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

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

TODOS OS ALUNOS PODEM APRENDER:
a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo

Porto Alegre
2010

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

TODOS OS ALUNOS PODEM APRENDER:
a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M775t Monteiro, Maria Rosangela Carrasco

Todos os alunos podem aprender: a inclusão de alunos com deficiência no III Ciclo/Maria Rosangela Carrasco Monteiro; orientadora: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. Porto Alegre, 2010.

165 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Diferença. 4. Identidade. 5. Prática pedagógica. 5. Aprendizagem. 6. Estudos culturais. I. Xavier, Maria Luisa Merino de Freitas. II. Título.

CDU – **376.4.048.3**

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Maria Rosangela Carrasco Monteiro

TODOS OS ALUNOS PODEM APRENDER:
a inclusão de alunos com deficiências no III Ciclo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 08 set. 2010

_____

Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier – Orientadora

_____

Profa. Dra. Maria Isabel Dalla Zen – UFRGS

_____

Profa. Dra. Nádia Geisa Silveira de Souza – UFRGS

_____

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles – UFRGS

_____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Luisa Merino Xavier pela sua incansável e constante disponibilidade e apoio. Também, pelas palavras de incentivo e afeto, nos momentos certos. Agradeço por ter acreditado, comigo, na realização deste trabalho.

Às professoras que compõem a banca: Professora Doutora Nádia Geisa S. de Souza, Professora Doutora Beatriz V. Dorneles e Professora Doutora Maria Isabel Dalla Zen, por terem aceitado o meu convite e por suas contribuições na qualificação do meu trabalho.

Aos alunos e aos professores da Turma C22, da E.M.E.F Prof. Gilberto Jorge, assim como a Direção, por compartilharem comigo seus sonhos, suas esperanças e seus saberes, impulsionando o meu trabalho de pesquisadora e de professora.

À minha família querida, pela compreensão de minhas ausências e pelos incentivos constantes que me dedicaram em cada etapa do curso de mestrado. Em especial, agradeço ao meu esposo Antonio Monteiro, meus filhos Caroline Monteiro, Roberta Monteiro e Pedro Henrique Monteiro e aos meus genros César Martins da Cunha e Fábio Bandeira Machado.

Especialmente, às amigas e companheiras Suzana Pacheco e Maria Olga A. Boese pela amizade, carinho e ajuda que me dispensaram durante e realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo de orientação: Alexandra, Aline, Danusa, Delci, Janete, Juliana, Kamila, Maurício, Marco, Michele, Tanise e Tatiana pelos momentos de alegria e estudos que compartilhamos. Em especial, à Professora Doutora Clarice Traversini por sua presença sempre disponível e acolhedora.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apresentar e analisar práticas de Educação Inclusiva que se desenvolvem, através de um projeto intitulado Docência Compartilhada, em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS. Para efetivar essa pesquisa, investigo como as práticas de inclusão propostas em uma das turmas regulares do segundo ano do III Ciclo, na qual estão inseridos os alunos com deficiência mental e transtorno global de desenvolvimento, vêm eliminando espaços de segregação e possibilitando aprendizagens. Para tanto, é conferida a ênfase ao conceito de Educação Inclusiva, entendido como um processo educativo que deve ser desenvolvido nas escolas de ensino regular. Nesse estudo utilizei-me de uma perspectiva pós-estruturalista, aliada aos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais em Educação. Quanto à metodologia de pesquisa, empreguei estratégias de cunho etnográfico, como, observações das práticas escolares, entrevistas com professores e alunos da referida turma e seleção e leitura de documentos produzidos na instituição. O trabalho investigativo foi organizado a partir de três unidades analíticas: Acolhimento das diferenças; Educação Inclusiva e possibilidades de aprendizagens; Constituição da docência na contemporaneidade – docência compartilhada como uma possível alternativa. O estudo indica que as práticas de inclusão escolar produzidas na escola, através do projeto da Docência Compartilhada, estão possibilitando questionar classificações que naturalizam e legitimam padrões produzindo determinadas identidades, as quais posicionam os alunos de forma negativa em relação às suas reais condições de aprendizagem. E, ainda, resumo que tais práticas têm promovido outras relações de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: **Educação especial. Inclusão escolar. Diferença. Identidade. Prática pedagógica. Aprendizagem. Estudos Culturais.**

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Todos os Alunos Podem Aprender**: a inclusão de alunos com deficiência no III Ciclo. Porto Alegre, 2010. 165 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ABSTRACT

