar um currículo de aprendizados possíveis para um aluno impossível?
3. Que significados assumem os vocábulos “**complementar/suplementar**” como atribuição do AEE no processo de escolarização dos sujeitos da educação especial?
4. O **conteúdo curricular** pode ser tomado como ferramenta de trabalho do AEE? Como estabelecer uma linha tênue que distingue o AEE do reforço escolar e das atribuições do professor de sala de aula?
5. Que **espaços-tempos** o **Atendimento Educacional Especializado** ocupa na escola? Essas posições e circunstâncias favorecem perceber a trama de unidade entre o currículo e o AEE?

O roteiro de questões anunciadas comunica a articulação entre a educação especial e a educação geral. As duas primeiras questões podem ser facilmente deslocadas para o debate da educação geral, pois colocam em evidência a necessidade institucional do debate curricular envolver a todos os agentes da escola. As demais questões aprofundam a análise do Atendimento Educacional Especializado e do Currículo.

As duas primeiras histórias, em termos de trajetórias, falam de sujeitos em início de escolarização. Sujeitos com os quais a escola é ainda um pouco mais “tolerante” do que com aqueles sujeitos que já avançaram aos anos finais, sem consolidar as aprendizagens dos conteúdos e/ou objetivos escolares propostos. Os estudantes que, no início de sua escolarização, desafiam os professores e são potenciais sujeitos demandantes de apoios pedagógicos especializados, ainda causam incômodo, perturbação e preocupação dos professores, sendo que dependendo do modo que olharmos para essa indignação, é possível identificar nela a potência de uma faísca de esperança

de que esses sujeitos ainda têm tempo de modificarem o curso de suas trajetórias escolares.

A terceira e a quarta história envolvem sujeitos em idade jovem e que já acumulam uma trajetória de fracasso escolar, capaz de justificar algumas condutas de indiferença do cotidiano escolar construídas culturalmente perante eles. Une-se como agravante, ao tempo cronológico dos sujeitos, a estrutura institucional defasada de escola que compartimenta e organiza os níveis e modalidades por disciplinas ou áreas, envolvendo a atuação de um grupo de docentes, sendo cada um responsável por uma parte da estrutura curricular. Essa estrutura, na maior parte das vezes, não propõe a comunicação entre as partes, o que fragiliza o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e, conseqüentemente, a acessibilidade curricular do estudante com deficiência.

Neste desenho curricular que envolve vários profissionais, a cultura de “cada um faz uma parte” é responsável por manter a ideia de que nenhum dos professores ou apenas o professor do Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, é o responsável pelo desenvolvimento das competências básicas de leitura e escrita, indispensáveis para o aprendizado de qualquer disciplina, quando envolve um estudante que já ultrapassou os anos iniciais do ensino fundamental ou o ciclo de alfabetização, sem apropriar-se plenamente dessas competências.

Em duas das histórias, a temática da alfabetização das pessoas jovens e adultas com deficiência está presente. Considero que essa temática presta-se muito bem para os propósitos dessa reflexão sobre currículo e educação especial, uma vez que esse é um conteúdo emblemático do ponto de vista dos saberes que a escola reconhece, de modo inquestionável, ao longo do tempo, como sua função precípua. Outro aspecto que dá um contorno singular às histórias é o fato de que as narrativas que tratam sobre a alfabetização envolvem sujeitos com deficiência intelectual, aqueles em relação aos quais a escola tem mais dificuldade de reconhecer a possibilidade de aprendizagem e a natureza dos apoios que demandam.

Na imagem-narrativa em que a professora ouvinte da palestra questiona sobre de quem é a responsabilidade de alfabetizar um estudante com

deficiência intelectual na EJA - Anos Finais, a resposta é propositadamente escrita em tom enigmático para que possamos pensar que essa não é uma resposta pontual. Como grande parte dos argumentos desenvolvidos nesta tese, inscritos no campo das incertezas da Pedagogia, é uma resposta relacional.

Dentre as respostas possíveis, aquela que se encontra em mais sintonia com as premissas elaboradas nesta tese é a que descreve a alfabetização como um processo cultural amplo e que vai além de decodificar o código alfabético. Elaborar um trabalho sistemático de alfabetização, tal qual ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, de fato, é uma situação impossível a um professor de sala de aula dos anos finais, pela necessidade de manter o estudante vinculado ao projeto coletivo da turma e pelo próprio tempo do sujeito que é outro, sendo bastante simplista a ideia de “recuperar o tempo perdido”, pela via da manutenção de uma história escolar paralela de diferenciação curricular para esse sujeito.

Observo que continua fazendo parte do discurso da escola uma leitura linear do tempo curricular, de modo que se entende que existem competências, tais como a alfabetização, que são pré-requisitos para que o sujeito possa se apropriar de outros objetos da cultura. Nessa situação, em específico, que envolve a co-responsabilização pelo processo de alfabetização de uma estudante matriculada na etapa final do ensino fundamental, torna-se elementar a compreensão docente acerca da natureza interdisciplinar do aprimoramento dos processos mentais, das competências de leitura e de escrita associada à aquisição dos conteúdos pertinentes à etapa de escolarização da estudante. A relação articulada entre esses elementos viabiliza um planejamento pedagógico acessível às possibilidades da discente e, simultaneamente, desafiadoras da ampliação das potencialidades da aluna. Em outras palavras, é atribuição de todos os professores transformarem “os conteúdos de aprendizagem em procedimentos de aprendizagem” (MEIRIEU, 1998).

O grande desafio é fazer dialogar os saberes dos profissionais do ensino comum e especializado em torno de um objetivo comum, pois a tendência da cultura escolar é diferenciar a atribuição de cada um, por meio de

partes que não se comunicam. Na imagem-narrativa que envolve uma jovem de 15 anos em processo de alfabetização, matriculada nos anos finais, analisa-se a atuação do professor do AEE como o protagonista dos processos de avaliação e identificação junto à estudante quanto as suas hipóteses de construção da leitura e da escrita, por meio de uma ação pedagógica individualizada, com o objetivo de propiciar subsídios teórico-metodológicos para que os professores do ensino comum desenvolvam a sua ação curricular, em adequação às “reais” possibilidades de utilização do código escrito pela estudante Elisa. Com essa ação, o profissional do AEE dá indicativos ao professor dos componentes curriculares (Geografia, História, Ciências, etc) de que o planejamento pedagógico deve propor meios de tornar o conteúdo uma ferramenta de metarreflexão do processo de alfabetização da estudante.

A questão desafiadora passa a ser compreender de que modo um conteúdo que é objeto de estudo de uma área específica (por exemplo, o conteúdo “Mudanças climáticas” relativo à disciplina de Geografia) pode ser alvo de um investimento prévio do docente com foco em torná-lo apropriado ao desenvolvimento de competências interdisciplinares, como a leitura e a escrita. Portanto, a disposição ou a forma de apresentação do conteúdo antes de ser ferramenta de estudo do aluno é ferramenta de estudo do professor, como alguém que é responsável pela sua “lapidação” ou transformação em atividades ou tarefas que envolvam os estudantes com o ato de aprender. Assim, na hipótese de um aluno que está em processo inicial de leitura, lendo apenas palavras e pequenas frases, a objetividade na disposição da informação, a utilização de estratégias de síntese, tais como o mapa conceitual, a elaboração de um esquema ou de uma ilustração são algumas das muitas formas de transformar um conteúdo em uma atividade coerente com o estágio de leitura e de escrita da estudante e que poderão ser previstas, a partir da busca em conhecer as suas formas de aprender, associada à inventividade docente, sem desvinculá-la do projeto coletivo da turma.

O tratamento docente do conteúdo associado ao seu objetivo e à reflexão acerca das operações mentais que são mobilizadoras dos processos de aprendizagem, por sua vez, são aspectos norteadores da comunicação entre o trabalho do professor do AEE e do professor do ensino comum. Na conjugação

desses elementos didáticos, o professor do ensino comum e do AEE colaboram e participam do aprimoramento do processo de alfabetização da estudante em questão, sem a necessidade de negar a construção da leitura e da escrita como compromissos da escola e sem a delegação exclusiva dessa tarefa ao professor do AEE.

A essa necessidade contínua de ajustamento ou regulação entre os sujeitos escolares - aluno e professor - para elaboração dos caminhos didáticos pelo professor, Meirieu (1998) nomeia como gestão da aprendizagem. O autor aborda que os caminhos didáticos para a aprendizagem são estabelecidos a partir da identificação dos “pontos de apoio” dos sujeitos. Cito Meirieu (1998, p. 40/41) para explicar e ilustrar esse aspecto:

O que se pode esperar, o que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais sutil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer... Isso poderá ser, às vezes, um desejo de saber e de compreender nascido de uma situação totalmente estranha à escola: não se imaginam os desafios formidáveis que podem representar para uma criança, em sua família ou em seu meio, a possibilidade de poder ler a programação da televisão ou de calcular a porcentagem de suco de frutas que ela bebeu na semana em relação aos seus irmãos! Poderão ser capacidades adquiridas ao longo de sua história pessoal e escolar: capacidades para utilizar este ou aquele instrumento, para manipular este ou aquele objeto, para efetuar esta ou aquela operação intelectual, múltiplas capacidades para fazer ou dizer, muitas vezes não identificadas na instituição escolar e nas quais seria preciso apoiar-se.

Identificar os “pontos de apoio” repercute na necessidade de que os caminhos didáticos possam ser flexíveis e reorganizados constantemente, reconhecendo os sutis aprendizados dos estudantes para organizar situações didáticas que, ao mesmo tempo, o sujeito sinta-se capaz de realizar utilizando o que já sabe e não chegue à solução com “economia”. Seria desastroso para a aluna com deficiência intelectual do 6º ano evocada na imagem-narrativa se a professora de Geografia compreendesse que pelo fato da aluna não dominar plenamente a leitura e a escrita ela só poderia ter acesso às representações cartográficas (mapas, por exemplo), ignorando o resto do conteúdo de Geografia. O exemplo, embora seja pitoresco, não está tão distante de algumas práticas que se observam nos contextos escolares onde os professores entendem que simplificar o currículo, propondo uma lista mínima

de objetivos e conteúdos para serem atingidos por esses alunos, é o único caminho possível.

E tomemos os pontos de apoio que tivermos, não esperemos que nasçam, miraculosamente, aqueles que estabelecemos como indispensáveis, não esperemos que ele saiba dizer isto ou fazer aquilo. (...) Busquemos os recursos que ele dispõe, sem conjecturar antecipadamente os que vamos encontrar ou os que deveríamos encontrar. (MEIRIEU, 1998, p. 41)

De fato, necessitamos olhar para as programações dos conteúdos didáticos com mais autoridade pedagógica, identificando para todos os alunos (e não apenas para os estudantes público-alvo da educação especial), quais os conteúdos que são núcleos estruturantes de outras aprendizagens e quais conteúdos são acessórios e complementares, sem desconsiderar o fato de que, historicamente, a escola tem colocado os estudantes em posição de depositários de informações de curto prazo.

Seguindo na análise do conteúdo como uma ferramenta didática importante do currículo, pretendo problematizar as leituras binárias a respeito do que seja a função complementar/suplementar do AEE que circulam no contexto das práticas.

O discurso escolar tem definido que é tarefa da classe comum a escolarização e isso envolveria o aprendizado dos conteúdos correspondentes ao nível/etapa de ensino e é tarefa do AEE auxiliar na organização dos métodos, recursos, estratégias. O ponto de debate que busco levantar reside na fixação desses lugares e na separação de elementos didáticos que são inseparáveis (conteúdo e método), resumindo o AEE a uma função meramente instrumental.

Penso que essa polaridade é ainda mais agravante no trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que os documentos orientadores do Ministério da Educação estabelecem como um dos componentes do AEE para esses sujeitos:

Estratégias para o desenvolvimento de processos mentais – promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do estudante frente às diferentes situações no contexto escolar. A ampliação dessas estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais possibilita maior interação entre os estudantes, o que promove a construção coletiva de novos saberes na sala de aula comum. (MEC/INEP, 2014, p. 04)

É possível inferir na cultura escolar, que prevalece no contexto das práticas, a releitura dessa orientação macropolítica por meio de uma interpretação que distingue conteúdo e processo de elaboração mental recomendando que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula e os processos mentais na sala de recursos multifuncionais. Um dos efeitos concretos dessa formulação é a evidência colhida na ação pedagógica de alguns profissionais do AEE de que a epistemologia que sustenta a sua prática é centrada na figura do aluno, reduzindo sua atribuição a uma abordagem não diretiva na qual os jogos educativos ou tecnologias digitais acessíveis são considerados recursos para o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes com deficiências, de modo que a sala de recursos passa a receber a crítica de que é o espaço para o estudante “jogar ou recrear”, esvaziado de nexos com os conteúdos escolares e de uma intencionalidade pedagógica clara com o uso desses recursos. A intenção dessa reflexão não é negar a importância dos jogos educativos, que inclusive fazem parte do Kit distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) como integrante do Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas e podem ser ferramentas potentes a serviço da aprendizagem, mas colocar em questionamento a utilização desse espaço unicamente para essa finalidade, na qual o recurso (jogo, tecnologia) tem fim em si mesmo e inviabiliza a potência esperada da ação do próprio profissional do AEE.

Observo, ainda, que a ideia difundida de que o AEE não é reforço escolar tem constituído-se como uma antinomia nesse debate, pois de um lado, informa que o apoio complementar\suplementar não se refere à ampliação da quantidade das mesmas estratégias já elaboradas em sala de aula, de outro, tem distanciado os conteúdos escolares dos fazeres do AEE.

Como Meirieu (1998), entendo que a aprendizagem dos conteúdos está condicionada ao aprimoramento dos processos mentais e vice-versa:

Nenhum conteúdo existe fora do ato que permite pensá-lo, da mesma forma que nenhuma operação mental pode funcionar no vazio... mesmo que fosse grande a tentação de acreditar que ela funcionaria melhor sem conteúdo, porque teve que ser isolada metodologicamente para melhor ser compreendida (...) Uma aprendizagem é sempre a operação mental e conteúdos. (MEIRIEU, 1998, p. 118).

Deste modo, especialmente nos anos finais e no ensino médio, o AEE realizado como ação na sala de recursos, poderia colaborar mais com os estudantes, prevendo na organização de seus tempos pedagógicos, um espaço em que os conteúdos da sala de aula, sejam utilizados como ferramentas de aprendizagem, tomadas de sentido, na elaboração e na aquisição de novas estruturas cognitivas. É certo que ultrapassar esses binarismos conteúdo x método e conteúdo x operações mentais também implica em avançar na articulação de um planejamento pedagógico cooperativo entre os professores do AEE e da sala de aula.

Na segunda imagem-narrativa (de aluno-cachorro a aluno com altas habilidades) temos algumas evidências do trabalho pedagógico realizado na sala de recursos, como espaço que, assim como a sala de aula, não dispensa o uso de ritos de organização espacial, de distribuição do tempo e de codificação dos comportamentos esperados na realização das tarefas, esclarecendo os limites das escolhas que são possíveis aos estudantes, ou seja, trabalhando com suas resistências. É preciso destacar que o fato de nesse espaço haver uma valorização de um trabalho individualizado não significa que a aprendizagem está centrada unicamente no sujeito aluno, nos seus interesses e desejos espontâneos.

Prossigo essas considerações analíticas, trazendo algumas observações a respeito de questões mais amplas que envolvem a trama curricular que se constituem nos cotidianos. Refiro-me às tramas invisíveis que se constituem na relação pedagógica com os sujeitos considerados público-alvo educação especial. Nessa direção, um aspecto que perpassa praticamente todos os contos da Contadora Kairós e, foi igualmente discutido como achado de pesquisas, tais como de Vieira (2012), é o fato de que o currículo praticado subjetiva os estudantes como incapazes de aprender, por diversos motivos, entre eles, o diagnóstico clínico.

Nas nomeações, nas descrições sobre a trajetória do sujeito estão sempre presentes as palavras de tom negativo e restritivas das possibilidades do sujeito. Essa prática tende a ser uma barreira significativa que não pode ser desprezada na temática educação especial e currículo. Pode-se considerar

como tarefa para o Atendimento Educacional Especializado a ação de propor a acessibilidade curricular, no sentido de desenvolver as condições ambientais favoráveis para que a proposta de acessibilidade curricular contemplada no plano de atendimento educacional especializado seja acolhida pela escola. Ao contrário, os apoios explicitados no plano de AEE do aluno corre o risco de não resultar em currículo praticado pelos professores da sala de aula.

Designar tarefa de sensibilização dos docentes para o projeto de inclusão escolar ao AEE é uma tarefa bastante ampla e que perpassa suas fronteiras, à medida que envolve recuperar a identidade do professor como “profissional da aprendizagem” (MEIRIEU, 1998, p. 18). Utilizo-me da sabedoria do menino de seis anos que ao nomear a sala recursos como “sala de mistérios” entrega-me uma pista para compreender que a docência para todos os estudantes só tem sentido como prática que medeia, incentiva e apoia-o na elucidação do “mistério” da aprendizagem. Acompanhar um aluno no seu processo de aprendizagem por mais ferramentas que o professor puder dispor sempre resguardará uma parte de mistério.

Compreende-se que a sensibilização docente para acolher o outro na sua diversidade envolve uma dimensão ética, o que torna a tarefa extremamente complexa, pois “ética não é uma substância, mas um processo” (TIBURI, 2014, p. 11), logo, não pode ser ensinado em um programa de formação. A própria palavra tem um limite para falar sobre ética, uma vez que ela é própria do campo da ação, onde teoria e prática se unem como cotidiano, em cada gesto do dia a dia. Para Tiburi (2014), ética e política são dimensões mutuamente autogerativas, na qual a ética é a prática da vida e está implicada diretamente no jogo das relações. O profissional do AEE, como sujeito que também exerce uma ética-política nos cotidianos escolares, tem um papel de vigilância para que o discurso de banalização da incapacidade e da repetição do mesmo não mate a possibilidade de diálogo. Refiro-me às palavras discurso e diálogo no sentido elaborado por Tiburi (2014):

Somos seres de mediação, vivendo na “medialidade”, ou seja, vivendo em função do que falamos, fazemos e sentimos. Mas pouco temos consciência disso, porque usamos a nossa capacidade de expressar e comunicar de modo sempre imediato. Por isso, em detrimento do diálogo, tantas vezes somos vítimas da violência dos discursos enquanto falas prontas. O vazio da linguagem é justamente o discurso. Podemos falar do diálogo como uma comunicação não-

Também merece destaque, o fato de que em algumas das histórias, o perfil do aluno do AEE não se encaixa com rigorosidade no público-alvo previsto nas diretrizes da educação especial: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Essa escolha foi feita com o propósito de demonstrar que o currículo praticado atualiza a própria diretriz macropolítica. O currículo praticado nem sempre consegue sustentar essa delimitação do perfil, pois parte da premissa de que todo estudante que acessa o serviço precisa apoio para a reorganização de uma intervenção pedagógica adequada em sala de aula.

A negativa de apoiar um aluno encaminhado porque não se “encaixa” no perfil do atendimento proposto pela política de educação especial pode significar impor um “muro” entre o professor desse aluno e o serviço especializado; pode significar o aluno continuar sendo descrito como alguém “fora do padrão” esperado pela escola, e, com isso, o AEE, nesse espaço, poderá incorrer no risco de auxiliar a manter um currículo que estratifica os estudantes. Mesmo que a mencionada lista de encaminhamentos fosse reduzida e específica aos alunos “da educação especial” (situação que a experiência e o movimento de pesquisa nos diferentes cotidianos mostra ser a excepcionalidade), o atendimento ofertado ao aluno público-alvo da educação especial, em “**articulação**” com o professor do ensino comum, suscita ajustamentos na conduta pedagógica desse professor, com relação a esse estudante e com os demais da sua sala de aula. O AEE “comunica” uma expectativa de invenção de currículo, pois possibilita a construção da comunicação como “desencadeamento mútuo de comportamentos coordenados entre os membros de uma unidade social” (MATURANA, 2010, p. 214).

A questão que envolve a delimitação do público-alvo da educação especial também é oportuna para refletirmos sobre os espaços-tempos do AEE dentro do cotidiano escolar. Tornar o AEE próximo do debate do currículo, no sentido da garantia da participação e aproveitamento dos estudantes com deficiência nos processos de aprendizagem, envolve ampliar seus espaços de

deslocamento dentro da escola não se fixando em lugares ou tempos específicos. As imagens elaboradas por Certeau (2012) a respeito da ocupação de um lugar e de um espaço auxiliam a compor a imagem do Atendimento Educacional Especializado como unitária ao currículo. Certeau (2012) define lugar como uma configuração instantânea de posições e indicativa de estabilidade e espaço como um lugar praticado, no qual ocorre uma confluência de operações que o orientam, temporalizam, circunstanciam, levando a operar como uma unidade complexa, cujos arranjos de convivência, ora são contratuais, ora são conflituosos.

Portanto, foi intenção desse capítulo propor o deslocamento do AEE como lugar ao AEE como espaço, como forma de propor respostas e tensionar a relação entre currículo e Educação Especial. As soluções arranjadas em cada uma das imagens-narrativas são invenções que nascem justamente da movimentação nesse espaço-tempo, em busca de “pontos de apoio” para os profissionais e pesquisadores da educação especial, na apropriação e atualização da política de educação especial como um processo de aprendizagem. Além disso, entendo que esses “contos pedagógicos” poderão ser ampliados, atualizados e problematizados pelos próprios leitores, como estratégia de aprendizagem individual ou coletiva.

