

TECENDO OLHARES: NARRATIVAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR

WEAVING LOOKS: NARRATIVES ABOUT SCHOOL INCLUSION

Erika Souza Leme - Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - FEUFF. Líder do Grupo de Pesquisa "Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação" - LaIFE. Coordenadora do Projeto de Extensão: Educação Inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula. E-mail: erika.leme10@gmail.com

Luiza Basílio Ricardo - Licencianda do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense - FEUFF. Membro do Grupo de Pesquisa "Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação" - LaIFE. Bolsista PROEX-UFF. E-mail: luizabasilioricardo@gmail.com

RESUMO

O projeto que embasa o presente texto tem como objetivo compartilhar e produzir conhecimento voltado à formação inicial e continuada sobre a prática docente na perspectiva do coensino. Trata-se de uma atividade de extensão e de pesquisa, que ascende a formação de professores fundada na relação com a *práxis*, contextualizada e dialógica, que articula saberes científicos, pedagógicos e da experiência na perspectiva colaborativa, ou seja, do coensino. Sustentado pelo aporte teórico-metodológico da Teoria Crítica, trazemos à cena narrativas docentes e discentes na perspectiva benjaminiana, em sua relação íntima com o conceito de experiência. Desta forma, mobilizamos memórias, partilhamos histórias, tecemos olhares e costuramos elos de identificação entre os/as participantes, professores da rede municipal e estadual, e graduandos do curso de Pedagogia da FEUFF. Entre as ações desenvolvidas, destacamos o mural virtual criado no *padlet*, cuja proposta foi a de resgatar as memórias da experiência com a inclusão, em um exercício de autorreflexão e reflexão coletiva. Tais registros configuram dados relevantes para compreendermos as implicações que perpassam o processo de inclusão escolar. Como resultados verificamos a importância do enlace entre as experiências na/da docência com as experiências discentes, construindo um espaço-tempo de estudos e de alargamento das práticas pedagógicas inclusivas, estabelecendo um potente caminho para fazer frente aos muitos desafios da escola contemporânea. Além disso, através das experiências tecidas no mural virtual é possível compreender os desafios que emergem no/do processo da inclusão escolar.

Palavras-chaves: Coensino. Formação docente inicial e continuada. Educação inclusiva.

ABSTRACT

The extension and research project that underlies the present text aims to share and produce knowledge aimed at initial and continuing education on teaching practice from the perspective of collaborative teaching. It is an activity of extension and research, which ascends to the formation of teachers based on the relationship with praxis, contextualized and dialogical, which articulates scientific and pedagogical knowledge and experience in the collaborative perspective, that is, the coensino. Sustained by the theoretical-methodological contribution of the Critical Theory, we bring to the scene teacher and student narratives from the Benjaminian perspective, in their intimate relationship with the concept of experience. In this way, we mobilize memories, share stories, weave glances and sew links of identification among participants, teachers of the municipal and state network, and graduates of the Pedagogy course of FEUFF. Among the actions developed, we highlight the virtual mural created in the padlet, whose proposal was to rescue the memories of the experience with inclusion, in an exercise of self-reflection and collective reflection, such records configure relevant data to understand the implications that go through the process of school inclusion. The results show the importance of the link between teaching experiences and student experiences, building a space-time of study and broadening of inclusive pedagogical practices, establishing a powerful way to face the many challenges of the contemporary school. In addition, through the experiences woven in the virtual mural it is possible to understand the challenges that emerge in the process of school inclusion.

Keywords: Co-teaching. Collaborative teaching. Initial and continuing teacher training. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

Já alcançamos a compreensão dos perigos de uma sociedade estritamente individualista, competitiva, excludente e desigual, que fomenta o caos ao exacerbar as relações de interesses individuais. Essa exaltação da vida individualizada gera um coletivo tenso, conflituoso e enfraquecido propício às relações de poder autoritário. Frente ao que está posto, acreditamos na força e envergadura de uma formação inicial e continuada de professores consubstanciada pela Educação Inclusiva, tal como propugnado pela Declaração de Salamanca

Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que ‘um tamanho serve a todos’. Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social e imperativa (UNESCO, 1994, p. 4).

