

ABORDAGEM ÀS DIVERSIDADES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A DIVERSIDADE NA VISÃO HISTÓRICO-CULTURAL

As sociedades ao longo da história, desde a antiguidade, vêm estabelecendo mecanismos de categorização das pessoas a partir de atributos considerados “naturais”, como por exemplo: deficiente, excepcional, louco, aleijado, etc.

Essas categorizações, entretanto, são construções históricas e culturais que se elaboram a partir de padrões previamente estabelecidos por um determinado grupo social. A transgressão a estes padrões produz significações de desvantagem e de descrédito, transformando-se em estigmas (marcas/impressão) associados a um determinado tipo de indivíduo.

Os gregos criaram o termo **estigma** para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de bom ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais que eram feitos com cortes ou fogo, no corpo, significavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor, uma pessoa marcada que deveria ser evitada em lugares públicos.

Na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo **estigma**: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomaram a forma de flores em erupção sobre a pele: o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbios físicos.

Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido original, aparecendo como um constructo social que permeia todas as relações que se refletem nos indivíduos e são por eles internalizadas.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizando termos específicos de estigmas como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário, como fonte de metáfora e representação sem pensar no seu significado original. (GOFFMANN, 1978, p. 15).

Neste entendimento o “normal e o estigmatizado” não são pessoas concretas, mas perspectivas que são geradas em situações sociais. Assim, nenhuma diferença é em si mesma vantajosa ou desvantajosa, pois a mesma característica pode mudar sua significação dependendo dos diversos olhares que se lançam sobre ela. Isto significa que o olhar dos pais sobre os filhos, dos professores sobre os alunos, das instituições sobre os indivíduos contribui para a criação dos estigmas.

VYGOTSKY (1989) forneceu uma base de abordagem bastante relevante para a compreensão destas questões quando relacionadas aos “portadores de deficiências” ou de “necessidades especiais”, ao afirmar que as deficiências corporais afetam antes de tudo as relações sociais dos indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. Mesmo aqueles que não apresentam sinais físicos de “anormalidade” são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal.

A escola, ao longo da história, vem pontuando seus critérios de seleção na busca da homogeneidade, traduzindo em suas propostas teórico-metodológicas e em suas relações inter-subjetivas a incapacidade de

trabalhar com a diferença.

Apesar de assimilado o princípio constitucional da “Educação para todos”, a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizados.

Segundo SACRISTÁN (apud MOREIRA & SILVA, 1995), são múltiplos os fatores que contribuem para a padronização e homogeneização do trato pedagógico:

- a) a estrutura organizativa do sistema educacional e das escolas, que gradua as aprendizagens a transmitir, ordenadas em séries e graus, marcando níveis e caminhos de passagem de uns para outros;
- b) a ordenação do currículo especializando seus componentes, atribuindo tempo próprio para cada tipo de conteúdo e, portanto, professores diferentes a cada um deles, assim como recursos e materiais didáticos específicos;
- c) a segregação em tipo de escolas e de educação para alunos com peculiaridade pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais: escolas para crianças com deficiências físicas e mentais, para os bem dotados, para os trabalhadores, para o campo etc.;
- d) a acomodação profissional dos docentes e a resposta adaptativa destes a certas condições de trabalho não satisfatórias, o que tem reforçado a crença de que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea;
- e) os mecanismos seletivos do sistema escolar e de controle interno e externo sobre os conteúdos que são transmitidos, impondo uma cultura de certo modo homogeneizada dos professores, assim como tipos e níveis de rendimento padronizados dos estudantes, inclusive a obrigatoriedade escolar que não é ou não deveria ser, seletiva;
- f) a escassa variedade de espaços, de estímulos e recursos culturais para a aprendizagem, que levam ao uso de fontes uniformizadas de informação, como é o caso do emprego massivo de livros didáticos idênticos para todos.