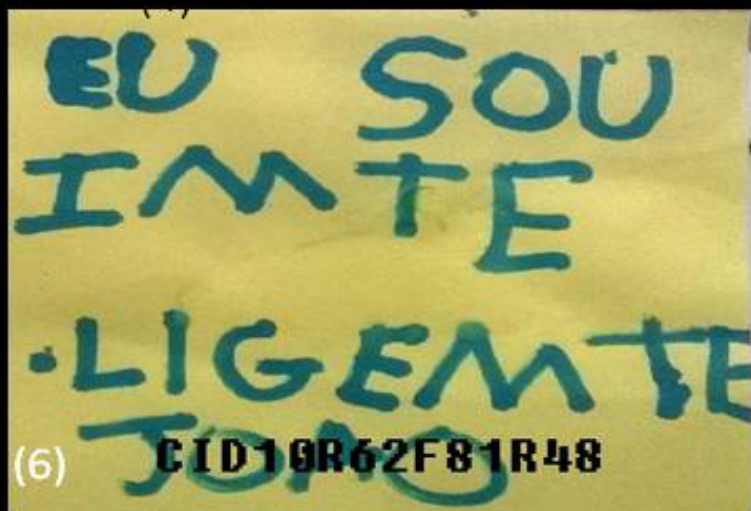
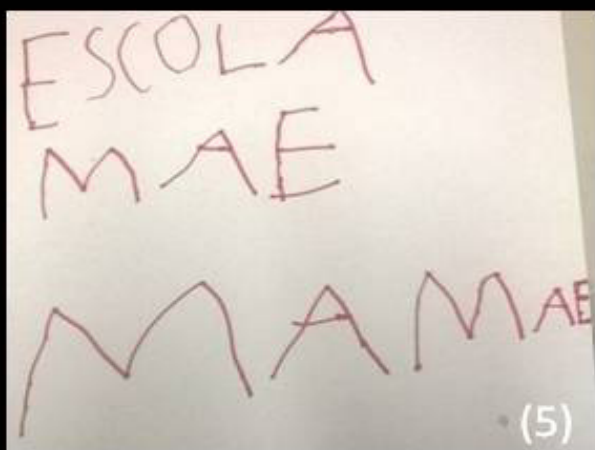
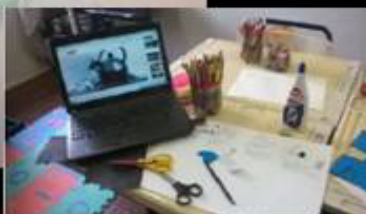
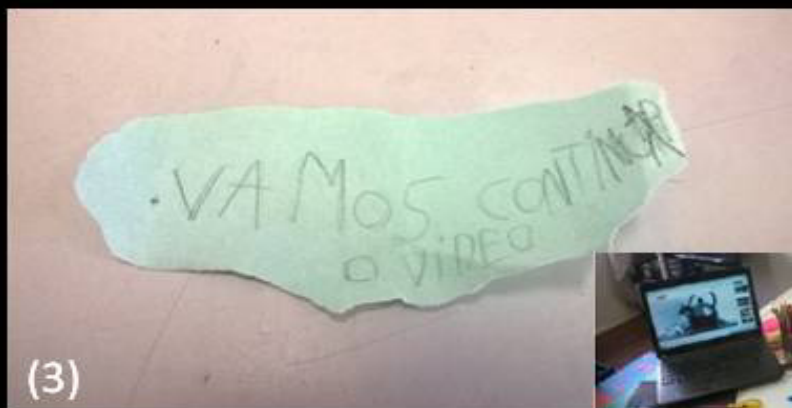
Com o conjunto de imagens-narrativas do cotidiano do Atendimento Educacional Especializado, anuncio a complexidade existente em cada cotidiano, reconhecendo que essas narrativas podem seguir caminhos imprevisíveis e que, dentro da escola, nas tramas cotidianas, todos esses fios se articulam, de modo que não é possível separar currículo e educação especial ou currículo e atendimento educacional especializado. Nesse sentido, analisa-se o fato de as macropolíticas silenciarem sobre esse tema, o que tem produzindo um debate paralelo sobre currículo, bases curriculares nacionais comuns, atendimento educacional especializado, o qual, por sua vez, permanece compartimentado dentro de espaços institucionais identificados como responsáveis pela gestão da educação.

Com a citação de Carvalho (2009), encerram-se, provisoriamente, as ideias discutidas neste capítulo:

A pesquisa com o cotidiano se configura como uma pesquisa de captura de indícios dos “possíveis”, da potencialidade e/ou do agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, que para avançar deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir pela criação, experimentação e resistência. (CARVALHO, 2009, p. 32)

As palavras de Carvalho (2009) são ilustrativas dos sentidos da pesquisa com o cotidiano, resumindo a proposta de elaboração e de análise de fragmentos do cotidiano, por meio dos contos pedagógicos protagonizados pela contadora Kairós.

TEMPOS NA ESCOLA



4.3 TEMPOS NA ESCOLA

(1) Título: A contadora Kairós

Descrição: Capa do Livro *A contadora de Filmes*. Autora: Hernán Rivera Letelier.

Fonte: *web*.

(2) Título: Relação Pedagógica

Estudante de 07 anos: - Podemos jogar com as minhas cartas do Pokémon?

Professora: - Podemos jogar com as tuas cartas e pesquisar as letras iniciais de cada *Pokémon*.

Descrição: Foto de uma situação de aprendizagem envolvendo um baralho de cartas do *Pokémon* com estudante demandante do apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: acervo pessoal.

(3) Título: Imprevisibilidade do devir.

Descrição: Foto do bilhete com o dizer “Vamos continuar o vídeo” escrito por estudante de seis anos de idade demandante do Apoio do Atendimento Educacional Especializado a professora encarregada desse serviço.

Fonte: acervo pessoal.

(4) Título: Tempo pedagógico

Descrição: montagem com quatro fotos de situações de aprendizagem distintas utilizando recursos didáticos variados.

Fonte: acervo pessoal.

(5) Título: Cotidiano

Estudante: “-É para escrever mãe com 03 ou 05 letras?”

Descrição: Escrita de um estudante de 06 anos de idade demandante do apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: acervo pessoal.

(6) Titulo: Autorretrato

Descrição: Escrita de um estudante de 07 anos de idade demandante do apoio do Atendimento Educacional Especializado. Impressão de diagnóstico clínico sobre a sua escrita. CID 10 R 62 F81 R 48.

5 CAROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O CAMINHO PEDAGÓGICO É DE ESCOLHAS PLURAIS E NÃO EXCLUDENTES

Este capítulo elege seus destinatários prioritários. Destina-se aos professores de educação básica da escola pública. Delimitando ainda mais os destinatários, remeto essa escrita aos colegas professores de educação básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. As motivações para essa dedicatória estão identificadas nas linhas da minha história.

Começo por afirmar a data desse escrito, na feitura simultânea de um presente³⁵ e de um futuro que se propõe a ser de invenção e de outros possíveis. Por isso, desloco o tempo do agora para o tempo do porvir, a serviço da narrativa de uma escola em que a inclusão escolar venha a acontecer, com a vontade política e engajada das instituições (órgãos da administração pública e escolas) e pela competência técnica dos profissionais, principais atores políticos nesse processo.

Corajosos colegas, esse é o tempo para o currículo-imaginação, na crença de que as imagens podem inventar novos processos. Esse é o tempo para espiarmos pelas frestas e inventarmos as paisagens, tal qual “a contadora de filmes”, de Letelier (2013). Identificar as “frestas” para vislumbrar o futuro só é possível porque no tempo presente muitos arranjos potentes são praticados nos cotidianos, de modo que o tempo do porvir não é um projeto descolado desse tempo. O futuro carrega sempre, em certa medida, um passado do presente.

Prossigo pela via da imagem de um jogo de escolhas, no qual destaco, a cada pergunta que implica o professor a tomar uma decisão pedagógica, duas respostas com caminhos aparentemente antagônicos e, simultaneamente, complementares. A evocação a dois caminhos confronta, de modo lúdico, o jogo binário do qual se costuma participar na escola, com vistas à escolha de um caminho e a eliminação do outro. A raiz desse jogo binário e eliminatório

³⁵ No tempo do hoje, essa escrita não ignora a precarização da escola pública estadual no estado do Rio Grande do Sul, tendo em vista as políticas de austeridade econômica adotadas pela administração estadual, em que o investimento em educação é mínimo, acentuando as dificuldades estruturais e históricas do sistema escolar, repercutindo diretamente nas condições de trabalho do profissional do Atendimento Educacional Especializado.

está na concepção do pensamento imediatista que busca as palavras e ações como respostas finais ou “verdade única”, ao invés de reconhecer nelas percursos que delimitam processos, isto é, sequências comunicacionais descritas a partir das relações.

É certo que os caminhos didáticos nos convocam como “jogadores” e delineiam as sequências comunicativas. O que não está posto é que uma escolha didática elimina a outra. Conforme Bateson (1972), a compreensão de que a natureza dos fenômenos não é causal ou mantida por uma rede binária remete à reflexão sobre como o ser vivo aprende a aprender com o contexto, ou seja, a relação intrínseca e complementar entre comunicação e aprendizagem. Para Bateson (1972), a aprendizagem tem natureza comunicacional e ocorre em diversos níveis. Em um primeiro nível, a aprendizagem é zero, isto é, remete às mudanças provocadas no sujeito a partir da assimilação de informações externas a ele, nas quais a resposta é sempre a mesma ou com alterações sensoriais pouco significativas. Nesse nível, prevalecem as aprendizagens hereditárias, como andar e aquilo que é descrito como intuitivo. A aprendizagem do contexto remete ao nível de aprendizado 1, no qual o ser vivo transfere os aprendizados de um contexto para outro, em que identifica a similitude dos marcadores de contexto, constituindo a aprendizagem nomeada como “hábitos”. Deste modo, por meio do comportamento adaptativo o ser vivo elege um caminho dentro de um número delimitado de alternativas. Os marcadores de contexto servem como aqueles acontecimentos que comunicam ao organismo entre quais conjuntos de alternativas devem efetuar a sua próxima eleição. Neste nível, a aprendizagem ocorre por ensaio e erro, no qual o erro é corretivo ou proveitoso para o processo de modificação da ação.

O nível da aprendizagem 2, também nomeado como aprender a aprender, deuteroaprendizagem, caracteriza-se pela mudança nos processos de aprendizagem 1, no modo como se classificam os contextos, a partir do fluxo da ação e da experiência. Neste nível, o sujeito descobre-se capaz de outras alternativas, além das exploradas em um nível de aprendizagem 1. A aprendizagem 2 instiga o sujeito ao reconhecimento de uma maneira própria de classificar os acontecimentos, de modo que aprender a aprender com o

contexto inclui tanto a conduta do sujeito, como os acontecimentos externos. O nível de aprendizagem 2 é um nível de aprendizagem social, pois afeta a duas ou mais pessoas, sendo possível observar que existe um consenso tácito entre as pessoas a respeito da natureza da relação compartilhada entre elas, de modo que deixa de ter sentido afirmar que A é unicamente um estímulo-resposta para B ou vice-versa, como ocorre no nível de aprendizagem 1.

Bateson (1972) elaborou os níveis de aprendizagem³⁶ a partir dos tipos lógicos de Whitehead e Russell (1913), responsáveis pela elaboração dos princípios da descontinuidade lógica, ou seja, pela descrição de que uma classe não pode ser membro de si própria e um único membro da classe não pode ser a classe toda. Com a adoção desse raciocínio, Bateson (1972) nos alerta para o equívoco dos caminhos de aprendizagem que tomam a parte pelo todo e o todo pela parte.

Parece-me que o desafio das instituições, entre elas, a escola é aprender a aprender de modo contextual, em um nível de aprendizagem 2. Transitando, ainda, de modo enfático em um nível de aprendizado 1, os professores, considerados sujeitos aprendentes, procuram selecionar e adaptar as suas escolhas a um número limitado de alternativas, considerando que a eleição de uma alternativa é excludente das demais, dando mais ênfase ou grau de importância a um polo da relação em detrimento do outro.

A descrição de duas alternativas a cada pergunta evocativa da composição de um currículo de sentidos negociados e compartilhados entre Atendimento Educacional Especializado e currículo como acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência, delimita um caminho de mão

³⁶ Bateson amplia sua hierarquia de níveis de aprendizagem, descrevendo os níveis III e IV. O nível de aprendizagem III, conforme o autor, é um nível de exclusividade do ser humano e mais difícil de ser atingido. Nesse nível, o indivíduo deve ser capaz de reconhecer as conexões e realizar uma leitura ampla e contextual de um determinado acontecimento, sem vincular-se necessariamente ao ocorrido antes ou depois, mas compreendendo que o todo é mais que a soma das partes. Neste nível, o sujeito pode desenvolver comportamentos patogênicos na forma de compreender e elaborar as mensagens do contexto, pois dependendo do ponto tomado como referência para análise de sua ação, a mensagem emitida por ele é passível de interpretação ambígua ou de dupla vinculação ao contexto. O nível de aprendizado IV é descrito como uma mudança na aprendizagem III e que provavelmente não se apresenta em nenhum organismo vivente adulto que exista na terra. Propõe indícios para pensar que esse nível de aprendizagem é impossível de ser atingido pelas vias do pensamento dedutivo e da abstração, estando vinculado à arte e ao sagrado. O processo evolutivo criou seres vivos que são capazes de evoluir até o nível de aprendizagem III. Nessa reflexão, baseio-me nas suas ideias relativas aos níveis de aprendizado zero, I e II.

dupla: do percurso geral ao específico e do específico ao geral, sem fins de exclusão.

Adiantando o gabarito de respostas, o jogador que optar por um percurso (resposta) em eliminação do outro está a fazer um jogo diferente ao que proponho, em busca de ampliar as possibilidades da escola, em aprender a aprender sua natureza inclusiva. O apontamento das alternativas a cada pergunta também elabora como premissa a necessidade de reconhecer os caminhos possíveis e experimentados para a abertura de novos itinerários ainda não imaginados.

A seguir, apresento três perguntas em que a ênfase ao plano da ação ou do “como fazer” busca propor um “modelo não modelizador” (MEIRIEU, 2008) aos professores de educação básica, na reflexão sobre a prática pedagógica voltada aos processos escolares inclusivos. Experimentando um caminho investigativo em que o aprender a aprender sobre os contextos de experiência da pesquisadora foram mobilizadores da presente tese, reconheço que a escolha das questões propõe um contorno à reflexão, que por sua vez, não exaure a possibilidade de perguntar e de pensar alternativas como respostas circunscritas em um espaço-tempo, conectadas com a simultaneidade do presente e do futuro.

Após as respostas de cada pergunta, proponho um gabarito, como uma espécie de metarreflexão ou reflexão da reflexão, como forma de estreitar a comunicação (ou o ato de aprendizado das sequências comunicacionais) com os eleitos como destinatários principais dessas linhas e com os demais leitores.

1. Como organizar uma estratégia pedagógica coerente com os processos escolares inclusivos?

A) Construir uma estratégia pedagógica envolve o reconhecimento dos itinerários de aprendizagem dos estudantes, logo, o professor deve propor uma pedagogia variada, na qual concentra o controle de toda a turma, variando *sucessivamente* as situações e as ferramentas de aprendizagem, em busca de identificar a convergência entre as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. A variação das estratégias, distinguindo

tempos de organização didática em sala de aula pode ser enriquecida com o agrupamento dos sujeitos em que se observam níveis de aprendizagens distintos, na qual cada colega torna-se ferramenta de aprendizagem do outro, atuando como “modelo”.

B) Construir uma estratégia pedagógica reconhecendo como ponto de partida aquilo que o estudante já sabe envolve uma minuciosa organização pedagógica na qual a diferenciação metodológica das estratégias de ensino deve ocorrer de modo *simultâneo*, por meio da previsão de múltiplas propostas de aprendizagem, nas quais os estudantes são (re) organizados em grupos que são previstos a partir de hipóteses diagnósticas do professor quando à afinidade ou aproximação de seus percursos e de suas possibilidades de realização de uma tarefa ou alcance de um objetivo de aprendizagem em um curto período de tempo. Requer a compreensão de que a ideia de turma como classe é uma ficção sustentada na aposta nos processos formativos do conviver, sendo necessário respeitar as singularidades e tempos de aprendizagem de cada um.

Gabarito 1:

1. Se você teve dúvidas e sentiu a necessidade de marcar tanto a letra A, como a letra B compreende que a construção das estratégias pedagógicas pelo professor é um processo mútuo, consecutivo e igualmente simultâneo no qual o docente coloca-se à frente e também lado a lado ao “ritmo” do aluno. Compreende que a busca pelo conhecimento estreito a respeito dos itinerários de aprendizagem dos estudantes se dá em organizações didáticas que possibilitem mobilidade para o estudante percorrer caminhos em que possa se sentir seguro e, por vezes, inseguro. Entende que o “ritmo” do aluno é uma medida ilusória para estabelecer alguns pontos de sequenciação do trabalho pedagógico, sugerindo aspectos de partida e de retomada dos objetivos de aprendizagem pelo professor. Sabe que o “ritmo lento ou veloz” do aluno não está intrinsecamente vinculado ao próprio aluno, mas à orquestração da cena pedagógica pelo professor, de modo que vivenciar situações de aprendizagem requer um contínuo diálogo entre a “normalidade e a especificidade” (DI PASQUALE; MASELLI, 2014):

A busca por um diálogo entre a normalidade e a especialidade torna-se então uma condição essencial para construir um programa destinado a fazer tudo o que é necessário para o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos com deficiência, sendo esta a meta final pela qual se deve trabalhar. Isso significa pensar em termos de efeitos no sistema educacional e organizacional da presença, em um percurso comum e unificado, de atividades e propostas personalizadas e individualizadas. Um percurso direcionado que se constrói levando em conta todas as habilidades, conhecimentos e papéis de partes interessadas. (DI PASQUALE, MASELLI, 2014, p. 713).

Possivelmente, experimenta uma conduta de aprendizagem nomeada por Bateson (1972) como deuteroaprendizagem, aprendendo a aprender sobre o sujeito a partir da relação com o contexto, aprendendo a orientar-se em certos tipos de contextos, adquirindo compreensão profunda quanto à resolução de problemas.

Com relação à organização das estratégias pedagógicas, a tomada de consciência da necessidade de aprender a aprender sobre o contexto em interação afasta o professor da ciência instrumental, cujos fins determinam os meios. Bateson (1972) contribui para esse debate ao valorizar a busca pelo valor do ato em si, ao invés de considerar o ato como um meio para um fim, propondo como pergunta relevante: “como decidir a direção e o valor implícito em nossos atos planejados” (BATESON, 1972, p. 193).

Conforme Meirieu (1998), a natureza da pedagogia é diferenciada, logo, toda pedagogia que obteve sucessos foi adaptada aos perfis de aprendizagem dos indivíduos, incluindo aqueles considerados em um mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo.

Ora, hoje sabemos que um mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo e, portanto, as capacidades estruturais idênticas podem corresponder estratégias de aprendizagem muito heterogêneas; da mesma forma, compreendemos que um atraso nesse desenvolvimento cognitivo pode ser explicado por uma defasagem entre a estratégia utilizada preferencialmente pelo sujeito e as estratégias de ensino aplicadas em seu meio... Assim, os indivíduos são mais visuais, auditivos ou motores, são mais ou menos sensíveis à diretividade de uma situação, às interações entre os pares, organizam o tempo ora em pequenas unidades intensivas, ora em períodos mais longos... Um ensino que ignorasse essa realidade teria todas as chances de só ser eficaz de maneira totalmente fortuita; e é por isso que a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta. (MEIRIEU, 1998, p. 83)

Não é possível pensar em aprendizagem sem pensar em percursos individualizados, todavia, a diferenciação não pode levar ao empobrecimento, ao fechamento metodológico do indivíduo ou mesmo a sua intolerância mediante uma proposta levemente desviante do percurso personalizado que está acostumado a traçar. As estratégias de ensino de diferenciação simultânea em sala de aula são válidas quando são caminhos que auxiliam o indivíduo a confrontar e superar as suas dificuldades, atingindo um patamar mais elevado, no qual passa a ser possível a ele experimentar novas estratégias e formas de aprender. As estratégias de diferenciação simultânea propõem adequações razoáveis ao modo de apresentação de um conteúdo e não necessariamente a sua simplificação ou redução. A coerência entre a utilização das estratégias de diferenciação sucessiva e simultânea parte dos conhecimentos que o professor elabora diariamente a respeito dos processos de aprendizagem de sua turma. Trata-se de assunto relevante e inesgotável para a reunião pedagógica de professores, com vistas ao planejamento do percurso individualizado e coletivo do estudante com deficiência na escola e não apenas em um ano/etapa de ensino específico.

2 – Como definir as responsabilidades do AEE e do professor de área curricular da sala de aula no traçado dos percursos comuns e individualizados dos estudantes?

A) O trabalho pedagógico do AEE atua como potência no traçado dos percursos individuais e personalizados. A sala de recursos, uma das ferramentas de elaboração do trabalho pedagógico do AEE, pode ser descrita como um laboratório de pesquisa das modalidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência e como proponente de ações individualizadas a serem integradas ao percurso coletivo da sala de aula, em respeito às singularidades dos estudantes. A sala de aula mobiliza o trabalho pedagógico do AEE. O trabalho pedagógico do AEE busca conhecer o percurso individual do aluno em seu contexto de aprendizagem, a fim de auxiliar nas escolhas das estratégias individuais a serem garantidas em sala de aula.