É nesse processo de luta e resistência, que o projeto de extensão, “Educação Inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula”, ganha forma e se torna objeto de estudos do Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE), na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense - FEUFF, cujo propósito é investigar processos formativos e práticas pedagógicas no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão em educação. Em diálogo com a arte, entrelaça formação de professores e inclusão em ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com esse substrato, em 2020, nasce o projeto de extensão com as parcerias do Núcleo de Apoio à Extensão da FEUFF e do Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI-UFF e com bolsa da

Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), no formato de curso de formação inicial e continuada, tecendo o enlace entre professores da educação básica com graduandos, com o intuito de promover a formação docente alicerçada na reflexão, na experiência, na pesquisa e na proposição de ações pedagógicas inclusivas que acentuem as práticas éticas, estéticas, sociais e políticas que engendram o processo de elaboração e consolidação de saberes na perspectiva da educação inclusiva, mediante uma relação intensa entre o conhecimento e a produção de sentidos e significados, que pode impulsionar a possibilidade de um fazer diferente, inclusivo, democrático e humanizador.

Atualmente o grupo é formado por seis professores e três estudantes, sendo uma bolsista e duas voluntárias membro do grupo de estudos. Esse grupo, além de planejar e organizar os encontros síncronos, participa de todas as atividades como, acompanhamento e assessoramento das atividades assíncronas, que são elaboradas sob a ótica das narrativas, por meio do exercício de rememoração das experiências vividas. Apesar de a vivência estar relacionada aos acontecimentos da vida, isso não significa que a mesma seja assimilada pela consciência. Por conta disso, buscamos atingir a experiência, ou seja, realizar um trabalho reflexivo sobre o que aconteceu, indo ao encontro do pensamento de Benjamin (1994, p. 184), que afirma, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo”. Nessa dialética, construímos uma memória individual na coletividade, que nos constitui como sujeitos históricos, plenos, abertos, incertos e, sobremaneira, livres de uma normatividade heterônoma.

Desta forma, o registro da memória, fragmentário, baseado na experiência individual e coletiva, não tem como objetivo a tradução integral do passado, mas sim o abalo à constituição de ser, ou seja, do vir-a-ser, de tornar-se professor, tal como explicitado por Freire (1991, p. 58), “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E de como nos (trans) formamos dentro do contexto no qual estamos inseridos.

A especificidade desse acontecer está clara e evidente na exposição do conceito de experiência, à luz das concepções benjaminianas, realizada por Jorge Larrosa Bondia

Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça[...]. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (2002, p. 21).

Nesse processo, entre lutas, conquistas e desafios, o ser e fazer docência estão conectados aos contextos sociais, culturais e políticos, nos quais tecemos redes de relações multifacetadas, que articulam o individual, o social, o cultural e o biológico, tal como tensiona Vigotski

Lo biológico y lo cultural - tanto em la patologia como en la norma - resultaron ser formas de desarrollo heterogeneas, especiales, no coexistentes o superpuestas entre sí, independientes mecanicamente la una de la otra, pero fusionadas en una síntesis superior, compleja, aunque única (1995, p. 27-28).

Para romper com a racionalidade técnica que envolve esse processo, são propostos olhares que vão além de modelos idealizados, que reverberam nos processos formativos, como também nas próprias práticas educativas calcadas na fragmentação do conhecimento, na lógica quantitativa e na desvinculação com a realidade, caracterizando o que Adorno (2010, p. 141) denominou de ‘coisa morta’

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

À luz do pensamento da Teoria Crítica tecemos sentidos e significados ao conceito de necessidades específicas, que dizem respeito a especificidade de cada aluno articulada nas relações sociais, daí porque a inclusão é mais que uma questão técnica de “planejamento adaptado” e sim de mediação de esforços por um trabalho pedagógico com a envergadura de uma intervenção social histórica, que forja o humano capaz de elaborar a crítica à própria forma de viver e à produção da existência humana.

Partindo dessa complexidade e diante do contexto pandêmico deflagrado pelo Coronavírus, nos sentimos impelidos, mais do nunca, pela urgência da conscientização contra todas as formas de exclusões, sendo nosso ponto de partida a formação docente inclusiva na perspectiva do coensino.