The present dissertation aims to present and analyze practices for Inclusive Educational which are developed through a project entitled Docência Compartilhada (Shared Teaching) in a public school in Porto Alegre/RS. In order to accomplish the research it was investigated how the inclusion practices proposed in one of the regular class of the second year from Cycle III, in which are placed students mentally deficient and with global developmental disorder that have been eliminating segregation spaces and making it possible learning. Due to this it is given emphasis to Inclusive Education concept which is understood as an educational process that must be developed in schools of regular teaching. In this study it was used a post-structuralist perspective related to theoretical assumptions of Cultural Studies in Education. Regarding the research methodology it was used strategies such as ethnographic as observations of school practices, interviews with teachers and students of the chosen class and selection and reading of documents produced in the institution. The investigate work was organized from three analytical units: Gathering of the differences, Inclusive Education and learning possibilities and Contemporary Teaching Constitution – shared teaching as an alternative choice. The study indicates that inclusive school practices produced in schools through the Docência Compartilhada (Shared Teaching) project, are enabling to question classifications which naturalize and legitimize patterns creating certain identities which positionate students in a negative way of their true learning conditions. Moreover, to sum up such practices have promoted others relations of teaching and learning.

Keywords: **Special education. Inclusive Education. Difference. Identity. Pedagogical practice. Learning. Cultural Studies**.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Todos os Alunos Podem Aprender**: a inclusão de alunos com deficiência no III Ciclo. Porto Alegre, 2010. 165 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A20 – I Ciclo, 2º ano

B20 – II Ciclo, 2º ano

C10 – III Ciclo, 1º ano

C20 – III Ciclo, 2º ano

C30 – III Ciclo, 3º ano

CEED – Conselho Estadual de Educação

CP – Turma de Progressão

DC – Docência Compartilhada

GJ – Escola Municipal Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEES – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPP – Projeto Político-pedagógico

SIR – Sala de Integração e Recursos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SOP – Serviço Pedagógico

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: inquietações.....11
1.1 REVENDO CERTEZAS.....14
1.2 EXPECTATIVAS 16
2 A INVENÇÃO DA ESCOLA.....22
2.1 O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....24
2.2 A ESCOLA PARA TODOS: pública, universal, gratuita e diferenciada segundo as classes sociais 29
2.3 ESCOLA CONTEMPORÂNEA: novos desafios 32
3 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA 34
3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: um breve histórico 35
3.1.1 Educação Especial no Brasil.....39
3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: movimentos internacionais e seus desdobramentos ..42
3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: processos de legitimação 46
4 CENÁRIO DA PESQUISA: um espaço de inclusão.....50
4.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SEUS PRINCÍPIOS.....51
4.2 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA 53
4.3 REORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO 57
4.4 PROJETO MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS 59
4.5 PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA.....61
4.5.1 Desdobramento do Projeto nos Três Ciclos.....64
5 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: situando os percursos, as escolhas e as ferramentas.....68
5.1 DEFININDO O TEMA, O PROBLEMA, AS QUESTÕES E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....72
5.2 FERRAMENTAS DE TRABALHO 77
6 TRABALHO INVESTIGATIVO.....83
6.1 ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS.....83
6.1.1 Diferença e Identidade no Processo de Escolarização.....84
6.1.2 Abordagem Conceitual da Deficiência 88
6.1.3 Diferença e Inclusão.....90

6.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS 99
6.2.1 Condições de Emergência dos Saberes e Conhecimentos Sobre os Processos de Aprendizagens 101
6.2.2 Construindo Outras Relações de Aprendizagem 110
6.2.3 Aprendizagem dos Conteúdos Escolares 119
6.3 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: docência compartilhada como uma possível alternativa 130
6.3.1 Construindo Outras Relações de Ensino 133
6.3.2 O Ensino Compartilhado dos Conteúdos Escolares 139
7 PARA FINALIZAR... 150
REFERÊNCIAS 157
ANEXOS 167
ANEXO A – Ciclos de Formação 168
ANEXO B – Base Curricular do III Ciclo 169

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: INQUIETAÇÕES

> Um fluxo de palavras procurando o arranjo mais cristalino; fiapos de frases continuamente remanejados; começos de ideias que ameaçam desvanecer se uma senha ou um símbolo não conseguisse fixá-las na memória. (GORZ, 2008, p.28).

As palavras de Gorz, na epígrafe que abre este capítulo, ilustram o movimento que vivenciei ao longo da escrita do texto dessa dissertação. Um exercício contínuo de pensar e repensar sobre o próprio pensamento, de construir ideias para, logo em seguida, abandoná-las. Escrevendo e reescrevendo muitas vezes as mesmas frases, na procura das palavras que poderiam compor melhor a escrita do meu texto.