B) O trabalho pedagógico do AEE atua como potência no percurso geral da turma, pois as ferramentas de percursos individualizados propostas pelos professores especialistas podem afetar a modulação dos tempos de aprendizagem de todo o grupo, produzindo um impacto nas escolhas educacionais dos docentes de sala de aula. O AEE mobiliza o trabalho pedagógico da sala de aula. O trabalho pedagógico do AEE busca conhecer o percurso geral da turma para definir as estratégias individualizadas, com a ênfase em identificar aquelas que poderão ter conotação de estratégias coletivas para enriquecimento do trabalho pedagógico de toda a turma, logo, garantindo ao estudante o sentimento de pertença social a uma proposta de aprendizagem participada por toda a classe.

Gabarito 2:

O trabalho do AEE é potência para a qualificação dos percursos individuais e para o percurso coletivo da turma. A escolha pelo caminho A – aquele em que o AEE é responsável pelo acompanhamento de itinerários individualizados – não surpreende como sendo o caminho mais trilhado e conhecido pela escola. A definição desse caminho, por sua vez, quando se restringe ao acompanhamento de uma história paralela de um sujeito, inscreve-se alheia ao processo de escolarização da turma e acaba por excluí-lo.

Considerando a natureza social e interativa da aprendizagem, seria incoerente ao AEE reduzir sua ação aos indivíduos com deficiência. Conforme lanes (2014, p. 13), o desenvolvimento pessoal de todos os estudantes da classe se inscreve como finalidade paralela do projeto de inclusão escolar, pois os estudantes crescem sobre vários pontos de vista, tais como: ampliam suas habilidades relacionais de apoio e comunicação, a sua empatia e autoestima, as suas competências metacognitivas e de ensinamento, a sua consciência biológica, antropológica e social sobre as diferenças humanas. A experiência docente suscita-me a compreender que essa finalidade paralela nem sempre surge como desdobramento “espontâneo” da ação individualizada do profissional do AEE com foco no sujeito com deficiência. Essa ação requer um trabalho de elaboração do AEE junto ao professor de sala de aula,

envolvendo a valorização de estratégias de integração e de trabalho pedagógico cooperativo³⁷ entre os estudantes.

O planejamento pedagógico da turma, embora seja uma responsabilidade do professor de área curricular, pode ter a dimensão de um trabalho coletivo entre o professor do ensino comum e especializado, especialmente, em situações em que é necessário reduzir a distância entre os conteúdos e métodos de aprendizagem para o alcance dos objetivos de aprendizagem pelos estudantes com deficiência.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado³⁸, recomendado nas orientações federais como atribuição do profissional do AEE em parceria com o professor da sala de aula e com a família, tem dado ênfase às ações da sala de recursos e aos apoios intersetoriais, nem sempre descrevendo a sua contribuição para a organização curricular em sala de aula.

A Resolução nº 04 de 2009 CNE/CEB ao citar o Plano de AEE descreve-o vinculado à identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, à definição dos recursos necessários e atividades a serem desenvolvidas. Não pontua que essas atividades devam priorizar apenas as adequações razoáveis reconhecidas como atribuição específica do profissional do AEE, ou seja, não estabelece que esse seja um documento de escrita solitária e exclusiva do especialista.

³⁷ Na tradição pedagógica, podemos citar o campo da pedagogia institucional como uma contribuição significativa no sentido de organizar de modo intencional instrumentos capazes de favorecer os processos de autorregulação dos grupos de estudantes por meio de estratégias de aprendizagem cooperativas. Esses elementos funcionam como chaves para desmistificar o caráter de exclusividade da responsabilidade de ensinar do docente, em uma perspectiva de valorização da autonomia pessoal e de autoorganização do grupo. Conforme Vásquez e Oury (s.d), a pedagogia institucional nasce a partir de classes ativas que colocam professor e aluno, lado a lado, em situações pedagógicas variadas que requerem de cada um iniciativa, compromisso pessoal, ação e perseverança. Entendo que esses são ingredientes que colaboram com a conquista gradual da participação e do sentimento de pertença ao grupo pelo estudante com deficiência incluído na turma.

³⁸ O Plano de Atendimento Educacional Especializado é nomeado no contexto das práticas como Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Minha preferência é pelo uso da nomenclatura citada nos textos de lei, como forma de enfatizar a natureza pedagógica desse plano. Ao pesquisar a origem do termo PDI identifiquei-o proveniente da área da administração para se referir ao planejamento de metas para o desenvolvimento de uma carreira profissional. O termo também remonta a nossa herança clínica, assim como outros termos empregados ao se referir às ações do AEE, tal como “anamnese” (entrevista sobre o histórico individual e familiar do sujeito).

A pedagogia italiana contribui com uma leitura mais ampla a respeito do planejamento do percurso pedagógico do estudante, por meio do documento que trata como Plano Educativo Individualizado (PEI). Neste documento é possível vislumbrar o traçado de um projeto de vida dirigido ao estudante, no qual é possível identificar os objetivos de aprendizagem traçados pela programação curricular da classe de pertença do sujeito - os objetivos escolares comuns – mais ou menos adaptados por meio de várias formas de tradução em outros códigos, com recursos facilitadores ou simplificadores em função das capacidades dos estudantes (IANES, 2014). Penso que a aproximação do Atendimento Educacional Especializado ao debate entre o professor do ensino comum e especializado, quanto à programação curricular da turma, pode contribuir para que a previsão das estratégias e apoios individualizados esteja em maior sintonia com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ao problematizar a própria natureza do ato de aprender, cujos processo de aquisição de novos conhecimentos baseia-se nos aprendizados prévios já consolidados entendo que pode ser favorecedor para o estudante com deficiência a identificação de contextos de aprendizagem familiares entre os espaços da sala de aula e da sala de recursos. Ao referir-me à aproximação entre esses contextos de aprendizagem, refiro-me à definição compartilhada dos objetivos de aprendizagem e do papel dos conteúdos no processo de elaboração do conhecimento.

O conteúdo de aprendizagem para o professor da sala de aula é objeto final e inicial do ensino, como produto esperado e como ponto de apoio para o processo de assimilação de novos conteúdos. Para o professor do AEE, o conteúdo trata-se de, prioritariamente, de objeto de investigação acerca das estratégias individuais de aprendizagem utilizadas pelo estudante com deficiência; é ferramenta de investigação acerca das dinâmicas e metodologias de aprendizagem que serão mais favoráveis ao aprendizado do estudante; é ferramenta que elimina a distância entre aquilo que o aluno sabe – com ou sem apoios – e ainda não sabe elaborar. Para ambos os docentes, o conteúdo é instrumento de avaliação diagnóstica e processual das aprendizagens.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado pensado em unidade com a diversidade das experiências curriculares da sala de aula poderá ir além dos

objetivos habilitadores, fixados a partir da compensação da “falta” biológica no indivíduo, por exemplo: as funções cognitivas, a memória de trabalho, o controle de impulsos, a atenção sustentada, o desenvolvimento de outras funções sensoriais e perceptivas, tais como, o desenvolvimento gráfico-motor, viso-espacial, a psicomotricidade, o desenvolvimento de formas de linguagem expressivas, a autonomia pessoal e social, etc. A programação curricular cria o entorno ou o contexto de aprendizagem propício para o aprimoramento dos tais objetivos habilitadores, que em uma visão estrita e segmentada entre os fazeres do profissional do AEE e do ensino comum podem ser considerados conteúdos específicos da ação do AEE, assim como os conteúdos curriculares são considerados específicos da ação do professor de área curricular.

3) O que é parte comum e específica do AEE e da equipe de coordenação pedagógica da escola no planejamento dos espaços formativos dirigidos aos docentes com foco na qualificação das estratégias curriculares que envolvem os processos escolares inclusivos?

A) O espaço formativo docente na escola, descrito como a assessoria permanente aos professores na qualificação da trajetória escolar com a sua turma de estudantes é responsabilidade da coordenação pedagógica ou seja, dos integrantes da equipe de gestão pedagógica da escola). Esses profissionais, para além das funções burocráticas de revisão dos cadernos de frequência dos estudantes e anotação dos conteúdos pelos docentes, são os responsáveis pela garantia, pelo zelo e pela existência de tempo para a formação continuada que nasce da discussão compartilhada de um de caso de um estudante e/ou de outras situações de desafio pedagógico identificados pelos docentes em sala de aula. O professor do Atendimento Educacional Especializado apoia a formação em serviço do professor de sala de aula nas demandas pontuais que envolvem a reorganização de estratégias individualizadas para os estudantes público-alvo da educação especial identificados em sua turma. A coordenação pedagógica, por sua vez, é responsável pela formação continuada de todos os professores de áreas curriculares, cabendo a ela fomentar uma ação pedagógica coletiva capaz de

garantir a unidade entre as etapas e níveis de ensino, tal qual é proposto nas diretrizes da educação básica.

B) O conhecimento do professor do Atendimento Educacional Especializado pode estar a serviço de todos os professores da escola e não unicamente dos professores que têm estudantes com deficiência incluídos em suas salas, de modo que esse profissional colabora com o debate curricular na escola, instigando a adoção da diversificação das estratégias curriculares e da avaliação contínua dos processos pedagógicos. A atuação pedagógica do professor do AEE a partir de uma classe, etapa ou nível de ensino na escola não tem seu início condicionado à identificação dos estudantes público-alvo da educação especial. O professor do AEE apoia a coordenação pedagógica na formação de todos os professores.

Gabarito 3:

Conforme Ianes (2014, p. 14), uma das finalidades a serem atingidas nos processos de inclusão escolar é o desenvolvimento profissional e humano das várias figuras que operam na escola e no crescimento organizativo da instituição. Reconheço que o ingresso do profissional do AEE na escola tornou mais complexa a delimitação dos papéis da equipe de coordenação pedagógica e do AEE, no que se refere às responsabilidades com a formação continuada docente, no sentido de assessoria pedagógica permanente focada nas necessidades disparadas em cada classe ou turma de estudantes. O desafio maior passa a ser construir formas, arranjos e tempos institucionais para o trabalho articulado entre todos os atores, para o planejamento pedagógico e para a tomada de decisões coletivas, para o compartilhamento dos percursos individuais dos estudantes com deficiência de modo ampliado a todo grupo e não exclusivamente com o professor titular da turma, contribuindo para que todo o contexto se reconheça em um itinerário formativo de co-evolução, no sentido batesoniano como aprendizagem coletiva. Falar de co-evolução vinculado ao contexto escolar significa compreender o educador implicado em primeira pessoa nos processos de aprendizagem não só pela sua responsabilidade em provocar transformações nos itinerários dos estudantes,

mas pelo fato de aprenderem na relação educativa a construírem e qualificarem o seu próprio papel docente (MASELLI; ZANELLI, 2013).

As atribuições do profissional do AEE o colocam como membro da equipe de gestão pedagógica da escola, mesmo que não exista uma previsão institucional formal quanto a essa posição, ocupada por esse profissional nos contextos da prática. A identificação das necessidades do contexto escolar poderá instigar que a organização dessa assessoria pedagógica anteceda inclusive os processos de avaliação inicial dos estudantes encaminhados ao serviço por seus professores, à medida que se reconheça a ampliação dos casos de identificação pelos professores, como decorrência dos efeitos de supervalorização da ação do especialista e de fragilização da ação do professor do ensino comum. Qualificar as próprias causas de encaminhamento do estudante à avaliação do especialista é pauta formativa e que instrumentaliza o professor a assumir a sua intencionalidade pedagógica, ou seja, a vinculação entre objetivo e tarefa. O professor, quando escreve em um encaminhamento “Joãozinho não aprende calcular”, afirma essa avaliação baseando-se em que momentos, instrumentos e estratégias de ensino, nas quais tenha desafiado o estudante elaborar esse aprendizado. É capaz de descrever e documentar seu processo de tentativas de elaboração desse conhecimento com o estudante? É capaz de descrever em que contextos específicos Joãozinho demonstra a dificuldade? Ou, quais são as situações que se colocam como barreiras em sala de aula para que o estudante elabore esse conhecimento? Quais são os conhecimentos prévios elaborados pelo estudante a respeito do numeramento, no qual seria possível basear-se como ponto de partida para esse novo aprendizado (calcular)? A dificuldade de construir esse aprendizado foi observada em que contextos favorecedores da aprendizagem? Naqueles em que são favorecidos o apoio do professor, dos colegas ou de outros recursos? Ou, unicamente em contextos em que se espera um pensamento autônomo, abstrato e individual de sua parte?

A descrição da situação hipotética em que o conhecimento do profissional do AEE é fundamental para que a escola não produza, de modo imediatista, diagnósticos de fracassos escolares trata-se de apenas um exemplo de um aspecto relevante para a formação que poderá ser identificado pela equipe

pedagógica no momento em que essa se propõe a aprender com as necessidades de seu contexto escolar.

Compreendo como de extrema urgência, os profissionais da gestão pedagógica da escola e do AEE se reconhecerem em um percurso formativo co-evolutivo e responsável pelo crescimento institucional de toda a escola, destacando o construto de comunidade de prática (Wenger, 2006), em sintonia com os níveis de aprendizagem de Bateson (1972). Como comunidade de prática (CdP), Wenger³⁹ (2006) define um coletivo social que reúne pessoas em torno de um empenho comum; de um empenho recíproco e de um repertório compartilhado. Embora qualquer agregado de pessoas unidas por um objetivo comum possa ser identificado como uma potencial comunidade de prática, isso não basta para nomear um grupo como tal. Uma comunidade de prática envolve pessoas que reconhecem que aprendem juntas e, por isso, buscam realizar a gestão do conhecimento, de modo coletivo e colaborativo. A capacidade reflexiva de seus membros é posta em evidência à medida que coloca cada sujeito mediante a tarefa de confrontar a sua ação no âmbito de um contexto social, profissional e organizativo. Nesse sentido, comunidade de prática pode ser definida como “campos de trajetórias possíveis de

³⁹ Nos estudos de elaboração do construto de comunidade de prática, o pesquisador suíço identificou a potência dos encontros entre aqueles eleitos como “menos experientes” ou iniciantes na profissão ou no local de trabalho específico e aqueles considerados “experientes” e conhecedores dos rituais, estratégias e ajustes firmados de modo tácito nas relações de trabalho.

Por meio de pesquisa em que conviveu regularmente com um grupo de trabalhadores de uma empresa de seguros médicos, Wenger (2006) procura demonstrar que os rituais que se estabelecem nas rotinas de trabalho são realizados, muitas vezes, sem compreensão do processo. Realiza-se porque se reconhece que o encaminhamento produz uma resposta imediata, mesmo que não seja tão satisfatória, e porque é uma conduta social institucionalizada pelo grupo como procedimento necessário. Ao questionar os trabalhadores da mencionada empresa sobre o porquê de adotarem certas condutas, os trabalhadores costumavam dizer “Porque sempre foi assim”. Há uma passagem em que os trabalhadores relatam ao pesquisador o quanto é embaraçoso atender os demandantes de reembolsos de seguros médicos por telefone, pois têm dificuldade de explicar como determinados cálculos realizados automaticamente por um programa de computador são feitos. Assim, não conseguem responder, de forma plena, os questionamentos dos insatisfeitos e acabam usando de macetes, como respostas vagas e imprecisas, como subterfúgio para que o sujeito desista das perguntas e se conclua a ligação telefônica o mais breve possível. A partir das questões suscitadas por Wenger (2006), os próprios trabalhadores identificam que as situações problemas que comprometem o trabalho deles não são discutidas nas reuniões de departamento. Identifico que a explicação determinista “Isso sempre foi assim” também faz parte das narrativas compartilhadas pelos sujeitos cotidianos das escolas.

aprendizagens, de propostas de identidades a percorrer, de construção local e negociável das formas da própria participação⁴⁰ (SCARATTI, 2006, XXXII). O papel da improvisação é destacado como próprio do jogo de modulações das posições entre os membros da comunidade quanto à sua condição de margem, de periferia, do quanto de participação na comunidade. O empenho recíproco pode envolver tanto a identificação de afinidades, como a percepção de diferenças. A comunidade é descrita como espaço em que os sujeitos podem assumir a responsabilidade pela própria narrativa profissional, aprender perante processos de conhecer em ação, participando da circulação e da troca de repertórios compartilhados, e, ainda, atribuir sentidos e significados a eventos e situações, construindo mundos possíveis reconhecidos como suficientemente legítimos e compreensíveis.

Na caracterização wengeriana a respeito de comunidade de prática, são identificadas conexões com distintas abordagens de cunho psicossociológico. Provenientes da abordagem psicológica, as comunidades são identificadas como dispositivos de articulação da imaginação e é valorizada a criação de novas imagens como fundamentais para possibilitar o desenvolvimento de relações pautadas em processos criativos. A imaginação é descrita como a ferramenta que torna os tempos históricos uníssonos:

A disponibilidade de patrimônio de ideias consente de avaliar-se em relação ao próprio passado (depositado em uma história ou tradição) e de orientar-se ao futuro (revisitando e explicitando o sentido do próprio agir em relação ao próprio mandato institucional e normativo). (SCARATTI, 2006, p. XXXV)

Partindo das teorias sociais, Wenger (2006) inscreve a aprendizagem como um processo coletivo e organizacional, ou seja, como um processo de participação social, na qual esta é descrita como um processo ligado ao conhecer e aprender. Wenger (2006, p. 12) identifica alguns componentes da participação: *significado* (evoca a nossa capacidade individual e coletiva de experimentar a vida e o mundo, atribuindo sentidos que são individuais e compartilhados com seus pares); *prática* (envolve os recursos históricos e sociais, os esquemas e estruturas de referências reconhecidos como

⁴⁰ Todas as citações feitas neste capítulo dos autores Scaratti (2006) e Wenger (2006) foram traduzidas da língua italiana. Tradução livre feita pela própria autora da pesquisa.

perspectivas comuns e capazes de estabelecer um envolvimento recíproco das ações); *comunidade* (envolve as configurações sociais na qual a participação é definida como competência); *identidade* (diz como a aprendizagem modifica quem somos e cria, a partir das histórias pessoais, possibilidades de tornar-se no contexto da comunidade). Em suma, a aprendizagem em Wenger (2006) é elaborada como ação, experiência, pertencimento e processo de “tornar-se”.

Suas elaborações a respeito da comunidade de prática tomam como produto de análise as relações laborais, os contextos de trabalho, pois identifica que, nesses contextos, os sujeitos vivem processos (auto) formativos, de caráter informal, que extrapolam a formação de caráter geral, proveniente de trajetórias formais de educação. Conforme Scaratti (2006), autor que prefacia a obra de Wenger (2006), em tradução italiana: “é no interior dos contextos de ação que as formas subjetivas e privadas de conhecer e de aprender podem encontrar expressão pública reconhecida, mediada através de transações discursivas e redes relacionais” (SCARATTI, 2006, XX).

Para que uma comunidade de prática se estabeleça, a primeira disposição envolve a análise da conjuntura de sua sustentabilidade no micro contexto organizativo, por meio da previsão regular de tempos e espaços para reflexão da própria experiência de trabalho e das práticas a essa vinculadas. Esses tempos não precisam ser necessariamente estruturados. Referem-se, inclusive, aos espaços informais em que a aprendizagem organizacional é praticada como conduta regular do grupo.

Identifico o território da escola como potente para a configuração de uma comunidade de prática. Reconheço que o tempo da escola pública é um tempo de muitos fazeres e de tomada de decisões imediatas pela sucessão de situações que se desencadeiam em um mesmo dia, com o acúmulo de funções de seus profissionais, faltando tempo para a pausa necessária e disparadora da reflexão coletiva, geradora de experiência e de aprendizagem. Todavia, alguns movimentos de aprendizagem organizacional podem ser identificados, em momentos isolados, como na hora do recreio e nos intervalos entre uma aula e outra, quando professores trocam opiniões e saberes sobre suas turmas, quando um professor do AEE acompanha o desenvolvimento de uma prática pedagógica do professor de área curricular e faz pontuações a respeito

do observado, quando um professor do ensino comum traz uma demanda específica ao professor do AEE relativa a uma barreira enfrentada por um estudante com deficiência em sala de aula para que planejem conjuntamente variadas estratégias (p. ex. aluno com deficiência auditiva não está conseguindo participar das atividades que envolvem interpretação de textos) e nas reuniões pedagógicas, em que há espaço para compartilhamento de saberes e não apenas tomada de decisões administrativas. Parece que o desafio é tornar essa conduta uma prática habitual nos cotidianos, exercida de modo consciente quanto à sua potência para a aprendizagem do grupo. A prática da documentação pedagógica abordada por Maselli e Zanelli (2013) pode ser uma forma de instaurar um rito ou ritual em torno da valorização e da institucionalização de tempos de encontro entre os profissionais da escola.

Documentar torna-se uma ocasião para: percorrer uma história que é individual e coletiva, explicitar ideias e valores relativos à educação, alimentar o diálogo com os próprios interlocutores, ativar uma reflexão sobre o presente, exercitar a plena tomada das responsabilidades perante as escolhas educativas e didáticas, socializar as experiências, abrir a estrada aos processos de pesquisa. (MASELLI, ZANELLI, 2013, p. 107)

Com relação à terceira dimensão da comunidade de prática, eleita por Wenger (2006), o repertório compartilhado, essa pode ser descrita como o conjunto de recursos utilizados para a negociação de significados. Inclui rotinas, palavras, instrumentos, modos de operar, histórias, gestos, símbolos, estilos, ações ou conceitos que a comunidade produziu ao longo do tempo e que começaram a fazer parte de sua prática. Scaratti (2006), ao tratar dessa dimensão no prefácio da tradução italiana da obra de Wenger (2006), recorre a um quadro conceitual elaborado pela pesquisadora Marina Orefice (2000), no qual ela aponta como perguntas potentes:

Repertório:

Envolvimento: Em que medida são acumulados no tempo experiências compartilhadas, linguagens, artefatos, histórias e métodos, e qual é o seu potencial para futuras interações e novos significados?