METODOLOGIA

A proposta teórico-metodológica do estudo é de natureza qualitativa com destaque à narrativa de experiências educativas como modalidade de formação de professores e como instrumento de coleta de dados, possibilitando entrelaçar formação, extensão e pesquisa a partir dos lampejos de memórias (BENJAMIN, 2006) dos graduandos e docentes da primeira turma do curso de extensão.

Assim, em nossas aulas virtuais, buscamos entrelaçar os conteúdos acadêmicos às narrativas que íamos tecendo, por uma coletividade de olhares, em busca do aprofundamento das experiências. De tal modo que, os lampejos de memórias resgatados no projeto de extensão se alinham ao método científico, uma vez que “se distinguem pelo fato de, ao encontrar novos objetos, desenvolver novos métodos - exatamente como a forma na arte que, ao conduzir a novos conteúdos, desenvolve novas formas” (BENJAMIN, 2006, p. 515), no que caracteriza a experiência coletiva e a partilha de saberes, proporcionando a aproximação entre professores e graduandos em situação de ensino-aprendizagem e de autoconhecimento, lapidando coletivamente o olhar sensível e pensante sobre as maneiras de ser e fazer docência na perspectiva do coensino.

Nesse tipo de pesquisa é possível analisar múltiplas vozes e, portanto, múltiplas experiências, configurando a narrativa como um elemento de tessitura de sentidos e significados. Daí porque dialogamos com as narrativas produzidas pelos sessenta e um cursistas, sendo vinte e nove graduandos e trinta e dois professoras da Educação Básica. Vale destacar que os cursistas atuam em diferentes redes e em diferentes municípios, assim grande parcela do grupo atua em Escolas Municipais do Rio de Janeiro: E. M. Ernesto Che Guevara, E. M. Pernambuco, E. M. Mato Grosso, E. M. Rostham Pedro de Farias, E. M. Brasil, E. M. Irineu Marinho, E. M. Desembargador Oswaldo Portella e, E. M. Professor Raymundo Magno Camarão. Outra parcela significativa atua em escolas situadas em Niterói: Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI, colégio vinculado à UFF, Creche Comunitária Meimei, UMEI Rosalina de Araújo Costa, E. M. Júlia Cortines, E. M. José de Anchieta, Escola Técnica Estadual Henrique Lage, E. M. Maestro Heitor Villa Lobos, CEMEI Isaías Nunes e Miraflores.

Além dessas instituições, contamos com a participação de professores que atuam no município de Duque de Caxias na E.M. Nova Campinas; também do município de Saquarema, na E. M. Edilson Vignoli Marins e de Cabo Frio, na E. M. Tolsana.

No limite do presente artigo, selecionamos os dados da primeira ação do projeto de extensão, com vistas a analisar os impactos iniciais já no encontro inaugural. Cientes da importância de firmarmos os encontros síncronos e as atividades assíncronas como espaço-tempo de estudo e formação, apostamos no processo narrativo, como possibilidade de engendrar a produção de conhecimento, por meio de memórias das experiências com a inclusão. Indo além de meros registros ou anotações frias e indiferentes, de uma pseudo objetividade e, assim, tecendo uma narrativa que:

[...] não está interessada em transmitir o puro em-si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O *start* ao conceito de experiência foi provocado a partir da leitura, ao vivo, da história do livro “A colcha de retalhos” de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro. Dessa forma, introduzimos a atmosfera de compartilhamento das memórias e histórias em um mural virtual interativo, no *padlet*¹. Onde foi construída a “Colcha de retalhos”, em que foram compartilhados 56 “retalhos”, ou seja, textos e/ou imagens, narrativas marcantes com a inclusão, que formaram nossa colcha de retalhos, em uma alusão à construção da sinergia do grupo. Esses registros individuais têm em si a força da reflexão e da autorreflexão, desencadeadas pelo exercício memorial de reflexão e formação de si, propostas por nós, na dinâmica, cujas memórias partilhadas revelam suas concepções e práticas de educação e ensino, respectivamente, com as quais buscamos encontrar relações com a concepção do coensino, nosso principal conceito teórico.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O COENSINO: ENTRELAÇAMENTO DE PESSOAS E AÇÕES

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 208, apregoa a inclusão escolar como preceito constitucional, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. De modo que, o AEE se configura como apoio aos processos de inclusão escolar, desenvolvendo e organizando serviços e recursos pedagógicos que viabilizem o processo de inclusão.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da Organização das Nações Unidas (ONU), também conhecida como Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2009, reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e de afirmação da diferença humana, fortalecendo a concepção da Educação Inclusiva, que prima por ambientes inclusivos. Nesse sentido, é importante explicitar que:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas (SASSAKI, 2003, p. 15).