Esses múltiplos fatores presentes na escola encontram sustentação numa visão estática e linear da aprendizagem/desenvolvimento que torna difícil admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferentes, dentro de um mesmo grupo de alunos.

Os estigmas conferidos às crianças “diferentes”, sejam elas portadoras de deficiências físicas, lingüísticas, cognitivas ou culturais, dentre outras, vêm acompanhados de uma concepção de aprendizagem centrada na carência de aptidão para aprender.

Na verdade, quando se começa a colocar as causas das dificuldades de aprendizagem nessas deficiências, o que se pretende é escamotear uma estrutura social injusta que vem legitimando a visão de uma criança “normal”, limpa, saudável, assídua, obediente, proveniente de famílias legalmente constituídas etc.

Isto se contrapõe à visão histórico-cultural, que preconiza que o indivíduo se humaniza num ambiente social, em interação com outras pessoas, tornando impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, linear e gradual.

O sujeito se faz diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA & GÓES, 1993).

Neste sentido é impossível pensar, no contexto escolar, que os alunos são iguais. Eles diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, origem social e econômica. São sujeitos reais que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes.

A diferença entre os indivíduos é fundamental para a interação social que se consolidará em sala de aula: sem essa diversidade não seria possível a troca e, conseqüentemente, a ampliação das capacidades cognitivas na busca de soluções compartilhadas.

Assim sendo, as interações são fundamentais para o desenvolvimento.

O sujeito destas interações é, portanto, um sujeito interativo – o que significa dizer que ele não é passivo e nem só ativo, mas partilha, necessariamente, dos planos inter e intrasubjetivo. Assim, o sujeito individualiza-se e se socializa num processo constante de incorporação da cultura e individuação que é marcada pelos recursos mediadores. (FERRI, 1996, p. 5).

A escola e a diversidade

Considerando que o papel da escola é promover a apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, torna-se necessário que se favoreçam determinados tipos de interações sociais, o que nos remete à discussão acerca do papel do professor na sala de aula e à concepção que fundamenta sua prática pedagógica.

A ideologia da “Democratização do Ensino” anuncia o acesso ao conhecimento a todos pela via da escolarização, mas efetivamente o inviabiliza pelas próprias condições desta escolarização.

Na produção do ensino em massa as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, mas emudecem e calam. Criam-se mitos em relação ao fracasso escolar; as relações interpessoais são camufladas, interrompidas, não questionando as condições e os métodos, entendendo que as crianças que não aprendem possuem características pessoais impeditivas.

A escola passa a apontar uma série de patologias nas crianças, começando a surgir as dislexias, os problemas neurológicos, psicomotores, foniátricos, psicológicos, desinteresse total e falta de motivação.

SMOLKA (1989, p. 17) questiona: *Mas o que é pedagógico e o que é patológico? Como distinguir? Como diagnosticar? Quem faz ou pode fazer este diagnóstico? O patológico é sempre originário na criança? Ou pode ser produzido pelas condições sociais e pela inculcação pedagógica?*

Através de um currículo que seleciona e valoriza certos componentes, produzem-se limitações e mutilações para todos, mas principalmente para os alunos que se encontram em situação de desvantagem, seja em função de uma deficiência orgânica, seja em função da desigualdade em relação ao capital cultural de origem familiar e social que este alunos carregam.

Esta transformação das dificuldades em “patologias” gerou uma demanda significativa para o ensino especial através de classes especiais, salas de apoio e escolas especiais, provocando um equívoco que desloca o eixo do trabalho do professor do conteúdo escolar para “atividades pedagógicas específicas”.

Historicamente, a institucionalização do atendimento a “portadores de deficiências” tem se limitado a criar espaços específicos de apoio a esta parcela da população.

Isto cria um distanciamento das possibilidades de, na e pela interação social com outros sujeitos, acessarem ao conhecimento historicamente produzido conforme expressa o compromisso de escolarização para todos.