As incertezas e a necessidade de definir escolhas, mesmo sabendo dos limites delas, fizeram-me refletir, principalmente, sobre o exercício de escrita na perspectiva dos Estudos Culturais. Essa perspectiva possibilita que o autor se coloque em um campo discursivo, fazendo com que sua interpretação possa dialogar com outras, evidenciando uma das muitas maneiras de olhar para as relações que se estabelecem no campo social.

Nesse exercício, tento capturar, a seguir, da minha história profissional, alguns dos fatos e dos sentimentos que se articulam, de alguma maneira, com os significados e sentidos produzidos no meu trabalho, principalmente, em escolas públicas, que delimitaram a escolha da inclusão escolar como a temática desta pesquisa.

A escrita sobre a minha trajetória profissional origina um movimento para buscar no passado, dentro de uma diversidade de acontecimentos, aqueles que merecem ser nomeados, aqueles que continuam interpelando meu presente, que explicitam as escolhas e experiências que constituíram o meu caminho e que serviram, de alguma forma, de inspiração para minha dissertação. Assumindo a escrita das palavras que, espero, possam expressar da melhor forma as ideias, os sentimentos e os desafios vividos no cotidiano de uma escola pública, que desenvolve um projeto voltado para a Educação Inclusiva, adotei, no presente

trabalho, um olhar investigativo sobre as questões que me inquietam e que impulsionam o meu trabalho pedagógico e de pesquisadora.

Após trinta e quatro anos de experiência, ocupando diferentes funções em instituições escolares, julgo importante destacar o momento de meu ingresso na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, no ano de 1989. Depois de trabalhar na rede privada e estadual, a minha entrada na rede municipal de educação proporcionou-me atuar em uma realidade onde as consequências das desigualdades sociais eram mais significativas. O novo cenário, constituído, principalmente, por alunos excluídos, social e economicamente, começou a colocar sob tensão minha prática docente. Eram alunos que não estavam habitualmente representados nos textos, nas imagens e nas narrativas escolares. E apesar dos esforços de muitas instituições de ensino na busca de promover as relações de tais alunos com os processos de aprendizagem, muitos deles terminavam excluídos do processo de escolarização.

Foi a partir do meu trabalho, em escolas municipais da periferia de Porto Alegre, que emergiram as inquietações que configuram as questões que estudei no meu curso de Mestrado. Naqueles espaços, chamavam-me a atenção as questões das diferenças, cada vez mais evidentes entre a população estudantil. Refiro-me a um número considerável de alunos que, apesar de ter o acesso garantido à escola, eram avaliados e classificados como alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeados de distintas maneiras, marcando suas diferenças.

Ao longo de minha experiência como professora, supervisora escolar, e também como diretora, tenho-me envolvido com as tensões provocadas pela presença, na escola, de alunos como os já referidos. Tensões que operam no trabalho com alunos que vivem, em sua maioria, em condições de desigualdades sociais, fortemente marcadas em nossa época e em nosso país. Situações que me apontam a necessidade de implementar outras estratégias pedagógicas, que atentem para a complexidade do cotidiano da escola pública, com seus inéditos desafios, alojados em um tempo que pede mudanças e transformações. Nesse sentido, uma experiência marcante foi a implantação da primeira Sala de Integração e Recurso – SIR – da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, na Escola Municipal Lidovino Fanton onde eu atuava. Medida essa adotada visando atender, prioritariamente, tais alunos, em geral, oriundos de Escolas e Classes Especiais em

face das novas legislações referentes ao Movimento de Integração[1]. Essa experiência me possibilitou pensar outras maneiras de atender, naquele espaço, alunos da referida escola, através de um projeto que objetivava reverter o expressivo número de repetência na primeira série.

Depois de atuar durante dez anos na referida escola, no ano de 1999, pedi transferência para a escola Municipal Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. Esse pedido foi motivado, entre outras coisas, por ter conhecimento do trabalho desenvolvido naquela instituição, que tem sua proposta político-pedagógica expressa em princípios bem definidos e construídos de forma coletiva pela comunidade escolar. São eles: *todos os alunos devem permanecer na escola; todos os alunos podem aprender; diferença não é deficiência; o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem; aprendizagem e disciplina não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.* Esses princípios vêm norteando e desencadeando, no projeto político-pedagógico, ações diferenciadas comprometidas com a inclusão de cada aluno que chega à escola.

Tal proposta define os projetos de ensino e aprendizagem, determinando o planejamento docente, o rumo da formação continuada dos professores e as estratégias pedagógicas, que se desdobram em ações cotidianas para assegurar que todos os alunos possam avançar nos seus processos de aprendizagem, de acordo com suas reais condições.

