

PRÁTICAS EDUCATIVAS: A APRENDIZAGEM INCLUSIVA NA VISÃO DE MEIRIEU

Sônia Aparecida Belletti Cruz (Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCL-Unesp-Araraquara, professora da Universidade Paulista e da rede pública estadual do Ensino Fundamental-SP); Maria Cristina Bergonzoni Stefanini (Professor-Assistente-Doutor, Depart. de Psicologia da Educação, FCL-Unesp-Araraquara-SP);

Eixo Temático: a formação docente na perspectiva da inclusão

INTRODUÇÃO

Todos reconhecemos a importância da reflexão sobre o fazer docente e o ato de aprender. Sabemos que o cotidiano das escolas reais e concretas revela tensões e conflitos entre os docentes no que se refere às práticas pedagógicas que incluam os alunos que se encontram em situação de insucesso no processo de aprendizagem.

Meirieu, em seus estudos, traz a discussão sobre o discurso pedagógico e a aplicação de ferramentas que, efetivamente, permitem o agir e o refletir no e sobre o cotidiano escolar. Para o autor, muitas vezes, ao dizer que cuida do aluno, o professor demonstra mais preocupação consigo mesmo, comprometendo, assim, o processo educativo. O contemplar-se na posição de educador torna-o indiferente ao rosto do aluno e à sua resistência, quando este insiste em manter seus próprios pensamentos e sua liberdade. É um ato que não respeita o aluno como sujeito concreto, que o exclui da tarefa educativa.

Assim, surgem ações extremas entre “os saberes da prática, de caráter essencialmente empírico e os saberes da teoria, amplamente modelizados – ‘o que se faz’ e nem sempre se sabe dizer e ‘o que se diz’ sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito.” (MEIRIEU, 2002, p. 11)

Segundo Freinet, apud Meirieu (1998), a obra do educador será suficientemente nobre e valiosa se permitir aos indivíduos reconhecerem-se, encontrarem-se, realizarem-se, crescerem conforme a lei de sua vida. O que comprova essa tese é o compromisso do professor com a educação. Para corroborar com essa idéia, Meirieu (1998) afirma que o educador deve ser aquele que investe a criança “no mundo” e não simplesmente aquele que dispõe de competências sobre o

mundo, impondo seus conhecimentos. Ao contrário do que é feito pela maioria dos educadores na atualidade, este professor se compromete de corpo e alma com a sua função de educar. Sua postura se mostra enraizada em sua identidade, assumindo um papel fundamental na educação: comprometimento ético com a formação global do aluno.

Dessa forma, pensar em inclusão como postura ética é comprometer-se, doar-se, aceitar-se e aceitar o outro. É valorizar a singularidade do sujeito e criar situações que respondem às necessidades dos alunos, fazendo-os refletir, questionar, assumir responsabilidades, promovendo interação, reação, cooperação e, conseqüentemente, transformação.

Para Meirieu (2005), nenhum professor pode exercer sua profissão de ensinar se não acreditar que seus alunos são capazes de aprender. Acreditar nesse princípio deve ser o motivo principal da ação docente, princípio este que vem ao encontro com a idéia de inclusão. Na opinião do autor trata-se de uma questão de lógica e ele exemplifica sua tese referindo-se ao médico que se dedica a tratar, apenas, daqueles que têm saúde.

Neste posicionamento, o autor volta-se à aplicação das questões da inclusão, especialmente da aprendizagem inclusiva.

O trabalho pedagógico, portanto, é o momento de estar atento ao aluno real e ao comprometimento de ações. Por isso, faz-se necessário alguns questionamentos a respeito da prática educativa das escolas: os projetos e desejos de alunos e professores apresentam-se convergentes ou são totalmente antagônicos? No processo ensino-aprendizagem existe interação, cooperação e transformação no fazer de seus protagonistas? O professor leva em conta o *savoir-faire* de seus alunos para desenvolver suas competências? Suas ações almejam a busca de partilha de saberes ou volta-se à exclusão?

Este trabalho é fruto de estudos elaborados durante uma disciplina do programa de pós Graduação em Educação Escolar da Unesp de Araraquara. Foram realizadas a leitura, a sistematização e a discussão de três das obras do autor publicadas em português, que nos permitiram a compreensão da necessidade e do desafio do resgate da Pedagogia para instituir a transição da educação especial para a educação inclusiva, pelo menos nos casos em que isso é possível.