Diante da defesa de ambientes inclusivos e do AEE como espaço-tempo da inclusão na escola, uma questão se apresenta: A criação de um ambiente inclusivo, alicerçado nos princípios da justiça, dos direitos humanos e da diferença humana não depende de todos os membros da

1. Ferramenta online do site “padlet.com.br”

comunidade escolar? E isso teria como desdobramento direto o desenvolvimento do trabalho de cunho colaborativo?

O ensino colaborativo ou coensino é uma proposta de trabalho que assegura à escolarização do estudante PAEE por meio da parceria colaborativa entre professor de Educação Especial e professor referência do ensino comum, uma vez que o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos no processo de educar pode ser considerado uma característica fundamental para o avanço da inclusão escolar (WOOD, 1998). A concretização do coensino exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização dos estudantes PAEE e as possíveis mudanças nas estruturas organizacionais do ensino.

De acordo com Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), o arranjo do coensino está entrelaçado com as questões de: tempo de planejamento conjunto entre o professor de Educação Especial e o professor de classe comum; conteúdos que devem ser incluídos no currículo; adequações curriculares; clareza nas tarefas e co-responsabilidades; formas de avaliação; experiências em sala de aula; procedimentos para organização da sala; comunicação com alunos, pais e administradores; acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; metas para o PEI dos alunos PAEE.

Diante disso, defendemos que tais práticas precisam ser construídas por meio do processo de colaboração, criando e fortalecendo diferentes redes de apoio, nas quais professor regente da turma, professor especialista, mediadores, apoiadores², estagiários participem coletivamente, cada qual com seu *expertise*, ampliando condições e oportunidades para que estudantes com e sem deficiência acessem e se apropriem do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade.

Portanto, a inclusão escolar não é só ter o olhar atento ao público-alvo da educação especial, mas enxergar todos os alunos, uma vez que “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em grupo alvo de alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 69).

Vale lembrar que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), orienta como ponto fundamental que todas as crianças devem aprender juntas, sem diferenças e/ou discriminação, de modo que:

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação (UNESCO, 1994, p. 9).

Diante do exposto, podemos afirmar que estamos conscientes da envergadura da educação inclusiva, que requer outras práticas na escola, que sejam afinadas com as potencialidades, especificidades e interesses dos estudantes, reconhecendo e valorizando a diferença humana.

Notadamente, a concepção de educação inclusiva requer rupturas, quanto à concepção e compreensão de educação, movimento que não se dá em brancas nuvens, como afirma Costa (2012, p. 123):

[...] O conhecimento dos fundamentos da educação e a dinâmica das escolas fazem-se central na elaboração e encaminhamento das propostas e decisões coletivas. Como também dos procedimentos que tornam possível um trabalho pedagógico orgânico, ético e solidário dos indivíduos e grupos envolvidos no processo de inclusão (professores, gestores, coordenadores, supervisores, alunos, familiares e funcionários técnico-administrativos, dentre outros). Não será um movimento sem contradições. Sobretudo considerando os limites sociais e a inexistência de experiência com inclusão na sociedade capitalista.

2. Vide nota técnica expedida pelo MEC (BRASIL, 2010).

De modo que, o trabalho baseado na colaboração não será implementado sem percalços, “dificuldades podem surgir nesse processo de colaboração, por isso, é necessário ter oportunidades de diálogo, saber ouvir e falar até que se chegue a uma proposta comum” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 51). Sendo de suma importância fomentar laços pelas dimensões intersubjetivas que envolvem a construção do conhecimento como, a escuta, a observação, a comunicação, o engajamento e a confiança mútua. Daí a importância do trabalho docente em colaboração, pois essa forma de organização em rede potencializa o processo de ensino-aprendizagem na escola como um todo, por tornar inclusiva às práticas pedagógicas e, sobretudo, às relações estabelecidas no ambiente escolar.