Segundo COSCODAI (1994) o “certo”, o “normal” do mundo é que as pessoas caminhem, falem, escrevam, produzam, saibam controlar seus instintos e suas vidas da forma como prevêm as normas sociais e que sejam capazes de se sujeitar a qualquer regra e conhecimento. No entanto, há pessoas que não chegam a fazer tudo isso. Há casos em que a diferença é entendida como deficiência.

Contudo, esta diferença pode ser entendida de um outro jeito e guiada por outros princípios: através de uma outra ética, de uma outra lógica e de um outro saber que acaba por implicar em outras ações e reflexões acerca não só das pessoas, mas também, das coisas por elas e com elas produzidas.

É portanto na e pela interação social que o homem se constitui enquanto sujeito e que o conhecimento é ...*construído na interação sujeito e objeto e que essa ação sobre o sujeito é socialmente mediada.* (GÓES, 1991, p. 21).

TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE

Considerações sobre uma proposta curricular

Tornar possível uma proposta curricular que dê voz à diversidade no processo pedagógico implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir. Desta forma, far-se-á, a seguir, algumas considerações a respeito do tema.

As atuais discussões sobre CURRÍCULO deixaram para trás a concepção meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. O CURRÍCULO assume hoje as características de um artefato social e cultural, o que o coloca na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual.

Segundo MOREIRA & SILVA (1995, p.7-8)

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Desta forma, é preciso atenção ao tratarmos do conhecimento corporificado como currículo, uma vez que não é mais possível analisá-lo fora da sua constituição social e histórica. Não é possível encarar de modo ingênuo o papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA & SILVA, 1995, p. 21).

Compreender o currículo enquanto artefato social e cultural implica também em uma concepção de cultura que não é conjunto estático de valores e conhecimentos que são transmitidos às próximas gerações, nem existem de forma unitária e homogênea. Ao contrário, a cultura é um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social.

O currículo torna-se, portanto, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam sobretudo como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.

Em contradição à escola e ao processo de aprendizagem que se discutiu até então, ainda existem na rede de ensino modalidades específicas de atendimento à diversidade, dentre os quais o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), que tendem a assumir um caráter cada vez mais transitório, caminhando para superação da sua marginalidade, na medida em que as escolas assumirem a diversidade como o pressuposto fundamental para organização de sua prática e formulação de seu projeto político-pedagógico.

Orientação teórico- metodológica

O fato de termos nas salas de aula um grupo de alunos de diferentes possibilidades exige-nos pensar esta aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentação da escola padrão. A busca aponta-nos os pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, basicamente pela possibilidade de formação de grupos heterogêneos, ou seja, porque

...a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências,

trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 88).

A partir disto, pode-se sentir que a heterogeneidade dos grupos eleva suas possibilidades, abrindo espaço para a ampliação das potencialidades cognitivas.

A visível assimetria entre professor e alunos e destes entre si não poderá, portanto, ser encarada somente de modo negativo como vem acontecendo, mas, ao contrário, aproveitada enquanto oportunidade efetiva de aprendizagem.

A busca pela simetria deve garantir a igualdade de todos na ocupação do tempo e do espaço interativo, na expressão individual, na negociação das regras de funcionamento do grupo, etc.

E o simples contato entre professor e alunos e dos alunos entre si bastaria? Para assegurar a construção do conhecimento no âmbito escolar é preciso que determinados tipos de interação social sejam efetivados dentro do grupo.

Interações sociais que contribuem para a construção do saber e que, por esta razão, são consideradas educativas referem-se, pois, a situações bem específicas: aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação da ação, superação das contradições, etc. Para tanto, é preciso que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos expandidos, negociações entabuladas, decisões tomadas. Tal interação, no entanto, ocorrerá apenas na medida em que houver conexões entre seus objetivos (conhecimentos a serem construídos) e o universo vivido pelos participantes, entendidos enquanto atores que possuem interesses, motivos e formas próprias de organizar sua ação. Para que os parceiros de uma dada interação abram mão da individualidade que os move, é fundamental que o significado e a importância da atividade conjunta esteja claro para todos os participantes. (DAVIS, 1989:52).