Outro recurso para a elaboração deste trabalho foi o suporte representado pelo filme SER e TER, realizado nos anos 2002, pelo Museu Pedagógico Francês. Classificado como filme de Arte é pouco conhecido entre nós, mas brilhante na ilustração de uma realidade rural francesa e na homenagem a um modelo de educador em extinção.

DESENVOLVIMENTO

Philippe Meirieu nasceu em 1949. Doutor em Letras e Ciências humanas, lecionou em todos os níveis da instituição escolar, onde realizou inúmeras experiências pedagógicas.

Na obra intitulada *Faire l'École, faire la classe* (1985), traduzido em português por *O cotidiano da escola e da sala de aula* (2005), o pensamento de Meirieu é conduzido pela questão: existiu um tempo em que as crianças entrando na sala de aula se transformavam miraculosamente em alunos e onde os professores ensinavam espontaneamente? Se existiu, não existe mais. Os professores constataam hoje que não basta estar escrito na fachada de um prédio o nome ESCOLA, para que aí haja uma escola. O autor advoga a inutilidade de tratar essas questões sob o registro da lamentação ou ceder à nostalgia: a escola de ontem está morta, o que vive é a escola de hoje! E nos convoca a aproveitar para nos recentrarmos nos princípios susceptíveis de fundar uma escola para o amanhã e trabalhar para fazer a escola hoje. É desta vontade de *instituir a escola* que nós saberemos, então como *fazer a sala de aula*.

Considerando que a nova escola é essencialmente inclusiva, o questionamento de Meirieu pode colaborar para alargar a compreensão daqueles que instituem a inclusão, apesar de todas as dificuldades.

Para essa comunicação faremos referência a outra obra de Meirieu, intitulada *Apprendre.... Oui, Mais Comment*, (1991), traduzida em português como *Aprender....sim, mas como?*(1998), especificamente a segunda parte que trata do Gerenciamento da Aprendizagem.

O Filme

Ser e Ter relata o cotidiano de uma escola rural, localizada no interior da França. O professor é Mestre-Escola, reside no andar superior do prédio e tem

dedicação integral a essa tarefa. O prédio é típico da região em que o inverno é rigoroso, e a sala de aula é singela em sua estrutura, mas bem aparelhada, já que dispõe até de uma máquina xerox.

As crianças estudam juntas, do jardim da infância até o último ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, que corresponde à idade de 11/12 anos. A sala, cujas paredes estão repletas de material didático, como quadros brancos, mapas, cartazes, figuras etc, é subdividida em três ambientes, de acordo com o agrupamento por idades: uma grande mesa para os pequeninhos, outra grande mesa para os de 7/8 anos e outra grande mesa para os de 10/11anos. O número de alunos não chega a 20. Anexos à sala estão uma pequena cozinha, um hall onde está a máquina de xérox, o cabideiro para os casacos, o varal para as luvas e gorros molhados pela neve. Fora, um amplo jardim fechado pelo portão de entrada.

O filme representa o decorrer de um ano escolar e o seu final é marcado pela despedida daqueles que irão para outra escola.

Gerir a aprendizagem

Podemos questionar qual a função da Escola para o educando, para o educador, para a família, para o sistema, enfim, mas aparentemente esse questionamento parece já ter sua resposta pautada em métodos convencionais tradicionais quando ouvimos frases como: o professor tem a obrigação de ensinar e o aluno tem que aprender aquilo que o professor passar. A partir daí, pensamos: o professor passar o quê e a quem? Será ele quem passa o “mal aluno” de um ano para o outro? E para isso, faz uso de quê?

Nessa perspectiva, pensamos no “triângulo pedagógico” colocado por Meirieu (1998), que é “composto pelo educando, o saber e o educador” (p. 80). Há necessidade de se compreender essa estrutura para que se possa criar situações de aprendizagem e, de acordo com os efeitos, ajustar o desenvolvimento.

Assim, para melhor compreensão, temos na **atividade pedagógica** os três pólos do triângulo: **1º Pólo:** Educando; **2º Pólo:** Saber; **3º Pólo:** Educador.

Quando a atividade pedagógica reduz sua ação a um único pólo, o vínculo entre eles se quebra e se instala o desequilíbrio.