O ensino colaborativo faz parte da prática educativa de alguns países no que tange à inclusão escolar (VILARONGA; MENDES, 2017). No Brasil, essa estratégia é um tema a ser aprofundado, tendo em vista a pouca difusão no país, apesar de alguns municípios já terem aderido à prática do ensino colaborativo. Tal aspecto fomenta as iniciativas acadêmicas de formação inicial e continuada de professores e, em especial, a do projeto de extensão em tela, que se deu de maneira remota, por conta da suspensão das atividades presenciais na universidade, de modo a preservar a vida.

Nesse contexto, é relevante evidenciar que o registro das memórias no *padlet*, permitiu-nos promover a partilha de experiências e percepções, bem como impulsionou reflexões sobre os valores e as ações solidificadas na escola e, com isso, a ressignificação das dificuldades que marcam(ram) a trajetória desses cursistas.

Esse percurso implicou na tessitura de novos conhecimentos; além disso, esse instrumento nos ofereceu elementos para produzir ajustes finos no desenvolvimento do curso, viabilizando alcançar os objetivos da formação de educadores sensibilizados à ação docente colaborativa de caráter inclusivo.

UM RETALHO, UMA COLCHA: TECENDO E COSTURANDO PRÁTICAS COM O ENSINO COLABORATIVO/COENSINO - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos lançamos ao desafio de desenvolver uma experiência formativa plena, que contemple a partilha de experiências, de ressignificação das práticas pedagógicas, de olhares e saberes produzidos sobre e na escola, tecendo aproximações e relações de sentidos e significados entre professoras do chão da escola com graduandos do curso de Pedagogia - FEUFF, na perspectiva do coensino.

Como marca desse processo, desenvolvemos como primeira atividade com o grupo uma dinâmica de reflexão sobre a memória. Para tal, fizemos a leitura da história do livro, “A colcha de retalhos” de Conceil Corrêa e Nye Ribeiro e, tal como a história, empreendemos a tarefa de tecermos nossa própria colcha de retalhos.

Assim, apresentamos os “retalhos”, narrativas compartilhadas pela primeira turma do curso de extensão, que formaram a colcha de retalhos, ou seja, entrelaçamentos dos retalhos, cujas tessituras se deram na jornada da vida e que, neste processo de formação, se unem formando um coletivo de vozes, emergidas por narrativas que se revelam como atividade reflexiva e formadora (Fig. 1).

Figura 1 – A Colcha de Retalhos, mural virtual no *padlet*.



Fonte: Acervo da pesquisa.

O mural virtual foi a culminância do primeiro encontro virtual do projeto de extensão. Estiveram presentes sessenta e um cursistas, sendo vinte e nove graduandos e trinta e duas professoras da educação básica. O registro da memória ocorreu de maneira assíncrona e foram produzidas cinquenta e seis narrativas no *padlet*, todas costuradas pelas experiências vividas com a inclusão. Esses registros individuais têm a força da reflexão e da autorreflexão, desencadeadas pelo exercício memorial de reflexão e formação de si, propostas pela dinâmica, como podemos constatar:

“A vida vai se constituindo de momentos, os quais são os pedacinhos de retalhos. Uns retalhos alegres e outros nem tanto. Um retalho da minha vida que gostaria de compartilhar com vocês foi o meu primeiro emprego...” (Professora extensionista).

“Que lindo podermos costurar nossos retalhos de respeito, escuta atenta, carinho, dedicação e amor!” (Professora extensionista).

“Enquanto costurávamos a grande colcha de retalhos durante a aula síncrona, revisitei um momento do meu passado [...] Como me sinto grata por momentos como esse, em que nossos debates nos fazem repensar o que já vivemos...” (Graduanda).