Ao destacar a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração e conceber, deste modo, o aprendizado como um processo de trocas, portanto social, é que VYGOTSKY formula – e nos remete ao estudo – do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Tendo como pressuposto que o companheiro mais experiente influencia, com seu ponto de vista, o menos experiente, levando-o a apropriar-se de conhecimentos de que antes não dispunha, de que é na e pela interação que os conhecimentos são historicamente construídos, é que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal faz-se necessário para o estudo das possibilidades de aprendizagem na classe heterogênea.

Segundo MACHADO (1994), VYGOTSKY, ao postular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, define-a como sendo “a diferença entre o nível de resolução de problemas sob a direção e com a ajuda dos adultos e aquele atingido sozinho”. Desta forma, entende-se que – em um plano teórico, portanto virtual – existem dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro (real) faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos apropriados e faz parte do social enquanto conhecimentos historicamente acumulados. O segundo, potencial, só é ativado e se transforma em possibilidade de vir a tornar-se desenvolvimento real em uma situação de interação.

Neste sentido a Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço em movimento criado na própria interação, em função do conhecimento utilizado pelo participante menos competente e também pelo suporte, instrumentos e recursos de apoio empregados pelo participante mais competente.

Articulando o movimento aprendizagem/desenvolvimento/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, a formação das funções psicológicas superiores aparece como elemento chave.

Estas funções são elaboradas através das atividades do sujeito em contexto de interação mediante apropriação e utilização de instrumentos e signos. São elas: percepção categorial, memória lógica, atenção focalizada, emoção e imaginação criadora, auto-regulação da conduta, abstração, raciocínio lógico, generalização e outras.

Em síntese, a formação das funções psicológicas superiores torna-se possível na interação, que por

sua vez permite a ativação da ZDP. A ação de conhecer se dá no movimento inter e intrapsicológico, no vai e vem dialético entre os parceiros: na confirmação de objetivos comuns, no confronto de idéias, na busca de soluções, na competição, na cooperação. Esse movimento cria condições para a formação de conceitos, viabilizando, ao mesmo tempo, os processos de abstração (análise, classificações, inferências, deduções) tanto individuais quanto coletivos, ou seja, intercâmbios inter e intrapsicológicos que alimentaram o desenvolvimento e a manutenção da interação. (MACHADO, 1994, p.45)

Compreendendo que é papel da educação promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem ao indivíduo constituir-se enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la, é que se propõe que o ensino seja uma forma de ajuda através dos processos de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem a serem desencadeados por uma escola que pretenda abordar a diversidade supõe necessariamente a proposição de atividades que possibilitem a elaboração conceitual, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural. Isso pressupõe possibilitar aos alunos o encontro com novos conhecimentos, oferecendo-os e destacando-os em contextos diversos, auxiliá-los a analisar e organizar os mesmos confrontando-os com outras possibilidades de elaboração e aproximando-os dos conhecimentos em circulação na sala de aula e modos de utilização destes nas práticas cotidianas, na comunidade e na dinâmica histórica.

Pressupõem, ainda, partilhar com os alunos informações, indagações, sentidos possíveis, validando-as, colocando-as em dúvida, explicitando limites e contradições, provocando novas relações e novas possibilidades.

Constituição do Serviço de Apoio

Atualmente, em razão de todos os fatores histórico-sociais anteriormente considerados, ainda existem modalidades de atendimento às diversidades que assumem um caráter segregacionista, a exemplo das classes de apoio pedagógico.