Alinhamento: Quais tradições, métodos, padrões, rotinas e modelos definem as práticas? Quem as sustenta? Em que medida são codificadas?

Imaginação: Existem autorrepresentações que consentiriam à comunidade de ver-se a partir de uma nova luz? Existe uma linguagem para falar da comunidade de maneira autorreflexiva? (OREFICE, 2000 *apud* SCARATTI, 2006)

Conforme Wenger (2006, p. 256), “a aprendizagem não se pode projetar: podem ser projetadas as condições de contorno; vale dizer que se pode facilitar ou obstaculizar”. Wenger (2006) elabora uma arquitetura conceitual como forma de facilitar a aprendizagem organizacional dos cotidianos laborais e que embora o direcionamento dessa tese não justifique um maior aprofundamento, esse registro é feito no sentido de apontamento de uma pista teórico-metodológica que pode ser utilizada pelos cotidianos escolares na gestão de seus processos de aprendizagem organizacional.

No seu esquema, Wenger (2006) identifica quatro dimensões da comunidade de prática: a participação e a reificação; a deliberação e a emergência; o local e o global; a identificação e a negociação, que, por sua vez, se relacionam com três componentes: empenho, imaginação e alinhamento. A relação de aparente dualidade nas premissas não é uma escolha alternativa, mas o anúncio da necessidade de trabalhar com a tensão inserida na interação de ambos os elementos. “Projetar a aprendizagem não significa contrapor o caos à ordem, a dimensão local à global abstrata, mas combinar as duas coisas de maneira produtiva” (WENGER, 2006, p. 258). Identifico estrita conexão entre o conceito de comunidade de prática (Wenger, 2006) e a deuteroaprendizagem (Bateson, 1972). Maselli e Zanelli (2013) também destacam a conexão entre as ideias de Bateson e Wenger, aproximando os conceitos de comunidade de prática de Wenger e o conceito de mente em Bateson.

Para Bateson, mente é um conceito amplo que se refere aos aprendizados contextuais sustentados pela co-evolução entre indivíduo e ambiente e/ou pela busca dos padrões comunicacionais existentes nas relações e que conectam o ser vivo ao universo nas suas distintas formas e partes. “Entre indivíduo e ambiente existe uma relação recursiva: o indivíduo produz continuamente o ambiente que o produz” (MASELLI; ZANELLI, 2013, p. 31). Logo, para os autores faz sentido afirmar que um grupo educativo pode ser interpretado como uma manifestação de um “processo mental”, em sintonia com o conceito de mente proposto por Bateson, pois toda a ontogênese que envolve o processo de formação e elaboração contínua do grupo se dá por meio de circuitos comunicativos que conectam indivíduos e meio ambiente.

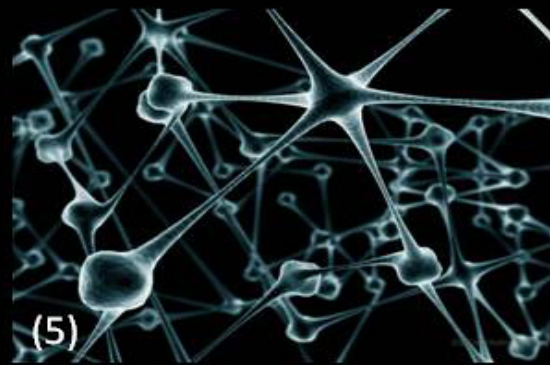
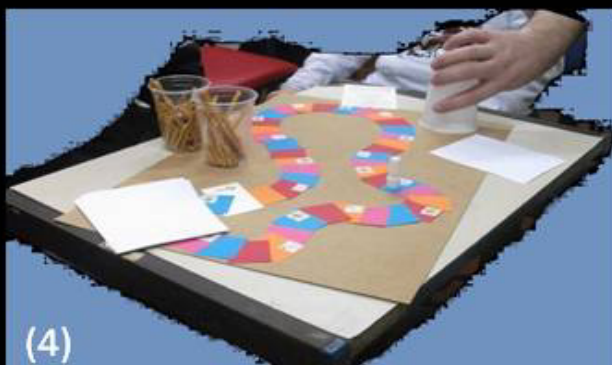
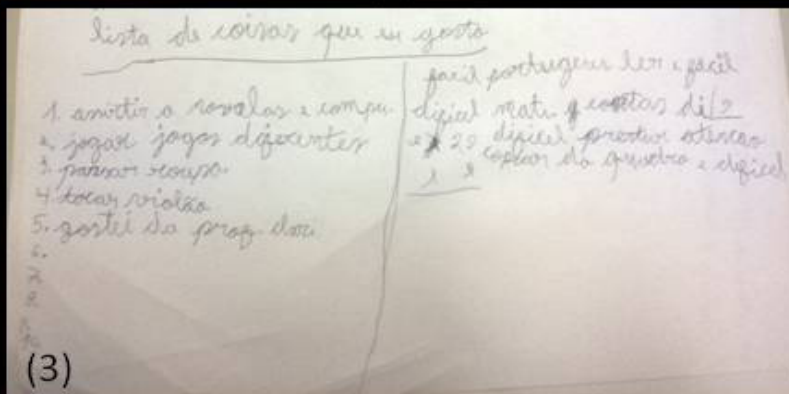
Volto a evocar os destinatários deste subcapítulo anunciados no início da escrita. Caros professores de educação básica, os caminhos pedagógicos são plurais e não excludentes. Certamente, com base em suas experiências, poderiam elaborar novas alternativas a cada uma das questões. Quaisquer das alternativas a sustentar suas decisões pedagógicas deverão propiciar a tessitura de um caminho didático exigente e rigoroso e, que simultaneamente, seja capaz de deixar espaço para a valorização da ocasião (CERTEAU, 2002) ou do momento pedagógico (MEIRIEU, 2008). A alternativa que proponha um caminho fácil, simples e/ou econômico não cabe neste jogo pedagógico. Convido-os a revisitar essas três perguntas e suas respostas em seus espaços de atuação, incorporando novas sequências comunicacionais ou elaborando o reposicionamento das sequências. As questões evocadas neste capítulo contemplam as questões de sua docência e os processos escolares inclusivos? Quais são as suas questões, professor de área curricular? Quais são as questões gerais de seu cotidiano escolar? Professor do AEE, quais são as interrogações que fomentam a ressignificação das práticas em torno do serviço de apoio pedagógico especializado? Penso que se ocupar dessas interrogações é um passo importante na identificação dos parceiros e de objetivos em comum. A comunidade de prática nasce a partir da identificação das questões que fomentam a co-evolução do contexto educativo.

Conforme Maselli e Zanelli (2013), a comunidade de prática elabora a indagação a respeito das situações percebidas como problemáticas ou críticas, na construção dos contextos educativos, com a finalidade de ativar os processos de crescimento institucional, alinhando projetos e resultados. Em segundo lugar, a comunidade de prática investiga e realiza a análise metodológica das práticas educativas, tornando-se responsável pela co-evolução das capacidades reflexivas de seus membros, ou seja, pelo percurso de aprendizagem individual e do próprio grupo.

Ao longo do presente jogo de perguntas e escolhas pretendi elaborar o campo do “como fazer” ou das práticas pedagógicas por reconhecer como uma das críticas históricas imputadas à pesquisa acadêmica na área da educação,

o pouco diálogo com o campo da prática. A crítica dirigida à universidade também caberia à escola no que diz respeito ao espírito eminentemente prático (no sentido de exímio executor de tarefas) dos praticantes dos cotidianos. O presente texto teve a pretensão de constituir-se como um caminho de intersecção entre estes dois polos: prática e teoria. Para isso, propõe como alternativa uma teoria prática pela via da elaboração metodológica de uma forma capaz de assegurar o trabalho pedagógico compartilhado entre os profissionais da equipe pedagógica, professor do AEE e professores de áreas curriculares. É sabido que a demanda por um empenho comum e recíproco entre os profissionais da escola é anterior ao projeto nacional de inclusão escolar. Com os direcionamentos legais, normativos e orientadores da inclusão escolar, o AEE institucionaliza o dispositivo da articulação entre os profissionais e do trabalho colaborativo, desenha um currículo em rede e, por sua vez, instiga o processo de mudança e inovação da escola.

O CAMINHO PEDAGÓGICO



5.1 O CAMINHO PEDAGÓGICO

(1) Título: Entre o eterno e o instante

Descrição: Fotografia de obra exposta na 10ª Bienal do Mercosul. Porto Alegre, 2015. Estátua de metal suspensa por balões.

(2) Título: Professor, fiz uma lista para você¹

Descrição: Foto de dinâmica realizada em entrevista a sujeito com deficiência múltipla, de 21 anos, demandante do Atendimento Educacional Especializado. Compartilhar: informática; computador; música; namoro; conversar.

Fonte: dissertação de Haas (2013).

(3) Título: Professor, fiz uma lista para você²

Descrição: Foto de escrita de estudante de 11 anos demandante do apoio do Atendimento Educacional Especializado. Lista das coisas que gosta, das facilidades e dificuldades na escola. Coluna da esquerda: 1. Assistir novelas e computador. 2. Jogar jogos diferentes. 3. Passar roupa. 4. Tocar violão. 5. Gostei da profe Clari. Coluna da direita: fácil português; ler é fácil; difícil matemática, contas de dividir e vezes. Difícil prestar atenção; copiar do quadro e difícil.

Fonte: acervo pessoal.

(4) Título: O atraso é sempre pontual!

Descrição: Fotografia de uma situação de aprendizagem envolvendo um jogo de trilha em que o caminho é cíclico, sem fim.

Fonte: acervo pessoal.

(5) Título: Currículo

Descrição: representação gráfica de células do tecido nervoso humano.

Fonte: web.

(6) Título: Antes e depois

Descrição: história em quadrinhos elaborada por estudante de 06 anos demandante do apoio do Atendimento Educacional Especializado a partir das quadrinhas do poema “O menino irritado”, de Sérgio Caparelli.

Fonte: acervo pessoal.

6 “A CIÊNCIA É UM DIÁLOGO COM A NATUREZA”: ENTRE CONCHAS, PENSAMENTOS ENOVELADOS E LANCES DE JOGO

Baralho aberto, cartas na mesa: Tese. Ciência. Autoria; O instante. Concha. Padrão; Ciência. Autoconhecimento. Comunicação; Ciência. Imagem. Jogo. Ciência. Cotidiano. Prática. Ciência. Arte. Método. Warburg. Ciência. Pensamento sistêmico. Tese. Níveis de Aprendizagem.

Neste capítulo, dedico-me à exposição e aprofundamento de parte das cartas utilizadas como pistas teórico-metodológicas na construção dessa pesquisa. Não tenho ilusões quanto à impossibilidade de anunciar a totalidade do baralho. Algumas cartas repetem-se e combinam-se de modo diferente. Não há uma sequência linear ou determinada de modo previsível. A única liga possível é o fio da narrativa, na qual a explicação ou a construção de uma dada realidade é uma descrição do ponto de vista de um observador (MATURANA, 2002).

As cartas anunciam o trabalho da pesquisadora em busca de encontrar-se com uma ciência da qual possa emocionar-se e encantar-se, como quando lê um conto de Mia Couto ou os poemas de Paulo Leminsky. Abordam a sua tentativa de participar de uma ciência em que a bagagem de experiências tenha sentido, em que possa conversar com os personagens e com os livros lidos ao longo da vida, reencontrar as pessoas que passaram pela sua história pessoal, retornar aos espaços e aos tempos, visitar as salas de aula em que esteve e projetar novos possíveis.

Reconheço que essa ciência ainda está mais para o discurso do que para a vivência. Souza Santos (2010) tem toda razão ao afirmar que talvez terminemos o século XXI antes mesmo de começá-lo, no que diz respeito à hegemonia de um pensamento científico que favoreça a invenção e o encontro com a experiência estética. Portanto, os esforços feitos neste capítulo procuraram caminhar nessa direção.

Percurso os lances do jogo, definindo no percurso a apresentação do método, na ordem dos capítulos da presente pesquisa, como finalização. Essa opção revela o modo como o concebo, tal qual o “enquadre” ou a

“configuração” da tese. Na pesquisa em si, o método compõe-se nas entrelinhas das linhas escritas, na palavra da imagem ou na imagem da palavra, ao longo de todo o texto, ou seja o método ganha vida e materialidade ao mesmo passo que a investigação.

Tese. Ciência. Autoria.

Para escrever uma tese com status de ciência ou conhecimento científico, há uma expectativa de uma elaboração autoral por parte da comunidade acadêmica contemporânea. Tal solicitação possibilita que eu me indague e me reinvente. As perguntas encaminham-me a refletir sobre uma ciência como saber viver, uma ciência que, para explicar, primeiro me explica, que, para descrever, também me descreve, que, para conhecer, antes de tudo, me reconhece.

O instante. Conhecimento. Clichê.

Penso que o que me tornou pesquisadora foi o *instante* em que não consegui mais distinguir entre um pensamento simples e um pensamento complexo, entre uma situação habitualmente nomeada como real e imaginada, (auto) organizando a minha compreensão sobre a impossibilidade de estabelecer limites rígidos ao que pode ser nomeado como uma elaboração “verdadeira”.

A repercussão imediata desse modo de pensar enovelado ou ausente de linhas fronteiriças e rigidamente definidas foi tensionar a semântica das próprias palavras e reconhecer seus limites. Os sinônimos comumente encontrados no dicionário para os verbetes *simples* (algo aparente, evidente, claro, de fácil compreensão, composto por apenas um elemento) e *complexo* (algo que engloba muitas partes ou aspectos, de difícil compreensão, confuso), *real* (que tem existência no mundo dos sentidos ou tudo que existe, verdadeiro) e *imaginário* (ilusório, fantástico, que não tem existência real) passaram a ser colocados em suspeição, como tentativa de produzir novos esquadros em que o significado linguístico possa abrir caminhos para os sentidos humanos.

O enquadre semântico, ao fixar um significado, cristaliza categorias de pensamento e forja as certezas. As certezas silenciam as palavras, sufocam a possibilidade do diálogo, interrompem a narrativa, pois facilmente deslizam do

conhecimento para o clichê. A propósito: “Isso me lembra de uma história!” (BATESON, 1989). Em um diálogo fictício criado por Bateson (1989), um dos autores de referência para esta tese, esse autor assume o papel de pai e conversa com sua filha, acerca de uma definição para o termo *clichê*.

Filha: O que é um *clichê*, pai?

Pai: É uma palavra francesa, penso que originalmente uma palavra usada pelos tipógrafos. Quando compõem uma frase, eles têm de procurar as letras separadas e juntá-las numa espécie de caixilho até completar a frase. Mas, para palavras e frases que as pessoas usam muitas vezes, os tipógrafos têm já caixilhos preparados. É a estas frases já feitas que se chama *clichês*. (BATESON, 1989, p. 29)

O pensamento enovelado, como forma contra-hegemônica em relação ao pensamento sequencial e linear do clichê, só reconhece as características da coisa de modo contextual, pois “o nome não é a coisa designada” (BATESON, 1986, p. 36). Instiga a abandonar os caixilhos preparados e previsíveis das frases feitas, misturando os pedaços sucessivas vezes para construir pensamentos novos.

Pai: Todos temos muitas frases e ideias já feitas e o tipógrafo tem caixinhos já prontos, com letras que formam frases. Mas, se o tipógrafo quiser imprimir qualquer coisa nova, por exemplo numa língua diferente, terá de separar as letras dos caixilhos já prontos. Da mesma maneira, para ter pensamentos novos ou para dizer coisas novas, temos de separar todas as ideias já prontas e misturar os pedaços outra vez. (BATESON, 1989, p. 30)

Enovelar ou misturar pensamentos não dispensa critérios. Neste caso, os critérios selecionam para ampliar as possibilidades de análise e construção.

Filha: Mas, pai, o tipógrafo não vai misturar todas as letras, pois não? Não as misturaria todas dentro de um saco. Ele colocá-las-ia uma a uma nos seus lugares: os *as* todos numa caixa, os *bês* todos noutra, as vírgulas noutra, etc.

Pai: Sim, é verdade. Doutra forma, ele ficaria doido ao tentar encontrar um *a* quando o quisesse. (BATESON, 1989, p. 30).

O diálogo fictício evocado anteriormente cumpre bem mais que o propósito de auxiliar a pensar o deslizamento do conhecimento ao clichê. Traz implícita a sua forma de apresentação dialogada, a reflexão de que aquilo que posso considerar simples ou complexo é dependente da situação comunicativa delineada pelas relações, nas quais o intelecto e a emoção são componentes indissociáveis da conversação e dependentes entre si, a revelia da

manifestação de suas existências como elementos autônomos pela ciência cartesiana há mais de dois séculos. Da mesma forma, todo o mundo imaginário compõe meu mundo real e vice-versa, pois é resultante de contextos dentro de contextos, de narrativas que desencadeiam novas narrativas, de tempos históricos descontínuos. Nessa configuração, é necessário dissecar a palavra para encontrar os sentidos, reconhecer o todo dentro da parte e vice-versa, assim, todo mundo imaginário é composto por imagem e ação (*imagin-ação*).

O instante. Concha. Padrão.

A tentativa de demarcar o “instante” de autorreconhecimento do pensamento enovelado, nomeado como o ato de criação do eu-pesquisador, dependendo do itinerário traçado, pode facilmente recair na forma clichê ou simplista de abordar o assunto. O “instante” a que me refiro não pode ser datado, situado em um determinado espaço ou reconhecido em um tempo cronológico, no qual impera a mecânica dos relógios. O “instante” que busco evocar une tempos distintos e simultâneos, transcende o meu próprio tempo cronológico, pois requer reconhecer a imprevisibilidade do devir e o fio da narrativa como os padrões permanentes, intransferíveis ou inabdicáveis de um organismo a outro, os quais me unem a todas as formas de vida ou sistemas vivos, ao longo da evolução da espécie.

Requer compreender que cada organismo vivo comunica ao contexto a ampla narrativa dos sistemas vivos. Para Bateson, a estrutura do sistema vivo pode ser compreendida a partir das propriedades de uma concha.

E a concha está feita, como tu e como eu, de repetições de partes e repetições de repetições de partes. Se considera a coluna vertebral do ser humano, que também é algo muito bonito, comprovará que nenhuma vértebra é como outra e sim que cada uma é uma espécie de modulação da anterior. Esta concha representa o que se chama uma espiral que vai da esquerda para a direita, e as espirais também são coisas muito bonitas; esta forma pode aumentar em uma direção sem alterar suas proporções básicas. De maneira que a concha contém a narração de seu crescimento individual dentro de sua forma geométrica, assim como contém a forma de sua evolução⁴¹. (BATESON, 1994, p. 47)

Da forma como dizia Bateson (1994, p.46), “cada pessoa é sua própria metáfora central”, pois carrega, em sua síntese genética, a história da evolução

⁴¹ Tradução livre da autora desta pesquisa. Original em espanhol.

da humanidade, manifesta a coerência coletiva da espécie por meio de uma matriz fixa (estrutura) e de um fluxo de eventos (processo) que se relacionam como um sistema autocorretivo.

Nem tudo aquilo que passa no sistema pode ser consciente ou conhecido. Isso significa compreender que o mistério ou o “sagrado” (termo batesoniano) são fundamentais para manter a natureza das ideias, ou seja, a não comunicação entre as partes do sistema vivo também deve ser vista como característica intrínseca à sua organização. Esse último elemento, ao ser acolhido como organização implícita do sistema vivo, retira da ordem da superstição e do sobrenatural aquilo que a ciência não consegue explicar com precisão matemática.

Considerando a duplicidade das relações de (não) comunicação entre a estrutura e o processo, como o modelo de auto-organização dos sistemas vivos, a forma elíptica da concha, assim como cada organismo vivo agregam uma história individual e simultaneamente coletiva.

Ciência. Autoconhecimento. Comunicação.

Boaventura Souza Santos (2010, p. 52) afirma que “a ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real.”

Portanto, o itinerário científico de autoconhecimento descrito nessas linhas, de caráter bastante pessoal, é uma forma de concordar com Souza Santos (2010, p. 52) de que “a ciência é autobiográfica”, pois descreve percursos mutuamente individuais e coletivos, que falam de mim, da concha e das relações entre os sistemas vivos. Deste modo, é necessário frisar que autoconhecimento não significa unicamente a restauração da identidade do sujeito e, sim, a via para conhecer os fluxos inerentes aos processos de subjetivação (PEREIRA, 2013) que envolvem o contexto (sujeito e ambiente).

Entendo que assumir essa conotação de ciência cada vez mais “íntima” e compreensiva não elimina a generalização como possibilidade, mas auxilia a pensar que os saberes científicos são concebidos estritamente no plano do cotidiano e da experiência, compondo padrões, formas ou modos de existir e

intervir no mundo, capazes de manter ou transformar as instituições humanas. Esses modos humanos de intervir e existir no mundo compartilham com a comunicação - como instituição social - a responsabilidade de coevolução cíclica, contínua e recíproca entre ambos. Conforme Barnett W. Pearce⁴² (2001, p.43): “Nós somos aqueles que somos (o nosso modo coletivo de ser humano) porque nos empenhamos nas formas de comunicação, nas quais somos identificados desde crianças, e criamos as formas da comunicação nas quais nos empenhamos porque somos aqueles que somos.”

A comunicação, portanto, tem uma função social constitutiva fundamental, pois se trata do processo no qual construímos a nossa subjetividade e as nossas instituições. A partir do “instante” em que e questiono as separações clássicas iluministas dos saberes da natureza e da sociedade, entendo que a comunicação pode ser descrita como a operação fundamental dos sistemas vivos, logo, dos sistemas sociais ou, em caráter mais abrangente e dinâmico da organização da experiência: dos sistemas mentais (BATESON, 1994).