Vale ressaltar que pela intensidade das narrativas, percebemos que construímos uma tessitura, cuja urdidura se deu na trajetória da vida, as quais foram evocadas em um percurso formativo reflexivo e autorreflexivo de (trans)formação. Tal percepção é extremamente significativa para o projeto de extensão, pois legitima nossas ações e reafirma o lugar da sensibilidade, da reflexão, da partilha, do diálogo e da escuta como elementos primordiais da formação docente inclusiva sob as bases do ensino colaborativo.

Nesse sentido, apresentamos os “retalhos” entrelaçados às temáticas convergentes. Vale ressaltar que essa organização se deu *à posteriori*, evidenciando que as narrativas estão ligadas a uma rede de conceitos que envolvem diversos elementos no contexto sociocultural e que o sujeito da escrita, embora individual, é sempre coletivo.

COM A CARA E A CORAGEM

“[...] Para mim, colocar em prática o que aprendi, não só na teoria, mas com as experiências dos meus mestres, viabilizar todas as possibilidades de aprender, garantir na educação infantil o direito de ser criança e garantir os processos de relação e interação. Esta para mim era e é a única forma de ser professora, fazer a diferença no processo de autonomia, no espaço social das escolas, sejam em qualquer nível do Ensino [...]” (Professora extensionista).

“Em linhas gerais, o que vem marcando minha trajetória e fazendo eu ficar cada vez mais por esta área: é acreditar que este trabalho é possível, é ver esse trabalho se tornando possível... Acredito que é por esse caminho, na interação com o outro que somos desafiados a pensar, a respeitar, a agir e entender as diversas formas de ser, de estar e de se colocar e nesse coletivo que é a nossa sociedade” (Professora extensionista).

Notadamente, o fio condutor dessas professoras é a coragem de fazer a diferença. Nesse movimento, é nítida a importância da formação inicial, na necessidade de conhecimentos teóricos, no encontro com os referenciais, que se configuram como lentes teóricas que ajudam a analisar o cotidiano. E, na prática, com os estudantes aprender a continuar em diálogo, com partilhas e parcerias ousando criar e reinventar a caminhada, daí porque “sabe-se que o professor de ensino comum é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 38).

LAÇOS DE AFETO E CONFIANÇA

“Acompanhei durante três anos a mesma criança e com ela criei laços mais que profissionais. Tive muitos sentimentos... Medo de estar fazendo errado, tristeza por não alcançar um determinado objetivo a curto prazo, insegurança. Mas junto com o aluno consegui aprender muito. Não é somente por ensinar ou alcançar algo, mas sim por se abrir e estar disposto a muito mais do que ensinar e mediar. É sobre afeto, carinho” (Professora extensionista).

“Confesso que no início, foi um grande desafio como profissional, com inseguranças e incertezas do sentido e significado do meu trabalho com aquela criança. Nesta trajetória, muitas coisas me marcaram, mas gostaria de registrar a parceria com a equipe pedagógica da escola, que foram fundamentais para exercer um trabalho com confiança, afeto, sentido e significado para aquela menina” (Professora extensionista).

[...] meus retalhos foram formados através das experiências de estágio. A educação inclusiva estava longe das minhas vivências, [...] não me foi apresentando a riqueza da educação inclusiva e tão pouco o olhar sensível para essa realidade. [...] O primeiro contato que tive com a turma me causou muita inquietação pelo fato de não [...] ter um apoio para ensiná-lo, foi onde me veio a reflexão: Como podemos chamar essa realidade de inclusão, que, como foi dito, ao mesmo tempo que insere o aluno, o exclui?!”. Esse retalho de inclusão na minha vida, essa experiência, [...] essa ponta de retalho molda o nosso pensamento sobre essa realidade e nos faz refletir sobre esse caminho e sobre os alunos, que são pequenos retalhos formando nossa “colcha”, da educadora que me tornarei” (Graduanda).

No diálogo entre as narrativas da temática, laços e afetos, vamos percebendo o processo vivo e forte que se dá o ser e o fazer docência. Nesse sentido, é importante destacar a importância do movimento coletivo, do encontro, do fortalecimento de laços unidos ao mesmo objetivo que é a inclusão de todos os alunos. Daí porque, a inclusão escolar “exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro

da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 72).