Isto tende a ser superado na medida em que a escola discuta coletiva e permanentemente a prática pedagógica adotada, refletindo sobre as diferentes formas do fazer educacional, que levam ao êxito ou ao fracasso coletivo dos alunos e busque alterá-la a partir de discussões teóricas acerca do que fundamenta a aprendizagem. Disto resultará a sua reorganização a partir de um Projeto Político-Pedagógico, importante marco teórico e referencial de orientação ao trabalho educacional, que implique na mudança de olhar e de lógica que percebe a diferença enquanto deficiência.

Nesta perspectiva insere-se o Serviço de Apoio Pedagógico que ora se apresenta enquanto alternativa diretamente vinculada e articulada ao Projeto Político- Pedagógico das Escolas.

Este serviço é entendido como uma ação coletiva, integrante do trabalho cotidiano da escola, de responsabilidade de todos diretamente envolvidos com o processo educativo, a saber: direção, especialistas, professores, integradores de ensino e de educação especial, devendo ser avaliado permanente e sistematicamente.

Muito mais do que a estruturação de uma classe para atender em separado, trata-se de uma ação da escola no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, sendo preferencialmente buscadas alternativas pedagógicas no espaço da sala de aula.

Neste momento conta-se com a possibilidade de estruturação de pólos de atendimento às necessidades especiais em nível regional, aglutinando alunos provenientes de escolas próximas. Cabe salientar que esta modalidade não se esgota em si mesma e pressupõe:

- a) uma certa transitoriedade;
- b) articulação permanente com todos os elementos que constituem o processo pedagógico das escolas envolvidas;
- c) uma interlocução permanente do profissional responsável pelo serviço de apoio com os professores, especialistas, integradores de ensino e de educação especial;
- d) sua constituição enquanto espaço de produção e investigação de alternativas metodológicas;
- e) a oferta de suportes que, trabalhados em novas pautas interacionais, permitam ao aluno avançar no processo de elaboração conceitual.

Considera-se sua transitoriedade tendo em vista a falta de sustentação desta modalidade de atendimento frente a concepção teórico-metodológico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e referenciada neste documento. Pressupostos estes ainda não materializados na prática pedagógica das escolas.

A articulação se dará sob a coordenação da CRE que viabilizará o aprofundamento das questões teórico-metodológicas do SAP à luz dos pressupostos da Proposta Curricular, bem como a avaliação permanente do mesmo em todas as suas dimensões.

A interlocução entre os elementos que compõem o SAP deve ser um fórum privilegiado de discussão, onde se possam repartir angústias, comemorar sucessos, mas principalmente estudar e aprofundar alternativas de trabalho educativo. A reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido pela escola deve estabelecer um diálogo de co-autoria onde possam interagir sujeitos concretos que lidem com seus limites e possibilidades.

A constituição do SAP enquanto espaço de produção e investigação de alternativas pedagógicas significa a reflexão conjunta sobre as situações vividas no trabalho pedagógico, desvelando posições pessoais e profissionais, despertando discussões, redimensionando-se questões e pressuposições iniciais, percebendo as dificuldades e as possibilidades de investimento.

O trabalho pedagógico do SAP não repetirá os procedimentos e/ou atividades que foram realizadas na sala de aula. Ao contrário, possibilitará novas oportunidades para que o aluno possa preencher lacunas ou elaborar os conhecimentos. Ao oportunizarmos à criança lançar mão de outros sentidos e experiências, para elaborar o saber escolar, incorporamos a esse conhecimento um imenso arsenal de outras possibilidades, ou seja, no exercício vivo das trocas de sentido e de modos de operar intelectualmente, as crianças não só se apropriam dos conceitos, mas também elaboram modos de interação, de participação como perguntar, como responder, como argumentar e de negociação (FONTANA, 1996).

As atividades a serem realizadas pelo SAP enfatizarão a elaboração dos conceitos fundamentais das diferentes áreas do conhecimento, dando ao conteúdo um tratamento histórico-cultural, e principalmente, como dito acima, procurando auxiliar o grupo de alunos na aquisição de instrumentos mediadores que os possibilitem apropriar-se de modo cada vez mais elaborado do conhecimento.