Diz Meirieu (1998) que

a recusa ou a ignorância tática de um dos três pólos, ainda que não tenham o poder de proclamar sua abolição por decreto, comprometem o equilíbrio precário da aprendizagem e deixam-na desviar para outros tipos de relações humanas e de lógicas de funcionamento que, mesmo sendo legítimas em outras situações, não deixam de ser perigosas quando pretendem se proclamar pedagogias. (p.80)

Para escapar a esse reducionismo, o autor sugere não ignorar e submeter à constante reflexão os três vínculos da atividade pedagógica: a relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem.

A relação pedagógica

Conforme compreendemos em Meirieu (1998), a relação pedagógica supõe o desejo, ou melhor, o enigma que cria o desejo e busca os pontos fixos que permitem a mediação. Embora as duas realidades básicas da relação pedagógica sejam o educando e o educador não se podem ignorar “a terceira realidade” ou “o terceiro excluído” que é o saber mediador.

A relação pedagógica é “o não sei o quê” ou o “quase nada”, expressões que o autor toma de empréstimo de Jankélévitch, exemplificando da seguinte forma:

Não há um professor ou um educador que não tenha passado por essa experiência: a seqüência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada na sua elaboração atesta a motivação dos alunos: o rigor de sua construção garante sua eficácia... e no entanto, isso não funciona...O que devia ser dinâmico torna-se enfadonho, o que devia suscitar o desejo secreta o tédio.... O que ocorre então? Certamente, falta aquilo que Jankélévitch chama de “o não sei o quê” ou o “quase nada”, mas que faz toda a diferença. (MEIRIEU, 1998, p.86).

O professor é um informante privilegiado na sala de aula, mas não é o único: se as atividades e os agrupamentos forem bem planejados, os alunos também aprenderão muito uns com os outros, em nível escolar e social, pois é essencial que as habilidades interpessoais e sociais sejam ensinadas, desenvolvidas como parte de qualquer experiência de aprendizagem cooperativa.

As crianças não têm habilidades interpessoais inerentes, nem essas habilidades emergem automaticamente colocando-se as crianças em grupo. Por isso devem aprender e compreender sua importância. Uma vez que as habilidades sociais tornam-se internalizadas, elas permitem as crianças trabalharem efetivamente com os outros, ao mesmo tempo em que melhoram seu aproveitamento escolar e desenvolvem importantes habilidades para a vida toda.

Reproduzimos um diálogo entre professor e aluno para ilustrar a relação pedagógica do “quase nada que é tudo” (MEIRIEU, 1998, p.86).

Jojo, um aluno de mais ou menos 5/6 anos, está fazendo a pintura de um desenho com canetões coloridos e percebe-se que está entediado com tal tarefa. Ele procura por todos os meios, não terminar a tarefa proposta, ficando mais desestimulado conforme ele percebe que os colegas já terminaram e aproxima-se a hora do recreio. O professor claramente percebe que está desinteressado e não pretende concluir a tarefa: “se é preciso respeitar a estratégia do sujeito, também é preciso ajudá-lo a superá-la” (MEIRIEU, 1998, p. 138). A partir daí, o professor questiona várias vezes se Jojo está terminando, ao que o garoto responde o que falta para concluir; mas ele mesmo percebe que provavelmente não dará conta até o recreio.

Prof.: Não quer trabalhar hoje?

Jojo: Quero.

Prof.: Não ouvi. Quer? Então, não pare, rapaz.(...) Então, estão quase acabando? Ainda falta muito?

Jojo: (mostra o seu desenho ao professor).

Prof.: Vamos ver se consegue terminar. Sem parar, pode ser?

Jojo: Sim.

Prof.: O quê?

Jojo: Sim.

Prof.: O quê?

Jojo: *Sim, senhor.*

Prof.: *Muito bom, Jojo.*

Jojo: *(pára de pintar quando o professor vai até a mesa dos alunos maiores).*

Prof.: *Terminou Jojo?*

Jojo: *A figura está pronta.*

Prof.: *Você coloriu os bichinhos?*

Jojo: *O urso e os outros dois.*

Prof.: *Quantos sobraram, então?*

Jojo: *Mais dois.*

Prof.: *Mais dois? Você vai colorir todos?*

Jojo: *Depois do urso.*

Prof.: *Depois do urso? Então, preste atenção.*

Depois de um tempo ...