O ENCONTRO COM O OUTRO

“Mergulhar na Educação Especial me aproximou das discussões sobre Inclusão em Educação e me levou a compreender a importância de uma prática pedagógica referenciada na diversidade e na riqueza de um trabalho coletivo e colaborativo. Para tanto, foi preciso coragem, sensibilidade e comprometimento [...] Aprender sempre é o que move!” (Professora extensionista).

“De primeiro momento, me vi perdida sem saber o que fazer ou como fazer, mas fui entendendo a partir do cotidiano que eu precisava primeiramente conhecer esse aluno, conhecer o MEU aluno, precisei entender, que criança é essa? com quem eu vou trabalhar? o que ele tem de potência que eu posso explorar? trazer para o coletivo? o que ele me mostra através das suas vivências, experiências? Pude perceber o quanto essas crianças me ensinaram, o quanto são potentes e são capazes de aprender. [...] Acredito que é por esse caminho, na interação com o outro que somos desafiados a pensar, a respeitar, a agir e entender as diversas formas de ser, de estar e de se colocar e nesse coletivo que é a nossa sociedade” (Professora extensionista).

O encontro com o outro produziu o atravessamento sobre o qual Jorge Larrosa Bondia (2002) nos fala, ao definir a experiência como algo que nos atravessa. Ao sentirem-se atravessadas, foram desafiadas também a responder ao incômodo que se instalara. Tal narrativa deixa claro que “não existem receitas para ensinar, principalmente porque cada aluno apresenta características individuais e diferentes modos de aprender. Para vivenciar esses desafios em conjunto, é necessário se arriscar em realizar novas metodologias e atividades” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 51).

OS ENCONTROS QUE MUDAM A VIDA PARA SEMPRE

“Para mim, enquanto estudante e futura professora, era muito frustrante saber que existem professoras que não fazem questão de incluir seus alunos na rotina da sua sala de aula. [...] Porque essa criança não foi incluída nesse ambiente? O que faltou para que a inclusão fosse realizada? [...] Isso me fez querer estudar cada vez mais sobre inclusão! Para que em um futuro próximo, eu possa evitar exclusões como essa” (Graduanda).

“Meu interesse pela educação inclusiva começou após o meu primeiro estágio não obrigatório. Trabalhei numa escola municipal onde havia um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais. Porém, nesta escola a inclusão não existia, o que havia lá era apenas a inserção das crianças com deficiências no ambiente escolar [...] Devido a essa experiência, resolvi aprofundar meus conhecimentos sobre inclusão escolar. Hoje trabalho como mediadora, numa escola onde a inclusão é pensada e repensada por todo corpo escolar constantemente. Nesta escola tenho aprendido muito e tenho tido a oportunidade de associar teoria e prática e aprofundar cada vez mais meu conhecimento sobre inclusão” (Professora extensionista).

“Meu primeiro contato com a inclusão escolar, foi no estágio, [...] não tinha experiência! O estágio durou pouco tempo, mas o suficiente para eu perceber que inclusão é processo, que se faz no cotidiano, e que o fato de o aluno estar no espaço da sala de aula, não o torna participante e ativo no ambiente pedagógico!” (Professora extensionista).

A vivência do estágio é primordial na articulação entre a teoria e a prática durante a graduação, pois tais experiências se constituem como alicerce das práticas docentes, instigando à reflexão sobre os processos experimentados no seio da escola, minimizando experiências excludentes. Por outro lado, é essencial compreender que os desafios impostos pela inclusão escolar, indevidamente, recaem apenas sobre os professores, muitas vezes por conta do trabalho solitário em sala de aula. Por conta disso, é fundamental tencionar a cultura escolar através de uma rede de apoio e colaboração, que se mostra fundamental como instrumento de suporte não só para as professoras, bem como para os alunos: “O desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 39).

TECENDO OLHARES

“Hoje posso dizer que o contato, seja teórico ou prático, é mais do que essencial para entendermos e nos sensibilizarmos, uma vez que a inclusão é para todos, seja para os familiares, seja para escola, seja para a sociedade, seja para a estrutura física dos lugares. Inclusão é sobre transformar o mundo em um lugar melhor para todos” (Graduanda).