Encaminhamentos do Serviço de Apoio Pedagógico:

Os encaminhamentos ao SAP iniciam um processo de avaliação que, em função do que já dissemos anteriormente, diz respeito a todo o processo pedagógico e contexto escolar. Faremos a seguir algumas considerações sobre a questão da avaliação.

Gradativamente, no sistema escolar, o conceito de avaliação vem evoluindo; pode-se perceber

... o caminhar de uma concepção tecnicista onde avaliar significa medir, atribuir nota, prever, em direção a uma concepção sócio-política em que a avaliação é vista em um contexto mais amplo sócio-cultural, historicamente situada, auto-construída, transformadora e emancipadora. (ABRAMOWICZ, 1996, p.26)

Entende-se a avaliação como um processo que ocorre a todo momento e que envolve todos os elementos do processo pedagógico: professor, alunos, todas as pessoas que trabalham ou estão envolvidos com a escola, assim como os objetivos, os conteúdos e as atividades realizadas na escola e em sala de aula.

A compreensão da perspectiva histórico-cultural que pressupõe a aprendizagem como a principal fonte de desenvolvimento, onde prevalecem as possibilidades garantidas pelas pautas interacionais e onde o conceito de zona de desenvolvimento proximal coloca professores na constante tarefa de mediação com seus alunos e o conhecimento, parte do princípio de uma avaliação que se realiza como fonte de informação para os novos procedimentos a serem tomados a cada instante no processo educacional.

Viabilizado enquanto fonte de informação o processo avaliativo compor-se-á no cotidiano, observando e entrecruzando-se todas as reações, convicções, possibilidades e dificuldades do conjunto de alunos e de professores.

Mais importante do que a discussão de mecanismos de avaliação, como provas, testes, exercícios,

trabalhos escritos individuais e coletivos, pesquisa e outros, está a possibilidade de conceber e trabalhar com o conceito de avaliação que dê espaço à criatividade, à criticidade e à autonomia, distanciando-se, desta forma de um controle de domínio cognitivo pela memorização trivial e medíocre.

Como reverter a prática avaliativa alicerçada em instrumentos legais que legitimam a seleção prevendo (obrigando/protegendo) o uso de provas, testes, notas, médias, classificações periódicas em tempos estanques e pré-determinados ?

A busca de um grande número de educadores tem sido a de trabalhar com os pressupostos de uma avaliação emancipatória cujas características são :

- a) processual e contínua. Significa estar intimamente ligada à concepção de conhecimento e currículo como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos num processo permanente de ação-reflexão-ação, a fim de proporcionar avanços, progressões e inclusões na dinâmica de aprendizagem dos alunos;
- b) participativa. Ao envolver todos os segmentos: pais/mães, alunos, professores, funcionários como co-participantes, co-autores e co-responsáveis na práxis durante o processo de aprendizagem, o processo de avaliação retoma, reorganiza e reeduca os envolvidos através de reuniões, assembleias e conselhos de classe etc.;
- c) investigativa e diagnóstica. O aluno é parâmetro de si mesmo, respeita-se o processo de apropriação de conhecimento do aluno, considerando os erros como pontos de reflexão, busca de alternativas e desafios para novas construções. A observação, o registro e a reflexão constante são alguns dos múltiplos instrumentos para levantar dados e “ver” a realidade. (LOCK, 1996)²⁵.

Avaliar faz parte do ato educativo, do processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.

Compreendendo-se a avaliação desta forma, o encaminhamento de um aluno para o SAP será um intenso processo de reflexão sobre todos os aspectos da prática pedagógica e, principalmente, do trabalho desenvolvido para a aprendizagem deste aluno.