O conceito de mente em Bateson (1986; 1994) tem sintonia com o conceito de comunicação, na medida em que essa é concebida como um “processo comunicativo policêntrico” (MANGHI, 2004, p. 59) ou uma dinâmica relacional que não está confinada aos contornos do indivíduo, e, sim, pelo relacionamento entre os processos internos (organismo) e os externos (ambiente), por meio da confluência dos tempos biológico e social. Essa dinâmica requer também a compreensão de que os sistemas vivos são mutuamente sociais e culturais e vice-versa. Todavia, essa conexão biologia-cultura-sociedade não pode ser vista como redução de um termo ao outro. Bateson instiga-nos a produzir uma redefinição *mental* do biológico e *ecológica* do mental, vista como processo interativo e relacional (MANGHI, 1994). “Se queres compreender o processo mental, olha a evolução biológica e, vice-versa, se queres compreender a evolução biológica, olha o processo mental” (BATESON, 1994, p. 97).

⁴² Tradução de original em italiano pela autora desta pesquisa.

Em última instância, penso ser coerente a associação ou a nomeação dos sistemas mentais propostos por Bateson como sistemas comunicacionais, os agentes responsáveis pela tessitura de auto-organização da vida, constantemente em papel de Criador e criatura, em ato que repete e recria as formas vivas. A linguagem poética de Mia Couto auxilia-nos na busca de uma síntese: “A vida, toda ela, é um extenso nascimento!” (COUTO, 2013)

O pensamento moderno vinculado à tradição cultural do iluminismo e a ênfase na tecnologia auxiliaram a construir a metáfora da comunicação mecanicista, baseada na representação e na transmissão (PEARCE, 2001), ou no emissor e no transmissor (WINKIN, 1998). Conforme Pearce (2001), nessa perspectiva, a comunicação representa um mundo externo de eventos e objetos e um mundo interno de ideias e significados, sendo que essas representações codificadas em mensagens seriam transmitidas de um lugar para o outro. Interessa, para este estudo, a compreensão etimológica de comunicação. Pearce (2001, p. 44) afirma: “a comunicação é identificada com as atividades através das quais as pessoas tornam comum a sua experiência”. Portanto, com tudo aquilo que significa viver uma vida, com as formas, ritos e tradições culturais que conservam ou perturbam a estabilidade do sistema vivo, com a pragmática e com a poética da sua ação individual e coletiva.

Analogamente à centralidade da comunicação como matriz ontológica dos sistemas sociais, Ilya Prigogine (2011) concebe a ciência como um diálogo com a natureza, cujas peripécias são imprevisíveis e colocam o cientista em posição de compreender a natureza, o que não deve ser confundido com controle. Pearce (2001), ao mencionar essa assertiva de Prigogine (2011) a respeito da ciência, comenta que precisamos considerar que a natureza responde só as perguntas que nós colocamos, sendo que a isso se pode acrescentar que as respostas chegam nos termos que usamos na formulação de tais perguntas. Em outras palavras, participamos de uma comunicação cujo processo de constituição e modulação tem desencadeamento similar a um *jogo*, pois é dependente de lances contínuos.

Ciência. Imagem. Jogo.

A associação da metáfora do jogo à comunicação pode ser lida na obra de Gregory Bateson e de seus sucessores. Ao colocar em prática, no seu

modo de fazer ciência, a orientação de que os processos comunicacionais são reveladores nas entrelinhas, Bateson cria a forma *metálogo*: “A forma metálogo é em suma o modo no qual Bateson se coloca a “jogar” com o dualismo das nossas atitudes de pensamento e ação. (MANGHI, 1994, p. 73).

A forma *metálogo* vivificada por meio dos diálogos fictícios dos quais Bateson (1989; 1994) participa junto com sua filha Mary Catherine Bateson instaura um estilo narrativo na sua obra, que, embora não conceitue o que seja comunicação – conceito que nos ocupamos neste trecho –, comunica bem mais que uma definição propriamente dita. Assim, é novamente em trechos de um dos seus metálogos que busco as pistas para a associação da comunicação ao jogo:

Filha: Pai, estas conversas são sérias?

Pai: Claro que são.

Filha: Não são uma espécie de jogo que tu jogas comigo?

Pai: De maneira nenhuma....

Mas são uma espécie de jogo que *jogamos juntos*⁴³.

(....)

Filha: Mas é um jogo, pai? Brincas contra mim?

Pai: Não, penso nisso como uma brincadeira de nós os dois, minha e tua, contra os blocos de construção, as ideias. Às vezes competindo um pouco, mas competindo para ver quem é que consegue encaixar a próxima ideia no lugar certo. E às vezes atacamos o bocado já construído do outro, ou tento defender as minhas ideias já construídas das tuas críticas. Mas, por fim, estamos sempre a trabalhar juntos para construir o edifício das ideias de tal maneira que se mantenha de pé. (BATESON, 1989, p. 32)

O italiano Sergio Manghi, estudioso de Bateson, estabelece aquilo que trata como “perfil teórico-epistemológico emergente do confronto crítico com a obra de Bateson” (MANGHI, 1994). Coloca, como questão central, compreender como vêm se interrelacionando, na vida social, as formas e os processos de interagir com as formas e os processos de comunicar. Entende que o trabalho de Bateson propõe uma relação circular entre interação e comunicação (uma espécie de “jogo”). Manghi (1994) afirma:

Onde comunicar possui natureza de interação criativa e interagir possui natureza intrinsecamente comunicativa. Para remeter a um exemplo recorrente em Bateson: em um contexto de luta simbólica, os gestos que compõem o programático “jogar” se fazem no contexto, distinguindo-lhe a cada momento de outros potenciais contextos; por certo, se fazem em virtude de uma mais abstrata moldura\contorno de

⁴³ Grifo meu.

sentidos compartilhados e comunicados (isso é um jogo), mas de um contorno que deve estar contido nos mesmos gestos “realizados”. Dito de outra forma, cada ação, mesmo a mais simples, inclui o mais elementar ato de percepção sensorial, pressupõe filtros criativos. Tais filtros são matrizes sociais de sentido que se formam, se estabilizam e se modificam através dos processos relacionais dos quais as ações são parte (dançante) - nunca por meio das informações emitidas pelas coisas como são, e nada mais. (MANGHI, 1994, p. 9-10).

Pearce (2001) também parece ter sido influenciado pelos escritos batesonianos, pois cita o autor ao propor o processo de comunicação como jogo:

O processo de comunicação consiste de modelos de interação social similares a jogos dos quais nós somos os participantes. Como anotava Gregory Bateson (1972), nós somos mamíferos e como todos os mamíferos a nossa ocupação primária é dada pelas relações. Para os seres humanos, estas realizações são realizadas em sequências contínuas e infinitas de ações recíprocas. Estas sequências são “como jogos” no sentido que a reciprocidade é contingente. Uma descrição verbal das regras por meio das quais nós encontramos lugar nestes jogos nos assemelha aquela das regras oficiais do xadrez ou do bridge. Essas são ao invés escritas pela perspectiva dos participantes. (...) A metáfora do jogo evoca o sentido da participação como um evento social de coisas que acontecem entorno de nós que nos afetam e as quais queremos responder, da necessidade de agir em um “aqui e agora” que muda continuamente em modos que constituem a nossa história e fundam o nosso futuro.⁴⁴ (PEARCE, 2001, p. 42)

A imagem do jogo associada à comunicação me interpela e me provoca há algum tempo. Ao pensar as regras invisíveis presentes na comunicação e que se organizam tacitamente, independentemente de anúncio prévio e verbal dos participantes da relação, penso no “jogo de resta um” da minha infância e que ainda aprecio na vida adulta. Penso nesse jogo porque sempre me encantou a possibilidade de participar dele mesmo quando estava sozinha, de poder jogar comigo mesma. Antes da era dos jogos eletrônicos, em que o computador surge como um parceiro, esse era um dos únicos que conhecia na forma de tabuleiro que permitia a possibilidade de jogar na modalidade individual. Também penso nesse jogo, porque só há possibilidade de jogar ou dar início à partida, reconhecendo que, no tabuleiro, ao centro, precisa ter uma abertura. A abertura é a ausência de uma peça, e, sem essa ausência, não há possibilidade de movimentos.

⁴⁴ Tradução livre da autora desta pesquisa. Original em italiano.

Identifico conexões entre o trabalho de Foucault (2001) em que cita Magritte e a sua obra “*L’art de la conversation*” e o “jogo de resta um” da minha infância. As duas imagens começaram a conversar entre si nos meus pensamentos.

A partir da obra de arte mencionada, Foucault (2001) descreve “o surdo trabalho das palavras”. O autor narra a obra como composta por uma paisagem de começo do mundo ou de gigantomaquia⁴⁵, em que dois personagens minúsculos estabelecem um discurso inaudível; murmúrio que se sugere ser absorvido pelo silêncio das pedras, empilhadas sem um cuidado simétrico e formando em sua base, a palavra sonho. Conforme Foucault (2001, p. 258):

É no sonho que os homens, enfim reduzidos ao silêncio, comunicam com a significação das coisas e, deixam-se penetrar por essas palavras enigmáticas, insistentes que vêm de outro lugar. *L’art de La conversation* é a gravitação autônoma das coisas que formam suas próprias palavras na indiferença dos homens, e as impõem, sem que eles nem mesmo saibam, em sua tagarelice cotidiana. (FOUCAULT, 2001, p. 258).

O silêncio que está para as pedras e para o não saber no quadro de Magritte, sugerindo a lacuna para ampliar as capacidades de ver, está igualmente para o buraco necessário no *jogo do resta um*⁴⁶. A convicção do saber totalitário anula o lance do jogo. Torna-se tagarelice cotidiana, clichê.

Além disso, a ilusão do conhecimento pleno destruiria a capacidade de autocorreção do sistema. O desconhecido deve ser compreendido como fator de unidade e flexibilidade dos sistemas (BATESON, 1994).

Perante o entendimento de que é impossível ao sistema vivo não se comunicar, ou, como diz Erving Goffman em citação feita por Winkin (1998), “nunca acontece que nada aconteça”, o jogo é jogado independente do número de participantes. É praticado mesmo quando as palavras são inaudíveis.

Jorge Larrosa (2010) parece concordar com Foucault (2001) quanto à importância de identificar a escuta do silêncio das palavras como regra do jogo da comunicação. Larrosa (2010) afirma que as rotinas de linguagem se superpõem ao mundo e matam o silêncio necessário para que o sujeito, como

⁴⁵ Na mitologia grega significa a guerra dos gigantes contra os deuses olímpicos.

⁴⁶ Trata-se de um jogo de tabuleiro, cujo desafio é eliminar as peças até que sobre apenas uma. Para eliminar as bolinhas, o jogador deve “pular” sobre elas, como no jogo de damas.

leitor do mundo, possa, por meio da contemplação da forma do silêncio, se reorientar. Na sociedade atual, da tagarelice cotidiana, o silêncio consegue ser intimidador ao ponto de, após um breve instante de ausência de palavras, nos apressarmos a fazer a pergunta à pessoa que estiver mais próxima de nós: “No que você está pensando?” O silêncio como “ponto justo do vazio” (LARROSA, 2010) é a forma que abre para novos lances e que impulsiona o saber científico repetir e renovar o que todos e cada um sentimos e vivemos, traduzindo-se num “saber prático”. (SOUZA SANTOS, 2010).

Ciência. Cotidiano. Prática.

Aproximando a ciência do *jogo de resta um*, da concha, das múltiplas histórias e dos profundos silêncios que me preenchem quando sistematizo essas ideias, pretendo reiterar a ciência como prática e cotidiana. Quero trazê-la para a vida do dia a dia, propondo o distanciamento da posição enciclopédica e hierárquica que o pensamento cartesiano colaborou para ramificar nos modos de existência humana, pois, embora a abordagem científica cartesiana seja seguidamente refutada no discurso, ela sobrevive nas condutas das pessoas e nas organizações das instituições.

Neste sentido, nossas “ideias não habitam um lugar separado do nosso agir cotidiano” (MANGHI, 1994, p. 70), pois são as nossas teorias, percepções (como matizes criativas da coisa e não a coisa em si) que confirmam a nossa participação no jogo relacional dos macro e microcontextos sociais, dos quais somos parte coevolutiva. Confirmamos, mudamos as regras, apostamos em novos movimentos, utilizando-nos de habilidades interativas e comunicativas amplamente inconscientes, uma vez que é impossível controlar ou fazer vir à mente a totalidade ou a plenitude dos movimentos que nos fazem pensar, agir e emocionar-se em tempo síncrono ao ato.

Quando nos referimos a alguma imagem “vejo uma árvore, por exemplo”, essa menção já está em tempo pretérito, pois comunicamos o produto da nossa percepção e não os processos que o produziram. Isso implica reconhecer que os processos de percepção, de criação de imagens ou sistemas de pensamento são inconscientes ou inacessíveis à consciência humana.

Quando Descartes afirmou “penso, logo existo”, contribuiu para a construção de um ideário científico em que a racionalidade é vista como uma característica humana e não do sistema vivo. Ele auxiliou a cristalizar a compreensão de que quem pensa é a mente e de que o corpo age sob controle desta última, de modo que, as criaturas viventes estariam confinadas ao limite de seu tecido epitelial.

Hoje, a ciência nos esclarece que o corpo é um sistema pensante e com predisposição à adaptação e à aprendizagem contínua. Contudo, é comum que tenhamos a impressão de que exercitamos o tempo da reflexão, anterior ou posterior ao ato, em tempos estanques, uma vez que, como criaturas viventes e por isso, continuamente aprendentes (MATURANA; VARELA, 2010), não podemos controlar tudo o que se passa nem mesmo em nosso próprio organismo. O mesmo pensamento dual que nos faz separar corpo e mente nos induz a separar ação e reflexão, tema que retomaremos mais adiante. O tempo do ato ou o tempo do aqui e do agora, como tempo em que facilmente pensamos com os esquemas que já estamos habituados e cristalizados em clichês, um tempo que, embora não possamos controlar, precisamos buscar contemplar para compreender.

O conceito de mente em Bateson (1986; 1994) auxilia-nos a dar uma nova conotação à premissa cartesiana (penso, logo existo), pois não só critica o repositório da mente em um órgão, como questiona a possibilidade de estabelecer contornos à mente por meio de um corpo biológico. O meu pensamento, sem deixar de ser meu, faz parte de um processo mental mais amplo, compartilhado pela dinâmica relacional que mantém os sistemas vivos. O pensamento, portanto, não existe como uma estrutura autônoma, ele existe em função da comunicação. Heinz Von Foerster (1981), em citação feita por Manghi (2004, p. 61), reescreve o critério explicativo cartesiano, de modo que considero sintônico com o pensamento de Gregory Bateson: “Penso, portanto, somos.”

A ciência, embora distinta do saber comum, é parte dessa dinâmica do sistema vivo, ou seja, não está alheia à epistemologia inconsciente das criaturas vivas, pois o saber científico é elaboração vinculada à condição de cada organismo. E daí, decorre o seu caráter de saber prático. Essa

constatação também está presente nas reflexões de Manghi (1994) a respeito de Bateson ao afirmar que a prática científica deve descrever-se como fruto de processos interativos (vivos, sociais) e como colaboração criativa à realização desses processos, nos quais a sua influência principal está naquilo que “faz” e não naquilo que discursivamente diz, ou seja, na sua “ética-estética implícita”.

Essa busca por aproximar a ciência do cotidiano questiona a hierarquização dos saberes e o status de divindade que recai sobre a ciência, em especial, sobre as ciências exatas, aquelas cuja materialidade empírica por muito tempo foram tratadas como o reflexo do rigor científico e da precisão matemática.

Ciência. Arte. Método. Warburg.

A ciência pós-moderna pressupõe pluralidade metodológica. Para Souza Santos (2010, p. 48): “Cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta.” Em outras palavras, construir um estilo metodológico em que a imaginação do cientista possa estar presente faz parte das atribuições de uma ciência que se reconhece plural e ecológica.

O estilo que procurei construir ao longo da pesquisa brinca e joga com as ideias e assume a construção do método como uma “experiência de hibridização” (PEREIRA, 2013), dada a busca pela interdisciplinariedade das áreas de conhecimento e pela compreensão de método como um processo que não pode antecipar-se à pesquisa, mas que se faz junto com ela, à medida que conhecer e fazer são processos indissociáveis. Tratar a construção do método como uma “experiência de hibridização” também é o modo que escolho para nomear esse percurso teórico-metodológico evitando restringi-lo com base em apenas uma ferramenta metodológica. Reconheço nessa pesquisa a hibridização de diferentes ferramentas metodológicas de natureza qualitativa utilizadas nas metodologias de cunho narrativo (como, a autobiografia, a história de vida) e na cartografia. Passos e Barros (2012) afirmam que uma diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, considerando sempre os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de

pesquisa, de modo que toda pesquisa é intervenção. Em ambas as metodologias mencionadas, o plano da experiência como saber-fazer ou como um saber que emerge do fazer são valorizados, tal como ocorre no percurso metodológico da presente pesquisa.

Portanto, o método em construção evoca a memória e as imagens como artefatos de incursão metodológica. Ambas, a memória e a imagem, reportam-se ao padrão de organização do sistema vivo e conectam essa pesquisa aos processos viventes, a vida em curso.

“Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis e de esperá-los vigilantes, à espreita.” (CERTEAU, 2012, p. 151). Assim, a memória como construto dos possíveis extrai sua força de intervenção da sua capacidade de ser alterada, móvel, deslocável, sem lugar ou tempo fixo, projetando-se como lembrança.

Conforme Pereira (2013), trabalhar com a memória tem sentido na medida em que se considera que o registro que recuperamos ao longo do tempo não é mais o acontecimento que o gerou, mas um novo acontecimento. A memória, aqui, adquire outra *performance*: não se trata mais da memória repetidora, memória do passado, do armazenado, mas sim de uma memória expansora, que não separa passado, presente e futuro; é uma memória que contrai essas figuras de tempo e abre-se como possibilidade expansiva, em direção ao que ainda não está ali, em direção ao que vem. (PEREIRA, 2013, p. 58-59).

A memória tem íntima relação com a imagem. As imagens são formas pensantes e vivas, pois essas agem como poços de memórias, esquecimentos, emoções e sentidos carregados de humanidade. Conforme Samain (2012), a condição pensante das imagens propõe que não sejam tratadas como meros objetos. Ela [a imagem] é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante. (SAMAIN, 2012, p. 31).

Para Didi-Huberman (2012), a imagem como pensamento toca simultaneamente o real e a imaginação. Trata como real ou verdadeiro, a experiência que é capaz de fazer a imagem “arder”, no sentido de sobrevivência e de rastro que permanece para além das distintas e simultâneas temporalidades. A imaginação, por sua vez, é a ferramenta de composição das imagens, compreendida como uma capacidade de realização, que, por meio das analogias, torna possível penetrar nos sistemas de pensamento. Conforme

Didi-Huberman (2012, p. 216): “Uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem e, portanto, nosso pensamento.”

Conferir o estatuto às imagens de “formas que pensam” e interpelarmos junto com Samain (2012) a respeito de “como pensam as imagens” abre um itinerário para que a presente pesquisa possa reconhecer o tempo como um dispositivo complexo.

Toda imagem sintetiza uma constelação de memórias – “memórias de memórias” – são arquivos vivos, sobreviventes e supervenientes. Samain (2012) declara a vida autônoma das imagens em confronto com o ser humano, pois entende que, independente de nós, autores e expectadores, as imagens são formas que, ao associar nelas um conjunto de dados signícos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras pontuações dos sentidos) comunicam-se entre si.

Reportando-se a Bateson, Samain (2012) provoca-nos a ver que as imagens não podem ser associadas a objetos, tais como as bolas de sinuca. Devem estar associadas às coisas vivas, pois as imagens são fenômenos que participam de um tempo anacrônico, possibilitado por um circuito de pensamentos. “As imagens são infinitamente menos capazes de nos mostrar o mundo que de oferecê-lo ao nosso pensamento”. (SAMAIN, 2012, p. 21).

Com Bateson (1994) somos incentivados a pensar na imagem como uma criação pessoal, influenciada por um mundo físico ou um mundo “ali fora”, experienciado pelos sentidos. Esse mundo físico afeta, mas não determina a capacidade humana de criação de imagens. A formação de imagens é o que chamamos de “ver”:

Quando dirijo meus olhos para o que creio que seja uma árvore recebo uma imagem de algo verde. Mas essa imagem não está “ali fora”, crer semelhante coisa é uma forma de superstição, pois a imagem é uma criação minha, forjada e colocada por muitas circunstâncias, inclusive por minhas percepções. (BATESON, 1994, p. 64)

A busca por descritores para o conceito de “imagem” encaminhou-me ao trabalho do historiador das artes e antropólogo Aby Warburg (1866-1929). Abro um breve parêntese para falar dele, pois considero importante para compreender o estilo científico que procurei compor ao longo da pesquisa.

Um dos trabalhos de Warburg considerados mais ambiciosos e que ainda impressiona a comunidade artística tratou-se de um projeto empreendido nos últimos cinco anos de sua vida: a construção de um Atlas de Imagens, intitulado como *Mnemosyne*, em referência a Deusa Grega da Memória, representando seu desejo de compor uma história da arte sem palavras. Por meio de 79 painéis, de fundo preto, reunindo aproximadamente 900 imagens (retiradas de um arquivo de mais de 25 mil fotos), buscou firmar o seu entendimento das culturas humanas.