Prof.: *Você terminou?*

Jojo: *quase.*

Prof.: *Falta o quê?*

Jojo: *Eu fiz este e falta este ... Falta este, este e este.*

Prof.: *Ainda faltam muitos. Você disse que terminaria. Você me disse que terminaria. O recreio está quase chegando e não poderá sair, Jojo, se não tiver terminado. Pode fazer mais depressa?*

Jojo: *Sim.*

Prof.: *Não vou falar de novo, certo?*

Na hora do recreio, Jojo sai disfarçadamente sem terminar de colorir os desenhos.

Prof.: *Jojo! Não ponha os sapatos. Venha cá! Qual parte do seu peixe você fez?*

Jojo: *Eu acabo depois do recreio.*

Prof.: *Não, não foi isso o que combinamos.*

Jojo: *Amanhã.*

Prof.: *Não, amanhã, não.*

Jojo: *Amanhã não tem aula.*

Prof.: *Exatamente. Quando vai terminar?*

Jojo: *Num dia de aula.*

Prof.: *Hoje. Vai ter que terminar agora. Você disse que faria. Prometeu. E cumpriu a promessa? Você acabou? Você já terminou o peixe?*

Jojo: *Não!*

Prof.: *Então, vai terminar agora.*

Na análise das atuais práticas pedagógicas de nossas escolas, encontramos certa incompatibilidade de pensamentos e atitudes do professor e dos alunos. Mas por que isso acontece? Será possível a aplicabilidade com sucesso dessa prática vista no filme em nosso contexto atual de sala de aula?

Sobre isso, Meirieu (1998) diz que a sala de aula é um lugar em que as crianças devem aprender a viver juntas; no entanto, o que se observa é a disputa de dois poderes, o poder dos alunos e do professor, o que ocasiona situações de conflitos no interior da escola. E sobre a escola, o autor menciona que ela age com base num conjunto de regras que muitas vezes não alcançam o aluno que é descartado por não se sentir cúmplice com os adultos. Então, onde fica o contrato entre professor e alunos, já que, na maioria das vezes, apenas encontramos o confronto entre esses dois poderes?

O caminho didático

Nesse aspecto, Meirieu (1998) defende que a instituição escolar é o espaço em que se utilizam diferentes caminhos (metodologias) para se alcançar o objetivo comum de todos os alunos, qual seja, o de aprender e ter acesso ao desenvolvimento de capacidades de trabalhar com eficiência e pensar com autonomia. Para tal, afirma o autor, é preciso trabalhar com grupos que conjuguem homogeneidade e heterogeneidade, assumindo assim, a diversidade existente em sala de aula. De acordo com o pensamento do autor, deve-se “levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio.” (p.202). Com esta premissa, não se entende que a individualização seja a única forma de trabalho pedagógico. “A diferenciação pedagógica não é uma estrutura rígida, administrada de maneira tecnocrática por uma infinidade de avaliações; é um

procedimento aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos” (p. 203). O trabalho individual só trará benefícios se for possível discutir com os outros as diferentes formas de realizá-lo e se possibilitar a formulação de sínteses e sistematização das apropriações dos conceitos trabalhados.

Dessa forma, Meirieu (1998) compreende que o caminho didático em sala de aula, deve em primeiro lugar envolver a “capacidade de alternar diferentes métodos ao longo do tempo,” em segundo lugar, “é o atributo de organizar tempos de trabalhos individuais” e em terceiro, “ é a implantação de grupos de necessidade.” (p. 202/203)

Nesse sentido, o caminho didático a ser adotado pelo professor está diretamente relacionado com sua facilidade de organizar-se metodologicamente, munindo-se de materiais, recursos e dispositivos tecnológicos que lhe permitam alcançar seus objetivos junto aos alunos. Para tanto, o professor não pode trabalhar com uma estrutura rígida e sim, utilizar-se de procedimentos abertos, capazes de acompanhar e observar o crescimento e as dificuldades dos educandos, a cada passo da aprendizagem.

A cena do filme que ilustra essa orientação é uma situação de aprendizagem em grupo. As crianças menores estão em grupo, sentadas em volta de uma mesa redonda, fazendo a mesma atividade, cada uma com sua folha na horizontal e pincel atômico na mão, copiando de um modelo na mesma folha a palavra mamãe (*maman*). As crianças, neste momento, demonstram um *savoir-faire*, pois já sabem segurar o canetão para executar tal atividade, conhecem alguns movimentos, no caso, circulares para “desenharem” as letras da palavra a ser aprendida. O professor tem como objetivo levar os alunos a refletir sobre a própria ação de escrever, de pensar sobre a escrita e de realizar uma operação mental. Porém, em vários momentos, as crianças interrompem o professor solicitando ajuda ou seu apoio (elogios). E por este caminho, a aprendizagem se torna “uma operação curiosa em que a mobilização das aquisições permite o seu enriquecimento” (MEIRIEU, 1998, p.130). Quando todos responderam que terminaram, o professor começa um diálogo com eles onde cada criança deve mostrar sua produção para os demais e ouvir o julgamento de todos. O caminho escolhido é o do próprio julgamento e o do

juízo do grupo, liderado pelo professor e não um caminho didático que pressupõe o modelo e cada um é julgado a partir dele por uma autoridade externa.