Caracteriza-se desta forma um Serviço de Apoio Pedagógico que não se destina aos sujeitos de modo individualizado, mas um apoio pedagógico para o ato educativo, para a escola e seu projeto, voltado, portanto, a permanente reflexão sobre o modo como estão se realizando as atividades possibilitadoras de aprendizagens.

Desta forma,

a sala de aula, que é um lugar de tantos desencontros e diferenças; que é de onde partem as primeiras suspeitas de “anormalidades” e “dificuldades” das crianças; que é o lugar de onde falam os que são (competentes ou não) designados a transmitir os conhecimentos socialmente valorizados... (PADILHA,1994, p. 127)

é , também, o lugar onde se pode proporcionar aos alunos a superação de dificuldades, experiências ainda não vivenciadas e instrumentos para realizar as aprendizagens necessárias ao pleno exercício de sua condição humana.

O trabalho do Serviço de Apoio Pedagógico é uma aposta em uma escola que assuma todos os seus alunos e alunas como pessoas que merecem respeito, descartando modelos seletivos e aprofundando a compreensão que se pode/deve oferecer aos alunos as mesmas possibilidades e experiências educativas, independentemente de sua posição social, econômica, raça, sexo, capacidade intelectual ou qualquer outra característica. É uma aposta em uma escola que, incluindo as diferenças, exclui as desigualdades.

Estruturação do Pólo de Atendimento às Necessidades Especiais

A estruturação da Escola pólo de atendimento é de responsabilidade da equipe pedagógica da CRE (diretores de ensino, integradores de ensino regular e especial).

²⁵ LOCK, Jussara. Avaliação Emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et-al. Novos Mapas Culturais/Novas Perspectivas. Porto Alegre: Sulinas, 1996

Os procedimentos necessários para encaminhamentos são:

- a) a equipe da escola, a partir do entendimento assumido neste documento, procura a equipe pedagógica da CRE munida de relatório de avaliação de todos os aspectos do processo pedagógico e principalmente do trabalho desenvolvido para o processo de aprendizagem do aluno a ser encaminhada ao Serviço.
- b) a equipe pedagógica da CRE, após avaliação e análise com a equipe da escola, encaminhará o processo de estruturação do Serviço para SED/DIEF de que deverá constar: justificativa, local para funcionamento, professor respeitando os critérios e relatórios das escolas.
- c) a equipe da DIEF, em parceria com a FCEE, analisará os processos, recorrendo a equipe da CRE se necessário, tomando as devidas providências para estruturação.

O funcionamento do **pólo** deverá ser proposto pela CRE, em discussão com SED/FCEE.

BIBLIOGRAFIA

- COSCODAI, Beatriz Teresinha. **Quando uma diferença é posta como deficiência: reflexões sobre três Histórias**. Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, 1994 [Dissertação de Mestrado].
- DAVIS, Claudia et.al. **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.71, p.40-51, nov.1989.
- FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Texto apresentado no I Seminário de Intercâmbio científico entre educadores do ensino regular e especial. Fraiburgo, 1996. [mimeo].
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GÓES, Maria Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES. Campinas, n.24, p.17-24, 1991.
- LOCK, Jussara. Avaliação emancipatória. In: SILVA, Luiz Heron da et.al. **Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Sulinas, 1996.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil : uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski**. São Paulo : Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, 1993 [Dissertação de Mestrado].
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1994 [Dissertação de Mestrado].
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antônio Flávio Moreira. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas : Papyrus, 1993.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo : Cortez ; Campinas : Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- REGO, Teresa Cristina. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos CEDES, Campinas, n.35, p.79-93, 1995
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 3 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

GRUPO DE TRABALHO

NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEF
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS - FCEE
MARIA HELENA GARCIA - FCEE
SANDRA MARA CARDOSO - SED/ DIEF
PAULA ÁVILA BROERING - SED/ DIEF
CARLA ADRIANA SCHAUFFERT - FCEE

COORDENADORA

NADIR PEIXER DA SILVA - SED/DIEF

CONSULTORIA

CÁSSIA FERRI