Para compor seu método, reuniu fotografias, de obras artísticas, pinturas, esculturas, monumentos, edifícios, afrescos, gravuras, iluminuras, mas também colheu recortes de jornais, selos postais etc. Disponha essas fotografias, organizando-as ou montando-as sobre painéis de madeira recoberto por um tecido preto, do modo como intuía que as imagens pudessem dialogar entre si. Conforme Saiman (2012):

A mnemosyne é - para as artes – uma espécie de quebra-cabeça, teatro de sombras e de luzes – sempre em construção – de formas, de movimentos, de gestos expressivos de emoções profundas do ser humano, ao longo dos séculos. (SAMAIN, 2012, p. 56)

O que me intriga é justamente essa condição flutuante da imagem presente na sua obra, instaurando um “saber-montagem” (MICHAUD, 1998) que renuncia aos esquemas evolutivos teleológicos e transita entre o particular e o geral, ancorando as imagens no campo das questões antropológicas. Didi Huberman, em texto que prefacia a obra de Michaud (1998), afirma:

O pensamento warburgiano abala a história da arte porque o movimento que abre nela constitui-se de coisas que são, ao mesmo tempo, arqueológicas (fósseis, sobrevivências) e atuais (gestos, experiências) (MICHAUD, 1998, p. 25).

A aproximação com a obra de Warburg tem revelado vários traços da personalidade e da vida dele que considero de extrema importância na compreensão de suas formas de pensamento. Entre diversos aspectos que me chamam a atenção, ressalto seus esforços em organizar uma biblioteca ao longo da vida, buscando estabelecer uma espécie de “lei da boa vizinhança” (DIDI-HUBERMAN, 2013) no modo como organizava os livros. Os livros eram seguidamente reorganizados, em função de sua busca incessante em alargar as fronteiras das disciplinas.

Nesse espaço rizomático – que, em 1929, abarcava 65 mil volumes -, a história da arte como disciplina acadêmica foi posta à prova de uma desorientação organizada: em todos os pontos em que havia fronteiras entre disciplinas, a biblioteca procurava estabelecer ligações. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 35).

Didi-Huberman, citado por Samain (2012) como um dos principais estudiosos de Warburg na contemporaneidade, reconhece que a produção do estudioso alemão *perturba* a história da arte:

A história da arte segundo Warburg é justamente o contrário de um começo absoluto, de uma tabula rasa: é, antes um turbilhão no rio da disciplina, um turbilhão – um *momento-agitador* – depois do qual o curso das coisas se haverá desviado profundamente, ou até transtornado. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 27).

Antes de Warburg, a referência principal para a história da arte foi o trabalho de Winckelmann. Esse último citado foi considerado o criador de uma história da arte “científica”, calcado em um método histórico. A partir dele, Didi-Huberman (2013) alega que o historiador da arte deixou de se contentar com colecionar e admirar seus objetos, passando a classificar, comparar, analisar e decompor, passando da análise para a síntese.

Em Winckelmann encontramos, na análise dos tempos da Arte da Antiguidade, um pessimismo histórico característico do século XVIII, evocando o passado, suas variações até a perfeição, sua decadência e morte. O esquema temporal que marca esse método segue a história natural, estendendo-se entre progresso e declínio, nascimento e decadência, vida e morte. Essa história da arte apela para a descrição das transformações, grandezas e decadências em nome do retorno à estética proposta nas obras gregas da antiguidade. Ressalta a postura de tranquilidade e repouso dos corpos, refutando toda e qualquer deformidade.

Warburg substitui esse modelo natural baseado no ciclo vida e morte por um “modelo cultural da história” em que os tempos deixam de ser biomórficos para se exprimirem por blocos híbridos, extratos, rizomas, complexidades específicas, retornos frequentemente inesperados, sobrevivências, remanescências, reparações das formas, contínuos deslocamentos se estendem desde o modo de pensar, aos campos de saber, aos períodos

históricos e as hierarquias culturais, provocando uma autêntica desconstrução das fronteiras disciplinares (DIDI-HUBERMAN, 2013).

Isso traz uma conseqüência fundamental para a história da arte, que Warburg enunciou nas palavras imediatamente posteriores a seu “pleito”: ficamos diante da imagem como *diante de um tempo complexo*, o tempo provisoriamente configurado, dinâmico, desses próprios movimentos. A conseqüência – ou o desafio – de um “alargamento metódico das fronteiras” não é outra senão uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade. Isso significa, claramente, que *o tempo da imagem não é o tempo da história em geral...* (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 34).

Percebo, nesse seu empreendimento em compreender como a interdisciplinaridade se organiza, uma sintonia com Bateson na busca em reconhecer um “padrão que liga” (BATESON, 1986, p.75) ou uma estrutura que conecta os sistemas vivos. As imagens – como sistemas de pensamento moventes - podem ser esse “padrão que liga” proposto por Bateson.

Tanto Bateson como Warburg chamam a atenção por suas vidas consideradas “errantes” para a época. Produziram uma vasta obra que hoje ainda não é muito compreendida e transitaram por muitas áreas de conhecimento, em busca das respostas para as suas questões. Em ambos os trabalhos, há o reconhecimento de que o problema fundamental não é a essência das coisas, mas as relações.

A obra de Warburg instaura um saber sobre as infinitas possibilidades de correspondência entre as imagens, compondo um pensamento movente irreduzível a uma história linear. A motivação para reunir um conjunto de imagens como finalização de cada capítulo desta tese não está apenas no significado das imagens, mas nas relações que constituem entre elas. Logo, o percurso teórico-metodológico desta pesquisa propôs como contorno ou enquadre à tese, o desafio de compreender e praticar a seguinte premissa batesoniana: “a verdadeira competência está em saber o que ocorre quando as histórias se colocam umas junto com as outras”⁴⁷. (BATESON, 1994, p. 46).

Busco, na evocação da memória e das imagens, estabelecer um itinerário metodológico em sintonia com as finalidades que Bateson (1994)

⁴⁷ Tradução do original em espanhol feita pela autora desta pesquisa.

estabelece para um “modelo”: construir um vocabulário acerca das relações, capaz de desencadear novas e infinitas questões.

Um modelo tem várias finalidades. Primeiro, fornecer uma linguagem suficientemente esquemática e precisa de maneira que possam examinar-se as relações que apresenta o tema comparando com as relações que apresenta o modelo. (...) Uma segunda finalidade de um modelo, se manifesta quando possuímos um vocabulário das relações, pois então o modelo suscitará questões⁴⁸. (BATESON, 1994, p. 49)

Timidamente, o “modelo” foi sugerido em (HAAS, 2013)⁴⁹, nos capítulos iniciais da investigação, quando propus a conexão entre as imagens de um tabuleiro de xadrez e de um mosaico como exercício de reflexão acerca da relação entre a episteme de conhecimento e o método de investigação que delinearão as escolhas teórico-metodológicas. Para esta tese, a imagem tem participação estruturante. Atua como o padrão que permite abandonar as oscilações binárias, abrir territórios, autorizar novos caminhos, estabelecer renovados arranjos cotidianos, não atribuir *a priori* a justeza de cada posição, situar-se fora dos eixos sem abandonar as referências (MEIRIEU, 2008).

Ciência. Pensamento sistêmico.

Portanto, o “instante” a que me refiro na abertura deste capítulo é uma sucessão de instantes que, por certo, falam de mim, mas falam, sobretudo, da história da humanidade. Desse modo, as distinções que me constroem pesquisadora são existentes dentro dos contornos de uma comunidade científica, cujo reconhecimento de seus principais pesquisadores parece que vem sempre um século depois. Refiro-me ao pensamento sistêmico ou novoparadigmático (VASCONCELLOS, 2010), cuja origem remonta meados do século XX, durante a realização das conferências Macy, realizadas em Nova York. A motivação para essas conferências era a discussão das analogias entre organismos e máquinas, que, mais tarde, acabou por originar o campo de conhecimento da cibernética. Conforme relata Dupuy (1996), essas

⁴⁸ Tradução de original em espanhol feita pela autora desta pesquisa.

⁴⁹ A dissertação de mestrado de minha autoria, defendida em 2013, intitulou-se “Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história!” No trecho citado acima, refiro-me ao capítulo 1.1 Conhecer é pensar em termos de histórias – versão II (a partir da página 18). O texto integral está disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70601>>

conferências regulares reuniram renomados pesquisadores das diversas áreas, pois a ênfase não era a exposição formal das ideias, mas a discussão e o intercâmbio que serão estabelecidos. Entre eles, estiveram os antropólogos Gregory Bateson e Margaret Mead.

A segunda cibernética será anunciada como uma cibernética dos sistemas observantes e não mais dos sistemas observados, com a influência do pensamento de Von Foerster (DUPUY, 1996). Assim, a cibernética de segunda ordem representa hoje para a ciência a tentativa de renovar os modos de pensamento próprios das ciências da natureza, prezando pelas relações entre os elementos e não pelos próprios elementos; um esforço em atuar na contramão da ciência cada vez mais especializada e desconectada em suas partes.

Gregory Bateson, citado inúmeras vezes nesta pesquisa, contribuiu profundamente para difundir os pilares dessa nova abordagem de ciência tratada como sistêmica, holística ou ecológica. Cabe registrar que nem todos os autores citados nesta investigação estão vinculados diretamente às origens do pensamento sistêmico, todavia, em busca das relações como padrão que liga, busco identificar e compor sintonias, estabelecer conexões e pensamentos entrecruzados.

Desse modo, entendo que as filiações teóricas anunciadas nesta pesquisa foram escolhidas por mim e também me escolheram, em função da identificação com a minha trajetória de vida pessoal e coletiva ou com meus modos de existir no mundo. As filiações teóricas não inauguram um modo de pensar, elas sustentam, refinam e fortalecem as condições para que me estranhe pela cumplicidade familiar sentida por Pripogine (2011) ao conceber “ciência como o diálogo com a natureza” ou por Varela (1985, p.09) ao formular “a ciência é mais uma epopéia do que uma progressão linear”.

Ao visualizar-me, pedagoga, participando da construção do jogo das ideias junto com Pripogine, importante físico da contemporaneidade, autorizo-me a colocar lado a lado a Pedagogia e a Física. Anulam-se os limites das disciplinas e as lutas de vaidade entre os campos científicos para se afirmar como principais. Vejo (“Ver es creer”, BATESON, 1994, p. 102) o mundo com os descritores epistemológicos da ecologia da mente de Bateson (1986; 1994)

e, com isso, é como se encontrasse o “curinga na manga” para jogar com todas as áreas do conhecimento e tratar com o mesmo reconhecimento e respeito todos os saberes científicos.

Pesquise e pratico a pesquisa do prisma de quem considera necessário fortalecer uma epistemologia que trate a pedagogia com status de saber científico. O cerne da episteme ou da cientificidade da Pedagogia está justamente nessa sua natureza irremediável para a incerteza. Meirieu (2008) infere como finalidade da Pedagogia “avançar no vazio” (lance a lance, como no jogo de resta um):

Portanto, é impossível “constituir em verdade” a ação pedagógica. Como a educação está inserida na irreversibilidade do tempo e na singularidade das situações individuais, como jamais duas situações repetem-se de forma idêntica, a pedagogia está condenada a essa “insustentável leveza”. (...) E o pedagogo, porque os fatos jamais se reproduzem de maneira idêntica, porque as pessoas e as situações, mesmo que parecidas, jamais são completamente as mesmas, porque ele próprio é sempre diferente, enriquecido ou mortificado por suas experiências passadas, porque ele jamais sabe realmente nem a quê e nem a quem imputar os resultados do que observa, é condenado a “avançar no vazio”, a assumir irremediavelmente o risco e a incerteza”. (MEIRIEU, 2008, p. 268).

Tese. Níveis de aprendizagem.

O encontro com a memória e com as imagens é uma experiência que entendo possa ser descrita como (auto) formativa, pois evoca o sujeito docente que existe na pesquisadora, no modo como tece a pesquisa, em busca de elaborar a passagem de um nível de aprendizagem, nomeado por Bateson, como deuteroaprendizagem a um nível de aprendizagem três (Bateson, 1972).

O mote de qualquer processo de aprendizagem é a produção de uma notícia de diferença, no sentido de mudança ou transformação.

A aprendizagem está estritamente ligada, de fato, à possibilidade de poder mudar os próprios comportamentos (e os próprios esquemas de comportamentos) com base na elaboração das informações do entorno sobre os efeitos do próprio comportamento passado. (MASELLI, ZANELLI, 2013, p. 34).

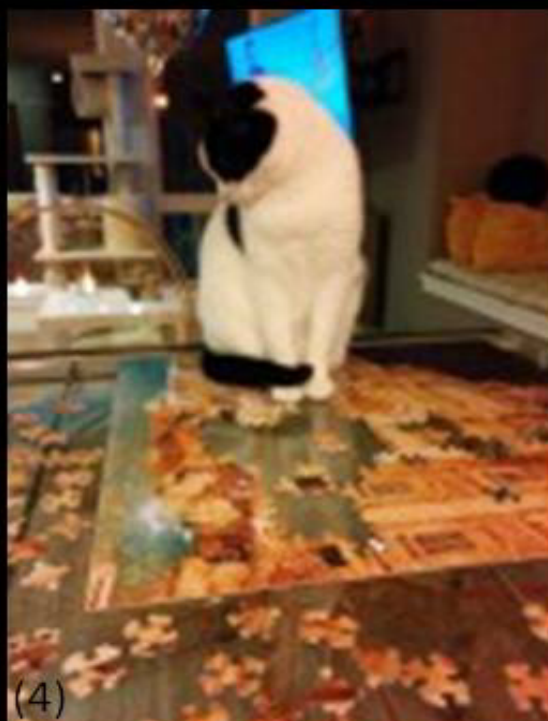
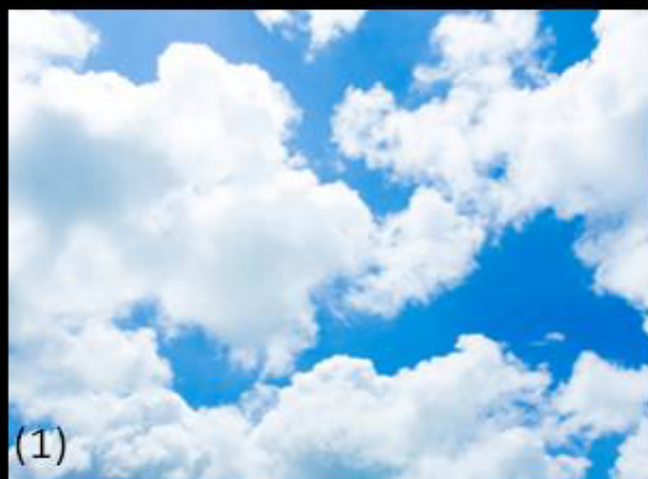
Como pode ser resgatado no capítulo anterior desta tese, no modelo de aprendizagem 2 ou deuteroaprendizagem o sujeito aprendente não escolhe mais entre as alternativas possíveis (modelo de aprendizagem 1), mas aprende as modalidades de interpretação e construção do real; o sujeito não aprende apenas comportamentos, mas contextos de comportamentos. (MASELLI,

ZANELLI, 2013). No modelo de aprendizagem 3, o sujeito opera um salto evolutivo, à medida que aprende a relativizar os próprios contextos de aprendizagem e a desvincular-se dos laços da educação. Comporta uma mudança de epistemologia, à medida que significa “não mais raciocinar em termos de ou/ou, mas em termos de e/e, isto é, de conexões.” (MASELLI, ZANELLI, 2013, p. 36).

Entendo que o caminho teórico metodológico desta tese pode ser lido como a busca pela produção da diferença, processo no qual houve a formulação aprofundada de um caminho de deuteroaprendizagem (como tempo presente), simultâneo ao anúncio (como tempo futuro que começa no presente) de um caminho de aprendizagem III, no qual se entende que a evolução epistemológica, ética e estética pode ser agente responsável por trazer contribuições notáveis ao campo educativo.

Logo, a descrição que me parece mais fiel ao método desta pesquisa é aquela que elabora-o como um caminho de produção de diferença, no sentido de apropriação e construção de um itinerário de aprendizagem que buscou construir mudança na forma de olhar da escola e da comunidade acadêmica ao fenômeno em análise. Nesse itinerário de aprendizagem foi valorizada a estética na apresentação e na composição do argumento, em coerência com uma ética da comunicação.

“A CIÊNCIA É UM DIÁLOGO COM A NATUREZA”



6.1 “A CIÊNCIA É UM DIÁLOGO COM A NATUREZA”

(1) Título: Padrão

Descrição: fotografia de céu com nuvens.

Fonte: web.

(2) Título: “Memórias de memórias”

Descrição: Fotografia de conchas.

Fonte: web.

(3) Título: “Avançar no vazio”

Descrição: fotografia de jogo de resta um.

Fonte: web.

(4) Título: sistema mental.

Descrição: fotografia de jogo de quebra-cabeça exposto sobre a mesa. Um gato sentado sobre o jogo.

Fonte: acervo pessoal

(5) Título: “ Ver é crer”

Descrição: Reprodução da obra de René Magritte, intitulada A condição humana (1935).

Fonte: *web*.

(6) Título: “Impossível não comunicar”

Descrição: Reprodução da obra de René Magritte, intitulada “*L’art de La conversation*” (1950).

Fonte: web.

7 CONSIDERAÇÕES: “A INFORMAÇÃO CONSTA DE DIFERENÇAS QUE FORMAM UMA DIFERENÇA” (BATESON, 1986)

A citação que intitula o capítulo final desta tese é uma elaboração de Bateson (1986, p. 107). O estudioso entende a informação como a notícia de uma diferença, ou seja, de uma mudança no estado de relacionamento entre as partes de um sistema, o que torna possível diferenciar um evento antes e um depois, um evento mais e um menos, um evento interno e um externo etc. Penso que podemos substituir a palavra informação por pesquisa e ler a assertiva da seguinte forma: a pesquisa consta de diferenças que formam uma diferença, ou seja, a pesquisa produz diferença.

Em consonância com essa assertiva batesoniana, recupero a tese que mobilizou a construção do percurso da pesquisa:

O tempo, como dispositivo pedagógico, é marginalizado em suas múltiplas e simultâneas dimensões narrativas no percurso escolar dos estudantes com deficiência na medida em que sua suposta abreviação ou seu contínuo alargamento cristalizam a incapacidade dos sujeitos. O currículo escolar, expresso no planejamento didático que dá ênfase aos objetivos, conteúdos e processos mentais como ferramentas de aprendizagem e nas relações sociais cotidianas, lança, continuamente, para um momento futuro, os aprendizados que deveriam ser alvo de investimento no presente. Tais práticas pedagógicas não auxiliam a potencializar a comunicação entre os caminhos didáticos – acessíveis e exigentes - e os itinerários pessoais de aprendizagem.

Volto-me para o percurso da pesquisa, no tempo passado, e deparo-me com a interrogação: Esta tese produz diferença sobre o conhecimento sistematizado acerca do currículo e educação especial? A resposta à questão não é simples no sentido de uma única resposta válida, assim como, sim *ou* não. De imediato, reconheço que a pergunta comporta mais de uma resposta, sendo possível afirmar simultaneamente sim e não.

Prossigo na tentativa de elaboração de respostas pelo caminho do “sim e não”, pois reconheço que a pergunta se torna muito ambiciosa, quanto mais longe se olha para trás na história da instituição escolar e na sua relação com a temática currículo e educação especial.

Quando olho para trás, lembro-me que o modelo curricular que temos hoje, que fragmenta o conhecimento e o tempo em partes, remonta ao século XVII, desde a Didática Magna de Comenius. Quando olho para trás, encontro no século passado, a crítica ao modelo de organização curricular centrado em uma classe supostamente homogênea e no trabalho pedagógico com foco naquilo que falta ao sujeito e percebo práticas pedagógicas atuais, passíveis das mesmas críticas. Vasquez e Oury (1977), em relato de uma experiência pedagógica envolvendo uma classe especial, (datado em 1954) afirmam:

Base do ensino especial, os testes de inteligência global permitem descobrir os débeis, catalogá-los e criar estabelecimentos adaptados ao seu caso. Se não ajudam em nada o professor na aula, antes pelo contrário, permitem, no entanto, esmaltar a conversa com palavras, incompreensíveis para o profano, do mais maravilhoso efeito. Seria mal recebido proibir os professores primários o acesso ao Saber, à Estatística, à Ciência. Tal fenômeno é inevitável: uma noção tão confusa, tão discutida, como a da debilidade mental, tem necessidade de ser sustentada quantitativamente. Mas, ao pôr a debilidade em causa, não se correrá o risco de pôr em causa, ao mesmo tempo, a utilidade de uma pedagogia especial? Esses débeis psicométricos têm necessidade de professores especializados que, por sua vez, pedem inspetores especializados e professores especialistas... Alegremo-nos: no deserto da escola há oásis de palavra livre, onde, pela força das circunstâncias, está posta em causa a pedagogia dos séculos passados. (VASQUEZ e OURY, p. 238-239).

Essas duas incursões no passado, nos séculos XVII e XX, auxiliam-me a sustentar que a produção de diferença em educação é um processo lento e delineado por mudanças sutis. Na introdução deste estudo, anunciei a proximidade da temática “currículo e educação especial” ao que Bateson considera um clichê, pois entendi que o tratamento a esse tema, ao longo do tempo, assume a conotação de um tema-clichê. Esse entendimento é sustentado na premissa de que uma combinação de ideias e fazeres passa a ser sustentada como “verdade”, pela crença na impossibilidade de conhecer e fazer de outras formas.

Desse modo, compreendo que o processo de elaboração histórico dos pressupostos válidos para explicar a relação entre currículo e educação especial dá pistas de que essa é uma temática árida e que não se exaure nesta pesquisa. Entendo que precisaremos enfrentá-la repetidas vezes, em busca de produzir uma diferença, que possa ser descrita como uma mudança com visibilidade, dada a sua afirmação e prolongamento no tempo-duração.