As estratégias de aprendizagem.

No processo de aprendizagem há que se valer de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão e a elaboração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Nas palavras de Meirieu, (1998, p. 203), tais estratégias de trabalho devem estabelecer, pelo menos três passos: primeiro deve-se, “delimitar o espaço, definindo claramente os objetivos comuns, estruturando o tempo, delimitando as etapas, explicitando, para cada atividade, os modos de funcionamento, sempre com as instruções mais claras possíveis”. Segundo, “ocupar o espaço organizando o trabalho com os alunos: cada atividade é apresentada com as limitações que impõe e com as possibilidades que abre. Pode-se, então, examinar a melhor maneira de operar em função de experiências anteriores”. E finalmente, “encontram-se os meios para levá-la a bom termo, com o risco de tatear por algum tempo: não é preciso abandonar de imediato um método com o qual não se adapta, sob pena de jamais descobrir o que ele pode proporcionar...” Assim, podemos antever que esses três passos podem efetivamente conduzir à **inclusão pedagógica** aquele aluno que se atrasou, aquele outro mais lento, aquele mais agitado, aquele com baixa visão etc, tornando-os mais seguros e interessados na tarefa do aprender.

As atividades planejadas de forma que o desafio esteja ajustado às necessidades de aprendizagem das crianças, onde os agrupamentos sejam planejados e as intervenções feitas durante a realização da tarefa proposta configurem uma boa situação didática, faz com que aconteça o que afirma Meirieu (1998) “o que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da busca das condições que garantem seu êxito” (p. 117).

A cena abaixo ilustra, no filme, as sugestões acima:

Letícia: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ...

Prof.: *O que vem depois do 6? O que vem depois? O que acabou de desenhar? Aquele vermelho. O que aprendemos hoje? O ... Ela não*

lembra. Vamos ver se Alizé ou Marie sabem ... Qual o novo número que acabamos de aprender, Marie?

Marie: 7.

Prof.: O 7. Depois de qual número vem o 7?

Marie: Depois do 6? Vem ... vem depois do 9?

Prof.: (irônico) muito bem! Ainda não aprendemos o 9!

Marie: Depois do 6!

Prof.: Depois do 6!!!

Letícia: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ...

Marie: 7

Prof.: O que vem depois do 6? Marie acabou de falar! (prof. espera a resposta)

Letícia: 7...

Prof.: Conte de novo!

Letícia: 1, 2, 3, 4, 5, 6 ...

Prof.: Qual o número que Marie disse que vem depois do 6? Ela disse...

Jojo: (sussurrando) 7. Temos que ajudá-la!

Na cena, nota-se que as ações não são feitas por obrigatoriedade, mas porque existe um contrato; ficou estabelecido o que seria feito: “a suspensão do ato [...] pode ser simplesmente uma submissão provisória àquilo que é visto como uma norma arbitrária imposta temporariamente por um indivíduo que se imagina que tenha um poder apenas momentâneo sobre você” (Meirieu, 1998, p.118-119).

CONCLUSÃO

O que assistimos acontecer na escola do filme é a aprendizagem definida por Meirieu (1998), como “uma história que coloca diante de um já existente uma intervenção externa, uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade, interioridade e exterioridade, aluno e professor, estruturas cognitivas existentes e novos aportes” (p. 39).

Para finalizar retomamos uma idéia que vincula a inclusão com a pedagogia institucional.

Institucionalizar a escola é permitir sistematicamente às crianças de origens, níveis e perfis diferentes, trabalhar em comum para construir as regras

necessárias ao “viver junto” e indissociavelmente, para adquirir os saberes susceptíveis de os reunir na sua comum humanidade (MEIRIEU, 1998, p. 116)

Referências Bibliográficas

MEIRIEU, P. Aprender sim.....mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, P. A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2005.