“[...] me abriu primeiramente um mundo do medo pelo desconhecido e depois de muito afeto. [...] foi ser escolhida pela Educação Especial. Neste tempo construímos uma relação de confiança que proporcionou [...] uma forma de ser e se reconhecer no mundo e suas potencialidades, assim como para mim também” (Graduanda).

É necessário salientar os enfoques afetivos e positivos que são atravessados pelas narrativas das graduandas, que compartilham experiências ricas em sentidos e significados, reforçando as tessituras do projeto de extensão, revelando a potência das partilhas interpessoais, a escuta e o olhar crítico-reflexivo sobre o processo de ser e fazer docência na perspectiva inclusiva. Este quadro alavanca práticas acolhedoras das singularidades e especificidades humanas, delineando percursos inclusivos que buscam “reconhecer forças, fraquezas e admitir quaisquer valores preconceituosos com relação a um ambiente de ensino inclusivo, tais como noções estereotipadas sobre as crianças e suas capacidades” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 60), tais atitudes se revelam como um caminho profícuo à geração de valores inclusivos, cujo propósito é reafirmar que a educação é feita com e para seres humanos, que são distintos e possuem características e interesses diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as mudanças sempre levam tempo para acontecerem, pois não é fácil mudar práticas sociais consolidadas há muito, embora sejam necessárias. De todo modo, não podemos prescindir da luta, por mudanças de concepções, práticas, olhares e sentimentos.

Nesse contexto de resistência, a análise do mural virtual, “Um retalho, uma colcha: tecendo e costurando práticas com o ensino colaborativo/coensino”, representa singular importância nos modos de se pensar a formação e as práticas docentes, pois esses dados não são sobre eles e sim deles. Trata-se, portanto, de um material rico de pesquisa e reflexão, que traz evidências do potencial promissor do coensino como estratégia pedagógica atenta às especificidades dos estudantes e, por conseguinte, de mudanças significativas no contexto escolar.

As narrativas aqui apresentadas são narrativas incentivadas, problematizadas e valorizadas como processo de produção de conhecimento e de autoformação e autoafirmação, de construção de um coletivo, cuja tessitura se deu pelo entrelaçamento do olhar sensível e pensante do professor/pesquisador/narrador.

Narrativas construídas em um espaço/tempo de confiança para expor-se, narrar-se, construir-se no desassossego das experiências, de modo que todas as narrativas trazem em si centelhas de mudança. Vale destacar que a inclusão não está posta, urge fortalecermos espaços de formação que conscientizem todos da comunidade escolar sobre a importância de se compreender a diferença humana, aprender a compartilhar e, sobretudo, colaborar uns com os outros.

Portanto, a colcha de retalhos expressa uma fecunda potencialidade de práticas colaborativas tecidas por professores e graduandos, como formas promissoras de reinvenções cotidianas em prol da inclusão escolar. Podemos afirmar que o projeto de extensão dedicou-se a fiar com narrativas, entrelaçando saberes, fazeres, referencial teórico, contextos, tempos sonhos e anseios, cuja marca deste projeto se revela na força de uma narrativa que apareceu várias vezes ao longo do curso, “A diferença foi a força do grupo”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In: Obras escolhidas III*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *In.: Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação**: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF. 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, [20__?]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 5 jan 2021.

CONDERMAN, Greg.; BRESNAHAN, Val.; PEDERSEN, Theresa. **Purposeful co-teaching**: real cases and effective strategies. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

CORRÊA, Conceil; RIBEIRO Nye. **A colcha de retalhos**. 3. ed. [Brasil]: Editora do Brasil, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas de educação: demandas e desafios à inclusão na escola pública. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. v. 1, p. 107-125.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Ufscar, 2018.

SASAKI, Romeu. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos**. *Jornal dos Professores*, v. 38, n. 343, p. 15, fev. 2003. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/97322/a-educacao-inclusiva-e-os-obstaculos-a-serem-transpostos>. Acesso em: 20 jan. 2021

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. *In*: MACHADO, Adriana Marcondes *et al.* **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 125- 155.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**: v. 3. Madri: Visor; Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

WOOD, Michelle. Whose job is it anyway? **Educational roles in Inclusion**. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Data de recebimento: 29/01/2021

Data de aceite para publicação: 18/03/2021