A valorização da estética como ética da comunicação na construção do percurso teórico-metodológico buscou estabelecer analogia com o *jogo* comunicativo da relação pedagógica que reconheço fundamental para a potência dos processos escolares inclusivos. Já a valorização da imagem como um sistema de pensamento na escrita do texto delineou a opção por um caminho investigativo processual em que não se distingue objeto e método de pesquisa. Também buscou evocar a complexidade da temática, bem como, a necessidade de que ela continue sendo elaborada a partir daquilo que foi dito e silenciado nessas linhas, além da experiência construída e refletida por cada agente do cotidiano. Buscando enfatizar o plano da experiência, ou do saber fazer que emerge do cotidiano, a trajetória profissional que permite integrar minha condição de docente e pesquisadora auxiliou a compor as memórias de memórias. O contexto da experiência buscou dar contornos às práticas desencadeadas pela política de educação especial na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, considerando-a como um espaço de pesquisa complexo, dada a sua dimensão geográfica e de contrastes na interpretação da política de educação especial, nos seus respectivos espaços de micropolítica. Em outras palavras, compreendendo que a escolha de um contorno à pesquisa ou de um espaço-tempo específico elabora o desafio de “fazer pensável um todo que nem sobrevoe a quebradiça realidade do social e nem a esvazie das tensões que a despedaçam e a mobilizam” (MARTÍM-BARBERO, 2004, p. 16-17).

Assim, o método proposto tornou-se processo organizado na busca por conhecer e colocar em lentes de aumento aquilo que é aparentemente pequeno e da ordem do detalhe da vida cotidiana escolar, resgatando imagens que se repetem e passam a ter status de verdade com a passagem do tempo. E, colocando em situação de evidência, a partir da defesa radical de uma diretriz política de inclusão escolar, cenas que considero férteis para potencializar a ruptura com um modelo de currículo linear e propor mudanças na educação geral a partir da educação especial.

Em paralelo, também foram priorizadas as leituras de resgate da memória acadêmica a respeito da temática e da memória institucional relativa aos principais dispositivos legais, normativos e orientadores da política de

educação especial, sendo possível afirmar que, ao longo dos últimos vinte anos, as políticas educacionais produziram diferenças significativas no modo de conceber o processo de escolarização das pessoas com deficiência, logo existe a pressuposição de mudanças também na relação entre currículo e educação especial. Assim, considero que a mudança necessária no plano normativo brasileiro já existe sob a forma de orientações gerais para os processos escolares inclusivos.

Do ponto de vista da operacionalização da perspectiva da inclusão escolar, ainda é necessário investir nas mudanças possíveis e potenciais nos microcontextos, qualificando a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo de articulação de um currículo escolar, descrito em seu sentido estrito, como conteúdo escolar “significativo” e no seu sentido amplo, como as relações “cooperativas” de aprendizagem, vivenciadas cotidianamente por “todos” os sujeitos da escola.

O tratamento dado ao currículo, ao longo da tese, descreve-o como um artefato histórico e cultural, logo, como um território circunscrito em um espaço-tempo, no qual os agentes escolares são convocados a pensarem a produção de diferenças. Conforme Dalla Zen; Hickmann (2013), o currículo pode ser definido como:

(...) um tempo-espaço, um lugar de migrações de conhecimentos, saberes e culturas, um território de passagens e de ocupação constante para se pensar e exercitar as diferenças e a multiplicidade de conhecimentos, que ora se diferenciam, se distanciam, e ora se hibridizam e se interpenetram. (DALLA ZEN; HICKMANN, 2013, p. 22)

Ao enfatizar uma descrição de currículo valorizadora das aprendizagens significativas e das relações construídas com base em um modelo de aprendizagem cooperativo e democrático, no qual todos tenham acesso ao conhecimento, busquei frisar a necessidade de que a educação em geral faça uma autocrítica e questione-se sobre o que concebe como currículo, como organização curricular, planejamento didático e processos de avaliação para todos os estudantes. Portanto, as perguntas a respeito do currículo que são feitas no movimento de refletir os processos de escolarização dos estudantes com deficiência devem ser válidas para a reflexão acerca dos processos de escolarização de todos os estudantes.

Desse modo, meus esforços concentraram-se em produzir a diferença operando na transformação das imagens-narrativas que traduzem e desafiam a temática “currículo e educação especial” como clichê, ao cristalizar afirmativas como: “o aluno é lento”; “o aluno não tem tempo para aprender isso, pois não construiu os pré-requisitos”; “o currículo para esse aluno tem que ser adaptado, simplificado ou reduzido”. O caminho de transformação do “real” em histórias possíveis e potenciais foi traçado por meio do exercício de encontrar brechas ou fissuras nas imagens-narrativas, pondo em destaque os movimentos pedagógicos inventivos e de valorização do tempo presente.

No centro das imagens-narrativas eleitas, situei o Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo, em sua configuração, ferramentas pedagógicas potentes para a resignificação dos fazeres da escola, tais como: a articulação dos profissionais em rede ou trabalho pedagógico colaborativo; a formação continuada docente desencadeada pelas escolhas didáticas plurais e pela tomada de decisões docentes perante o projeto pedagógico geral da turma e, simultaneamente, individualizado para cada estudante com deficiência.

Ao inscrever o percurso de feitura dessa tese em áreas de conhecimento multidisciplinar, com o destaque dirigido ao conhecimento pedagógico, busquei afirmar o Atendimento Educacional Especializado como um dispositivo pedagógico. Defini o AEE como um “espaço⁵⁰” de intervenção ou de deslocamentos de um ponto ao outro, sendo insustentável, do ponto de vista de sua razão de existência, defini-lo como “lugar”, isto é, como uma ação calcada em pontos fixos de atuação. Reconhecer os itinerários de aprendizagem individualizados também é reconhecer que o modelo pedagógico de apoio não poderá ser fixado antecipadamente ou basear-se nas mesmas ações para todos os sujeitos. Portanto, o desafio de construir uma modelagem pedagógica para o AEE articulado com o currículo da escola envolve aprender a ocupar o espaço entre o rigor e a flexibilidade, a prescrição e a imaginação, o manifesto e o silenciado, o individual e o coletivo, o geral e o particular. Requer estabelecer uma relação de unidade entre currículo e AEE,

⁵⁰ Utilizo-me dos conceitos de “espaço” e “lugar” no sentido evocado por Certeau (2012).

reconhecendo que ambos se complementam mutuamente. A trajetória de escolarização do estudante em classe comum complementa os fazeres do AEE, pois sugere os mapas de intervenção possíveis ou necessários, e vice-versa. A valorização do processo comunicacional entre ambos, como uma espécie de jogo, em que cada participante organiza seu lance, reconhecendo a legitimidade do lance do outro sustenta esse processo de co-aprendizagem entre AEE e ensino comum.

O espaço de deslocamentos possíveis e potenciais da ação do AEE e da classe comum é o espaço que torna o tempo escolar em tempo pedagógico ou tempo de aprendizagem. Reconhecendo a necessidade de “captura” da ação do tempo, a fim de retirá-lo de uma posição de marginalidade na relação pedagógica, ocupei-me da definição do tempo pedagógico como um objeto-conhecimento:

Tempo pedagógico: tempo do ato pedagógico, de captura do instante fugaz ou ocasião cotidiana; tempo de relação e construção simultânea de um aluno e de um professor; tempo da imprevisibilidade do devir; da diferença elaborada pela memória e pelo momento pedagógico; da visibilidade aos jogos comunicacionais.

Entendo que a ampliação do tempo pedagógico do estudante com deficiência caracteriza-se como o principal desafio a ser assumido coletivamente pelos sujeitos cotidianos da escola. O tempo pedagógico deve interrogar as imagens-narrativas de modo que elas possam “falar” das ocasiões cotidianas em que houve a elaboração dos itinerários de participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, exercitar a docência para os processos escolares inclusivos requer suportar as incertezas da Pedagogia e a impossibilidade de controlar todo o processo pedagógico desencadeado, acolhendo com humildade o estado de *jogo* em que a relação pedagógica nos coloca; requer suportar a imprevisibilidade dos tempos que produzem a vida cotidiana e a aprendizagem dos estudantes, atentando-se aos ensinamentos de Arroyo (2012) de que o tempo é condição para o ensinar e o aprender, de modo que o desafio da escola atual é propor uma sintonia aos tempos institucionais da escola e aos tempos de vida dos sujeitos.

O grupo educativo envolvido na relação entre AEE e classe comum pode tornar-se uma “comunidade de prática”, no sentido wengeriano, ao fomentar a abertura de espaços coletivos para investigação e documentação da ação pedagógica.. Esse direcionamento é tratado neste estudo como uma pista teórico-metodológica potente para a reinvenção da escola, na qual o tempo pedagógico poderá interrogar as decisões pedagógicas e convocar os profissionais ao protagonismo em suas ações.

Ao nomear a potência do AEE como disparador de um processo de reinvenção da escola, por meio da composição de uma comunidade de prática, esta tese colabora com a área da educação especial refletindo sobre a ação do profissional especializado em relação à identificação dos sujeitos demandantes de sua ação. Penso que os caminhos percorridos nesta pesquisa convocam a área da educação especial a questionar-se sobre quem são atualmente os sujeitos público-alvo a ela referidos. As imagens-narrativas escolhidas intencionalmente, mobilizam sujeitos considerados público-alvo da educação especial, bem como sujeitos que estão às margens desse grupo definido. No contexto da prática, a ação do AEE nem sempre tem sido definida exclusivamente pela necessidade de apoio a um grupo específico de sujeitos. Esse movimento tem sido disparado por uma análise contextual da “patologização dos processos de aprendizagem”, na qual os estudantes passam a ser considerados incapazes de aprender, por motivos dos mais diversos, tornando-se potenciais sujeitos do AEE. Nesse contexto, a ação inicial do AEE descrita nas orientações e normativas como avaliar e identificar os sujeitos em condição de deficiência passa a elaborar o caminho inverso: colaborar na despatologização da relação pedagógica ou na (des) identificação do sujeito, devolvendo-lhe a condição social de normalidade. Nesse grupo ampliado de sujeitos, estão aqueles nomeados como em condição de sofrimento psíquico, com base em diagnósticos clínicos, sendo que a escola, geralmente, não tem tolerância com os modos peculiares de funcionamento psíquico desses sujeitos. Também se destacam nesse grupo os sujeitos nomeados com distúrbios de aprendizagem e aqueles estigmatizados como repetentes, lentos, desatentos, estranhos etc... A nomeação do suposto desvio individual do padrão de normalidade mascara uma “patologia social”

(SCHNEIDER, 1985, p. 67), ou seja, o sujeito é desviante porque foi contaminado por um ambiente patológico que busca critérios objetivos para classificar comportamentos impossíveis de serem interpretados objetivamente. “O desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto anunciado acerca desse indivíduo por um grupo social” (SCHNEIDER, 1985, p. 71).

Compreendo que não seja o caso de a política de inclusão escolar ampliar as nomeações dos sujeitos que são público-alvo, na lógica de invenção e ampliação das descrições diagnósticas dos manuais classificatórios da psiquiatria, pois isso contribuiria ainda mais para o deslocamento da patologia produzida como categoria social para o plano do individual. Todavia, é necessário o reconhecimento de que a ação do AEE extrapola um grupo específico, à medida que se organiza como suporte ou referência para o projeto pedagógico de inclusão escolar de uma escola. Portanto, entendo que a demanda não deva ser de ampliar o grupo de sujeitos do AEE, mas compreender que as funções ou atribuições do educador especializado poderão ir além daquelas previstas nas orientações normativas (em especial na Res. CNE/CEB 04 de 2009), quando o AEE se organiza em torno de um grupo educativo de profissionais que atuam colaborativamente em busca de um objetivo comum. Essa evidência da atualização das atribuições do AEE em função dos sujeitos disparadores de sua ação desdobra-se em novas tensões que identifico como necessárias de investimento para pesquisas futuras, tais como: o papel do Censo Escolar da Educação Básica como instrumento de gestão política e financeira de educação especial. Essa ferramenta, ao basear-se na identificação de sujeitos a partir de categorias individuais em detrimento da produção da deficiência como uma categoria social, afeta, de modo limitador, a ação do profissional da educação especial.

Embora não tenha nomeado ao longo da tese o tema da “patologização” da vida a partir dos processos escolares, entendo que as narrativas clichês de currículo delinearam a influência marcante e decisiva dessa dinâmica nas trajetórias escolares dos sujeitos. Encontro apoio nos estudos de Angelucci (2015) para sustentar essas ideias, a qual aborda a influência dos processos patológicos e medicalizadores da vida nos processos de identificação dos

sujeitos da educação especial, utilizados como instrumentos da política de educação especial:

Destacamos ainda a presença de um outro fenômeno: o da patologização, ou seja, a classificação da diferença como expressão do estado patológico do sujeito. Fica evidente a conversão moral aqui operada; um traço de personalidade, um aspecto do comportamento, um ritmo ou estilo pessoal, que, poder-se-ia pensar, expressam a singularidade do sujeito, passam a ter valor de indício diagnóstico, colocando-o no campo do desvio do caminho saudável. (ANGELUCCI, 2015, p. 08)

Considerando que a suposta gravidade da deficiência é produzida a partir da patologização da educação, por meio da inoperância do tempo pedagógico, entendo que o currículo praticado e narrado sustenta um processo de subjetivação dos sujeitos que não pode ser ignorado como temática dos processos formativos na escola e como faceta mobilizadora do próprio fazer do profissional do AEE. Na escola, no momento atual, o papel do AEE está a serviço da composição das narrativas do currículo, sendo emergente o debate que amplia a forma de descrever o AEE e não o reduz ao apoio instrumental, diferenciando e distanciando elementos pedagógicos indissociáveis, tais como conteúdo, processos mentais, planejamento didático, métodos, estratégias, avaliação etc.

A compreensão referente à potência do AEE para configurar-se como uma comunidade de prática implica também ações por parte dos responsáveis pela gestão da política educacional que promovam a abertura para um caminho de valorização do tempo pedagógico desse serviço dentro da escola. No tempo de tessitura desta tese, reconheço que a garantia de uma dinâmica de organização pedagógica plural ao AEE pelos órgãos responsáveis pela gestão em suas diferentes instâncias – municipal e estadual – é bem reduzida, sendo importante novas pesquisas para catalogar os movimentos criativos da gestão na provisão das condições institucionais necessárias para a concretização de uma dinâmica do AEE, que possa ser fundamentada na multiplicidade de apoios /ou na simultaneidade de ações em torno de cada trajetória escolar demandante de sua ação. Embora tenha dado ênfase, ao longo da tese, à valorização das dinâmicas curriculares produzidas nos cotidianos, considero importante o registro de que o favorecimento de condições institucionais, por

parte das equipes gestoras ou mantenedoras das instituições, pode potencializar os arranjos criativos dentro da escola, reforçando a posição que descreve o AEE como um serviço de apoio pedagógico especializado, desencadeado por meio de ações plurais, que extrapolam o atendimento direto ao aluno na sala de recursos.

A constatação do adiamento do investimento no tempo presente na história de escolarização dos estudantes com deficiência para um tempo futuro que, por sua vez torna-se inalcançável ou é antecipadamente aniquilado em suas possibilidades, coloca-nos diante da necessidade de qualificação dos apoios especializados oferecidos aos estudantes com deficiência em todas as etapas escolares. Em especial, destaco a urgência do mapeamento de soluções criativas dos cotidianos para as configurações do AEE concernentes ao tempo de escolarização relativo aos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Fortalecendo essa perspectiva, podemos considerar uma nota técnica apresentada muito recentemente pelo MEC. Trata-se da nota técnica n. 36/2016/DPEE/SECADI/SECADI (BRASIL, 2016), a qual assegura o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes jovens, adultos e idosos da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos termos das orientações gerais da Política de Educação Especial, especificamente da Res. CNE/CEB 04 de 2009 (BRASIL, 2009) e do Decreto Federal 7611/2011 (BRASIL, 2011).

Ressalta, ainda, que a escolarização dessas pessoas é uma demanda que deve ser tratada sob o viés do direito à aprendizagem ao longo da vida, reiterando a importância do debate sobre as dinâmicas curriculares para os sujeitos nessa fase da vida.

Em suma, entendo que os esforços concentrados nesta pesquisa tiveram como intuito produzir diferença ao trabalhar pelo alargamento simultâneo dos tempos cronós (duração), kairón (momento oportuno) e aión (acaso) na construção de um modelo pedagógico do AEE que atua na coparticipação de uma dinâmica curricular que dá contornos de possibilidade e potencialidade à escolarização dos estudantes com deficiência e, como

decorrência de sua atuação sistêmica, potencialize a aprendizagem de todos os estudantes da classe.

Retomando à pergunta disparadora dessas considerações a respeito da pesquisa como produção de diferença, quando o caminho de análise elege unicamente o tempo cronós como critério, a visibilidade da diferença produzida ainda é bastante reduzida. Ao valorizar mais de uma descrição do tempo, seja como momento oportuno e/ou acaso, identifico que a diferença pode ser sistematizada em eventos ou intervalos que alteram o relacionamento do sistema, assumem contornos mais consistentes e com potência para mobilizar os processos escolares inclusivos. Nesse sentido, espera-se que a escola possa aprender a documentar esses “intervalos”, como notícias da diferença, a fim de que possam ser mobilizados processos de repetição e regularidade no tempo sob o viés da perspectiva da inclusão escolar.

Espera-se, sobretudo, que a imagem como experiência de memórias e de imaginação componha o repertório pedagógico do grupo educativo de professores de áreas curriculares e dos educadores especializados, nomeado em potência, como comunidade de prática. A experiência evocadora desses registros é tratada como “um acontecimento, uma ocorrência no âmbito do sensível, algo ao qual estamos expostos, uma fissura capaz de fazer emergir a criação no cotidiano, um devir” (DALLA ZEN; HICKMANN, 2013, p. 23).

Portanto, esses registros são memórias vivas que poderão ser resgatadas a qualquer tempo, colocando os docentes em condição de refletir sobre os principais questionamentos delineados a partir desta tese:

- Como articular a reflexão sobre as temporalidades presentes no cotidiano da escola, compreendendo a necessária unidade entre currículo, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado?

- Como articular, no tempo escolar, o tempo do outro sem lançá-lo continuamente para um futuro, desconsiderando os possíveis do tempo presente?

- Como auxiliar a legitimar os saberes docentes constituídos na ocasião cotidiana, vinculando-os aos saberes historicamente construídos e sistematizados pela pedagogia e pela educação especial na construção do

currículo? Como consolidar a conexão entre memória e momento pedagógico na configuração do currículo?

-Como potencializar os processos de comunicação como a matriz social na relação pedagógica envolvendo os processos escolares inclusivos?

Os painéis de imagens que finalizam cada capítulo, ao se reportarem a contextos de contextos, de caráter pessoal e geral, corroboram a ideia de que as questões persistem como provocações para novos estudos e como aberturas (o “buraco” no jogo de resta um) aos caminhos de saber fazer em que o itinerário a ser escolhido opta, prioritariamente, por caminhos plurais e não excludentes (e/e).

Permito-me pôr um ponto de pausa provisório a esse debate, misturando vida, ficção e arte. Elejo um diálogo do filme “Nize: O coração da Loucura”, que trata da psiquiatria brasileira, entre Nize da Silveira⁵¹ e um médico psiquiatra chamado César:

Doutor César: - Eu li o relatório a respeito dos progressos do Setor. Mas, uma coisa a doutora não diz. Quando um de seus pacientes vai receber alta?

*Doutora Nize: - Doutor Cesar, eu não sei quando eles ficarão curados, e nem mesmo sei se um dia ficarão, **mas tenho certeza de que hoje eles estão melhores do que estavam antes***⁵²

No diálogo em destaque, identifico uma relação plenamente justificada com a área da educação especial e com o momento histórico em que vivemos de nova inscrição ao debate da área, por intermédio da premissa da educabilidade e não mais da busca de cura. Embora a premissa da “curabilidade” ainda prevaleça no imaginário escolar revestida de “normalidade” no modo com que muitos docentes narram a sua relação com os estudantes

⁵¹ Nize da Silveira foi uma renomada médica psiquiatra brasileira (1905-1999). Dedicou sua vida à psiquiatria e manifestou-se radicalmente contrária às formas agressivas de tratamento de sua época, tais como o confinamento em hospitais psiquiátricos, eletrochoque, lobotomia e insulino-terapia.

⁵² Grifo meu.

com deficiência, buscando soluções padronizadas e definitivas aos desafios pedagógicos cotidianos, o alcance dessas soluções que tendem a adequar os estudantes ao ritmo ou padrão daqueles “ditos normais” deixa de ser o foco.

A produção de diferença que passa a importar é aquela que coloca os docentes em condições de descrever, de modo mais consistente, suas próprias hipóteses sobre as trajetórias escolares dos estudantes em tempo presente, marcando o tempo em “antes e depois” da aposta em uma determinada intervenção ou apoio pedagógico; “antes e depois” da retomada de nossa prática como ferramenta de reflexão e de reinvenção de novos apoios; “antes e depois” de experimentarmos o inusitado e o imprevisível dos tempos de aprendizagem; “antes e depois” de experimentarmos uma relação fecunda de comunicação com todos os agentes escolares, incluindo a voz de todos os estudantes; “antes e depois” em ousarmos investir na comunicação dos saberes dos docentes de áreas curriculares e especializados; “antes e depois” de reinventarmos o currículo da escola a partir do Atendimento Educacional Especializado e vice-versa.

Desse modo, poderemos repetir com confiança as palavras atribuídas a Nize, ao nos referirmos aos processos de aprendizagem de nossos estudantes com deficiência: “(...) ***mas tenho certeza de que hoje eles estão melhores do que estavam antes***”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Regina Oliveira (org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010, p. 67-80.

ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. São Paulo, USP, 2008, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANGELLUCCI, Carla. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial. 37 Reunião Nacional da Anped. **Trabalho encomendado. GT 15 Educação Especial**. 2015. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Carla-Biancha-Angelucci-para-o-GT15.pdf> > Santa Catarina, Florianópolis: UDESC. Acesso em: 28.03.2016. p. 01-20.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. [Tradução Maria Cristina Monteiro] 2. edição. POA: Artmed, 2002.

_____. **Ideologia e currículo**. [Tradução Vinícius Figueira]. 3. edição. POA: Artmed, 2006.

ARAUJO, Marivaldo Prazeres de. **A Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Multisseriadas no Município de Cametá**. Belém, UFPA, 2012, 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília e CARVALHO, Maria do Carmo. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 374p.

_____. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7 ed. RJ: Vozes, 2012. 405p.

BALL, Stephen. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan.\abr. 2009. Entrevista concedida a Jeferson Mainardes e Maria Inês

Marcondes. Disponível em: Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 abr. 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A ação pedagógica e a educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol. 17, maio/ago. 2011.

_____. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rodrigo; PANTALEÃO, Edson. **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 15-30.

_____.; HAAS, Clarissa; FREITAS, Claudia Rodrigues. Contextos de convergência: a Educação Especial, as políticas públicas e os processos escolares inclusivos. In: BOLZAN, Dores Pires (org.). **Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Programa de Políticas Núcleo Disciplinar Educação para Integração Associação de Universidades Grupo Montevideo. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Asociación de Universidades Grupo Montevideo. p. 145-149.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, jan/abr., 2004.

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. **El Temor de los Angeles**. Epistemologia de lo sagrado. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994. 217p.

BATESON, Gregory. **Pasos hacia una ecología de la mente**. [Tradução de Ramón Alcalde]. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Carlos Lohlé, 1972, 548p.

_____. **Metadiálogos**. Tradução de Carlos Henrique de Jesus. 2ª ed. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações, 1989.

_____. **Mente e natureza**. [Tradução de Cláudia Gerpe]. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 232p.

_____. **Questo è un gioco**. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca"! Traduzione di Davide Zoletto. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de Mão Única**. 6. edição. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRANDINI, Edilamar da Silva. **A Política de Ciclos em uma Escola da Rede Estadual no Município de Juará**. Cuiabá, UFMT, 2011, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasil, 1990a.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC\SEESP. DF, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares. Brasília: MEC\SEF\SEESP, DF, 1999.

_____. **Lei Federal n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2001. Brasil, 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

_____. **Lei Federal n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (06) anos de idade. Diário Oficial da União, 07 de fevereiro de 2006.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Federal n. 6571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP. DF, 2008.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009.** Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009. Brasília, 2009a.

_____. **Decreto Federal n. 6949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009b.

_____. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 de novembro de 2011. Brasil, 2011.

_____. **Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 de junho de 2014. Brasil, 2014.

_____. **Lei Federal n. 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 07 de julho de 2015. Brasil, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial 2014.** MEC/INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/educacao_especial/2014/glossario_da_educacao_especial.pdf Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

_____. **Orientações para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2015, 176p.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim.** Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques. **Currículo em educação especial: o texto, as imagens e o acesso ao ensino.** Campo Grande, UFMS, 2006, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. Apresentação e organização Augusto Massi. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução Newton Roberval Eicheemberg. São Paulo: Cultrix, 1997

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out., 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>. Acesso em: 25 ago. 2014

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 19. ed. 2012, 316p.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004.

_____. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal: Anped, 2011.

_____.; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Alunos em tempo integral no estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

_____.; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. [Tradução de Nair Fortes Abu-Mehry]. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954. 417p.

CONNELLY, M. CLANDININ, J. Relatos de experiência y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. Tempo de las escuelas, tiempo de los escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poço de Caldas, MG. **Anais...** Poço de Caldas: Anped, 2003.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Arguelles da. Tempo de escola e tempo de vida: uma análise comparativa de duas escolas da rede municipal de Teresópolis/RJ. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010.

COUTO, Mia. **Cada homem é uma raça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; HICKMANN, Roseli. I. Currículos e diferenças: “invenções sobre ensinar e aprender. In: TRAVERSINI, Clarice Saete; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’LGNA, Maria Claudia (org.) **Currículo e inclusão. Na escola de ensino fundamental**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf> Acesso em: 28.04.2016. EDIPUCRS: POA, 2013, p. 21-2.

D’AMARAL, Marcio Tavares. Sobre tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, Márcio (org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 15-32.

DI GIOVANI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio. Introdução. In: DI GIOVANI, Geraldo; NOGUEIRA, Marco Aurélio (ORGs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Fundap, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós** Belo Horizonte, vol. 02, n. 04, p. 204-219, nov.2012.

_____. **A imagem sobrevivente** História da arte e tempo dos fantasmas segundo AbyWarburg. RJ: Contraponto, 2013, 506p.

DOLABELLA, Maria Cristina Hermeto. **Desafios Políticos e Pedagógicos da Educação Integral do Distrito Federal entre 2007 e 2011**. Brasília, UNB, 2012, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUPUY, Jean-Pierre. **Nas origens das ciências cognitivas**. [Tradução: Roberto Leal Ferreira]. São Paulo: UNESP, 1996.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Vitória, UFES, 2011, 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e escola**. A aventura institucional. POA: AGE, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola

pública. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, v. 9, n.103, p. 68-72, dez., 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Diálogos cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Aliii; RJ: FAPERJ, 2010, p. 97-110.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A integração curricular na educação em tempo integral: as perspectivas de uma parceria interinstitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANED, 34., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal: Anped, 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf> Acesso em: 16 de maio de 2015.

FETZNER, Andrea Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 51-65, jan/abr., 2009.

FOCAULT, Michel. Isso não é um cachimbo. In: FOCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III** – Estética: literatura e pintura, música e cinema. RJ: Forense Universitária, 2001, p. 247-263.

FRANCO, Monique. Os PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais: um debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2000. p. 01-12.

FRANCO, Monique Mendes. Historicizando o tempo: cognição, tecnologia e currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004.

GARCIA, Rafael Wionosky. **“Tempos Modernos”**: relações entre as narrativas de alunos de EJA e a cultura do tempo escolar. Florianópolis, UFSC, 2011, 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p. 105-124, 2011.

_____. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, Anped, 2005. p. 01-17

GARCIA, Tania Maria Figueiredo Garcia. A riqueza do tempo perdido. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 109-125, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a09.pdf> Acesso em: 27 mar. 2015

GARCÉS, Angela Montoya. Juventud y escuela: percepciones y esteriotipos que rondam elespacio escolar. **Ultimadécad**. Santiago, v. 14, n. 24, jul., 2006. Disponível em http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362006000100004&lang=pt Acesso em: 27 mar. 2015

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotsky, Bakhtin, Bateson. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. 198p.

HAAS, Clarissa. A educação especial e os processos escolares inclusivos na rede estadual de ensino do RS: uma análise a partir dos indicadores educacionais (2008-2013). In: HAAS, Clarissa; SILVA, Kátia Silva; VIEIRA, Alexandre Braga. A educação especial e a escola contemporânea: os processos de interpretação de uma diretriz nacional de inclusão escolar nas distintas instâncias da gestão pública. **Anais...** XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 11 a 14 de novembro de 2014. p. 02-13.

_____. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: “Isso me lembra uma história!”. Porto Alegre, UFRGS, 2013, 212f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren. A didática nos processos escolares inclusivos: entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 49, n.35, p. 75-98, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5905> Acesso em: 27 mar. 2015

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio. A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar: identificando premissas e tensões. **Anais...** X Anped Sul. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/673-0.pdf. Acesso em: 27\04\2015.

HAAS, Clarissa.; LIDUENHA GONÇALVES, Taísa Grasiela. Jovens e adultos com deficiência e o acesso à EJA: quais perguntas tornam-se relevantes a partir da análise dos indicadores sociais do estado do Rio Grande do Sul? In: II COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: história, política formação e práticas pedagógicas. **Anais...** Sorocaba, SP, 2015a.

_____ ; Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Volume 21. Número 04. Marília outubro/dezembro 2015. São Paulo, 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000400443&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 19 de março de 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e as estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208,2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772> Acesso: 19 dez. 2014.

IANES, Dario. L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso uma didattica inclusiva. Trento, Itália: Erickson, 2014. 159p.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional. In: VIII Congresso Nacional de Educação – Educere. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf Acesso em: 27 mar. 2015

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios de implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, 41, p. 61-79 jul/set. 2011.

_____. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de alunos com deficiências** Desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascarados. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LECLERC, Jesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LETELIER, Hernán Rivera. **A contadora de Filmes**. [Tradução: Eric Nepomuceno]. São Paulo: Cosacnaify. 2013. 112p.

LOBO, Josilene Augusto. **Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS**: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares. Campo Grande, UFMS, 2011, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabeth (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005, p. 13-54.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão**: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. São Paulo, PUC-SP, 2005, 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005a.

_____. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005. p. 01-16

_____.; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Vol. 22, n. 80, 2014. p. 01-18. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1668/1324>. Acesso em: 19 fev. 2015

MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas, SP: o olhar dos gestores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010.

_____. Educação Integral e a escola de tempo integral: o estado do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, RE. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. São Paulo: Zouk, 2003, 199p.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abril. 2006

MANGHI, Sérgio. Una ricerca attraverso Bateson. In: MANGHI, Sérgio (org.) **Atraverso Bateson**. Ecologia della mente e relazioni sociali. Milão, Itália: Anabasi, 1994. p. 05-24.

_____. In forma di dialogo. Ecologia della mente e ricerca sociale. In: MANGHI, Sérgio (org.) **Atraverso Bateson**. Ecologia della mente e relazioni sociali. Milão, Itália: Anabasi, 1994. p.69-86.

_____. **La conoscenza ecologica**. Attualità di Gregory Bateson. Itália, Milão: Raffaello Cortina Editore, 2004.

MARQUES, Luciana Pacheco. Tempos e cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, RE. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

_____. MONTEIRO, Sandrelena. OLIVEIRA, Cristiane de Assis. Tempo na escola: produções em educação. **Anais...** XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1344b.pdf. Campinas, 2012. Acesso em 27/03/2014. p. 1-12.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latino americanas da comunicação na cultura. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MASELLI, Marina. ZANELLI, Paolo. **Gruppo di lavoro, riflessività e costruzione del contesto educativo**. Prima edizione. Itália: Spaggiari Edizioni Srl, setembro 2013. 291p.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____.; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. 8ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poço de Caldas, MG. **Anais...** Poço de Caldas: Anped, 2003.

McKernan, James. **Currículo & Imaginação**. Teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. [Tradução Gisele Klein]. POA: Artmed, 2009.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer** A coragem de começar POA: Artmed, 2008.302p.

_____. **Aprender... sim, mas como?** 7ª edição. POA: Artmed, 1998.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula.** O fazer e o compreender. POA: Artmed, 2005, 221p.

_____. **Cartas a um jovem professor.** POA: Artmed. 2006. 93p.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. São Luís, UFMA, 2008, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MENEZES, Janaina Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Costa; FERNANDES, Claudia de Oliveira. Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do currículo.** v. 03, n.1, pp.305-315, mar./set 2010. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/9093/4781> Acesso em: 19 fev. 2015.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Aby Warburg e a imagem em movimento.** RJ: Contraponto, 2013. 341p.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Educação Integral e Políticas Públicas curriculares de Ampliação do Tempo Escolar:** uma análise do município de Bebedouro, SP. Ribeirão Preto, CUML, 2012, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2014

MOREIRA, Antônio Flávio. Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo. In: GARCIA, Regina Leite (org.) **Diálogos cotidianos.** Petrópolis, RJ: DP et Alíii; RJ: FAPERJ, 2010, p. 47-66.

MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida: sentido do tempo escolar: da exclusão à inclusão. **Medi@ções**. Setúbal, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/21/20>> Acesso: 27 mar. 2015

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas, RS: Educat, 2002.

NASCIMENTO, Débora Maria. A construção do saber escolar no contexto de uma escola organizada em ciclos: o discurso pedagógico construído no cotidiano. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Poço de Caldas, MG. **Anais...** Poço de Caldas: Anped, 2006.

NEDBAJLUK, Lidia. Formação por ciclos. **Educar em Revista**. Curitiba, n.28, p. 247-261, 2006.

NORONHA, Olinda Maria. Quanto tempo o tempo tem! **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n.85, p. 1415-1418, dez. 2003

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. Escrita das noções de tempo. In: MARQUES, Luciana Pacheco. MONTEIRO, Sandrelena da Silva. OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (org.). **Tempos movimentos experienciados**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2012a, p. 21-48.

_____. **Temporalidades no/do Cotidiano da Educação Infantil**. Juiz de Fora, UFJF, 2012, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: RJ: DP et Alíii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

_____. ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Luiz Aberto. Imagens do tempo. In: DOCTORS, Márcio (org.). **Tempo dos tempos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p. 33-68.

OSZLAK, Oscar; O'DONNELL, Guillermo. Estado y políticas estatales em América Latina: havia uma estratégia de investigación. **Redes**. Quilmes, v. 2, n. 4, p. 99-128, 1995.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

PASQUALE, Giovanna Di; MASELLI, Marina. Pessoas com deficiência e escola: principais mudanças na experiência italiana. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 39, n. 03, p. 707-725, jul/set 2014.

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; Escóssia, Lílina da. (orgs). *Pistas do método da cartografia pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PAULA, Flávia Anastácio de. Cadernos encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 33, n. 90, p. 237-255, maio/ago. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200005&lang=pt> Acesso em:

PEARCE, Barnett W. **Comunicazione e condizione umana**. 4ª ed. Itália, Milão: Franco Angeli, 2001. 217p.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação do impacto de Programa Mais Educação no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011, 96f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA JÚNIOR, Alfredo; GUERRINI, Ivan Amaral. Unidade e multiplicidade do tempo: uma abordagem transdisciplinar. **Interface**. Botucatu, v. 8, n.15, p. 247-256, mar./ago. 2004.

PEREIRA, Marcos Villella. **Estética da professoralidade** um estudo crítico sobre a formação do professor, Santa Maria, RS: UFSM, 2013, 248p.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O Tempo Escolar e o Encontro com o Outro: do ritmo a simultaneidade**. Salvador, UNEB, 2012, 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

_____. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal, RN. **Anais...** Natal: Anped, 2011.

_____.; CORREIA, Antonio Carlos da Luz. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha da Maré. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, RE. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

_____. Tempo escolar no ensino fundamental: do tempo reduzido a ritmo ao tempo como simultaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.,2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

PONCE, Carla Sprizão; NETA, Maria de Anunciação Pinheiro Barros. Concepções de Educação Integral na Escola Pública de SINOP-MT: uma reflexão fenomenológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, Go. **Anais...** Goiânia: Anped, 2013.

PORTO ALEGRE. SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Porto Alegre, RS, 2013

PRIPOGINE, Ilya. **O fim das certezas** Tempo, caos e as leis da natureza. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011. 203p.

_____. **O nascimento do tempo.** Edições 70, Lda. Lisboa – Portugal ,1988. 75p.

RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, jan./mar. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A educação especial respeitando e compreendendo as diferenças:** acesso e construção do conhecimento. POA\RS, 1999.

_____. **A Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** diretrizes orientadoras para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (CORAG). 2014. 60p.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens.** São Paulo: Editora Unicamp. 2012. 239p.

_____. A matriz sensorial do pensamento humano. Subsídios para redesenhar uma epistemologia da comunicação. In: MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi; ARAUJO, Denize Correa; BRUNO, Fernanda. (org.) **Imagem visibilidade e cultura midiática.** Porto Alegre: Sulina, 2007, p. 63-80. 2012

SANTIAGO, Mylena Cristina; SANTOS, Monica Pereira. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: questões em debate. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SCARATTI, Giuseppe. Prefazione all'edizione italiana L' (in) effabile dicibilità delle comunità di pratica. In: WENGER, Etienne. **Comunità di prática**. Aprendimento, significado e identità. Itália, Milão: Raffaello Cortina Editore, 2006. p. IX-LXIII.

SCHNEIDER, Dorith. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência**. Uma crítica da patologia social. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. P. 62-96.

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de Tempo Integral**: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010). Goiânia, UFG, 2011, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004.

_____. Espaços, tempos e professores das salas de recursos e das salas comuns: expressões de cultura escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006.

_____. Das políticas curriculares aos documentos nacionais e locais: diferenciação na escolaridade dos deficientes. **Anais...** 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. p. 01-13. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6821--Int.pdf> Acesso 20 de jan. 2015.

SILVA, Luisa Figueiredo do Amaral e. A relação entre educação integral e arte-educação: possibilidades e desafios no programa mais educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, RE. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade** uma introdução às teorias do currículo. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Tempo, espaço e conhecimento escolar – uma análise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.25, n. 2, p.127-143, jul./dez. 1999

SOUZA, Elaine Constant Pereira. O ciclo de formação na cidade Rio de Janeiro: entre a tradição e a transformação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 16ª ed. Portugal, Porto: Edições Afrontamento. 2010.

TIBURI, Marcia. **Filosofia prática** ética, vida cotidiana, vida virtual. 2. edição. Rio de Janeiro: Record, 2014.

VARELA, Francisco. **Conhecer**. As ciências cognitivas tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1985. 100p.

VASCONCELLOS, Maria Esteves. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2010. 267p.

VÁSQUEZ, Aida; OURY, Fernando. **Hacia uma pedagogía institucional**. Madrid, España: Editorial Popular, s.d., 287p.

_____. **Da classe cooperativa a pedagogia institucional I**. Lisboa: Estampa, 1977, 309p.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Vitória, UFES, 2012, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

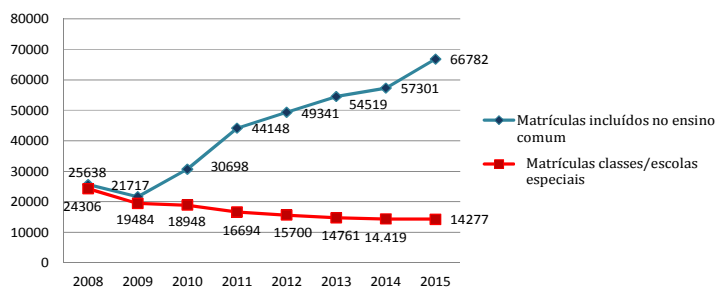
VOLKEN, Luciane. **Os Espaços e Tempos Educativos**: suas implicações nas aprendizagens dos educandos. Florianópolis, UFSC, 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WENGER, Etienne. **Comunità di prática**. Aprendimento, significado e identità. Itália, Milão: Raffaello Cortina Editore, 2006. 343p.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação** Da teoria ao trabalho de campo. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 1998. 215p.

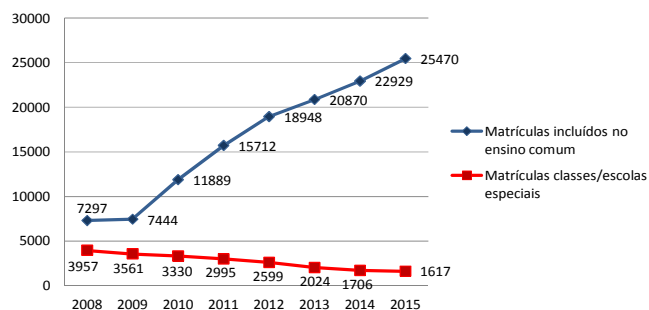
ANEXOS

Gráfico 1: Comparativo das matrículas dos sujeitos da educação especial nas classes de ensino comum e nas classes/escolas de atendimento exclusivo no estado do RS.



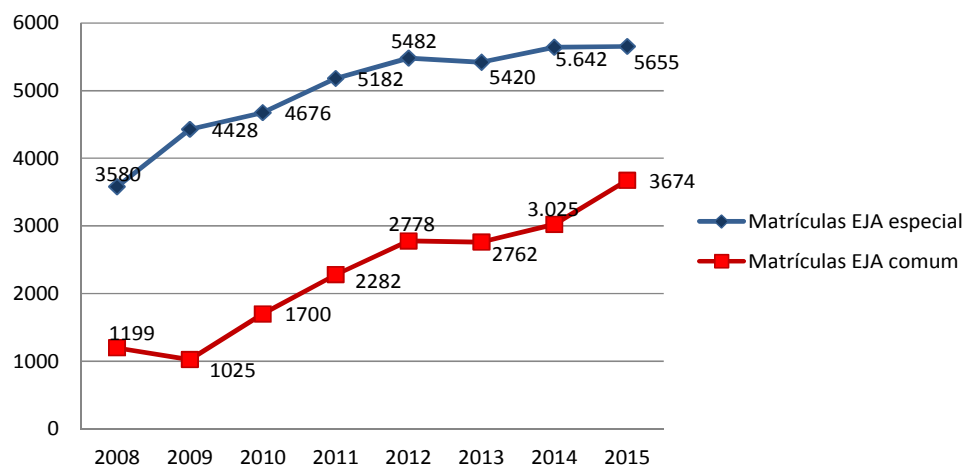
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica\INEP\MEC 2008-2015.

Gráfico 2: Comparativo das matrículas dos sujeitos da educação especial nas classes de ensino comum e nas classes/escolas de atendimento exclusivo da educação especial na Rede Estadual de Ensino do RS.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica\INEP\MEC 2008-2015.

Gráfico 3: Comparativo das matrículas totais dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nas classes de EJA comum e nas classes de EJA especial no estado do RS.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica\ INEP\MEC 2008-2015.