Acreditar nas possibilidades de permanência e aprendizagem de todos os alunos exige a construção de conhecimentos que não se encontram nas receitas existentes e repetidas pelas escolas, ainda hoje vigentes, centradas em conteúdos e em práticas padronizadas. O trabalho nessa escola contribuiu consideravelmente, para a desnaturalização de algumas verdades e certezas que me eram muito significativas, cedendo seu lugar a dúvidas e incertezas, provocando um deslocamento na forma como eu entendia a organização do processo de escolarização.

A experiência de trabalho nas escolas de rede Municipal de Porto Alegre, nas quais ocupei diferentes posições, permitiu-me suspeitar, principalmente das classificações que funcionam no interior do processo de escolarização por meio de

---

[1] O Movimento de Integração terá sua definição apresentada no terceiro capítulo desta dissertação, intitulado: Da Educação Especial à Educação Inclusiva.

critérios que desconsideram as diferenças, centrados em padrões de homogeneidade. “Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre os ditos normais e aqueles ditos anormais”. (LOPES, 2005, p.2). Muitas são as interrogações que surgem diariamente, quando aceitamos trabalhar com alunos considerados “diferentes”, classificados como não aprendentes. A diferença assusta, desacomoda, instiga, surpreende, revela sentimentos contraditórios.

Assim, explicitar e problematizar a ideia de inclusão escolar, em sua complexidade, principalmente na escola, contribui para abandonarmos as categorias de normalidade e homogeneidade, promovendo uma reflexão que aponte para novas práticas capazes de ressignificar saberes, tempos e espaços, considerando cada aluno, a partir de suas possibilidades, e desconstruindo a lógica de uma racionalidade que posiciona as pessoas em oposições binárias: normal/anormal, branco/negro, pobre/rico. Dessa maneira, alargando as fronteiras do território escolar, não temendo o conflito com as verdades herdadas e legitimadas pela escola e outras instituições normalizadoras.

1.1 REVENDO CERTEZAS

Considerando os desafios do meu fazer pedagógico e a incapacidade de encontrar respostas nas teorias que, muitas vezes, ainda hoje sustentam a organização escolar, senti necessidade de buscar outros estudos como possíveis respostas às minhas inquietações pedagógicas.

O contato com os Estudos Culturais em Educação, como aluna do Mestrado do PPGEDU/UFRGS, proporcionou-me um exercício reflexivo que colocou em suspenso concepções de aluno, de aprendizagem e a própria inclusão. Ou seja, passei a questionar muitos dos saberes que sustentam as teorias e as práticas do sistema escolar desde sua invenção. Experimentei o lugar incômodo de desconstruir algumas certezas, para poder, então, buscar outras possibilidades de olhar para práticas naturalizadas, ressignificando, inclusive, as relações do meu trabalho como professora.

Considerando meu trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gilberto Jorge[2], onde há um índice aproximado de 14% de alunos com algum tipo de deficiência, distribuídos entre as turmas dos três ciclos[3], e meus estudos, na perspectiva dos Estudos Culturais, optei em fazer da Educação Inclusiva meu objeto de pesquisa.

O projeto da GJ, expresso no seu Projeto Político-pedagógico, busca modificar práticas e produzir novos saberes para que todos os alunos possam estabelecer relações de aprendizagem e não sejam vistos como "estranhos", classificados a partir de suas diferenças; articular outros saberes para contrapor siglas e nomenclaturas das ciências pedagógicas e médicas que determinam, muitas vezes, os que podem aprender; vencer a barreira das séries iniciais e garantir a tais alunos a continuidade de seus estudos juntamente com o grupo onde foi inserido, para superar a lógica da exclusão. Segundo Lopes (2005, p.4):

> A diferença não pode ser entendida como reduzida na deficiência, como uma marca no corpo, como sinônimo de desigualdade social, como sinônimo de diversidade e nem mesmo deve ser entendida como desvio de uma normalidade. A diferença está sendo tomada aqui no sentido da singularidade do indivíduo. Uma singularidade construída na convivência com o outro. Uma singularidade que não tem como ser nomeada e nem classificada em identidades, ou seja, uma singularidade tecida com o outro. A diferença sempre foi uma estranha entre nós trabalhadores da educação.

Atualmente, atuando como professora e supervisora no projeto Docência Compartilhada[4] e como aluna do Mestrado, posicionada dentro desse projeto de Escola Inclusiva, interagi nessa realidade como pesquisadora, apurando o olhar, descobrindo brechas que podiam mostrar o que escapava, o que não era percebido, o que precisava ser questionado para, na análise, abordar outras formas de olhar para as diferenças que ocupam o espaço escolar.

Para assumir o lugar de pesquisadora, foi necessário entender de que forma construí as representações de escola, aluno, aprendizagem e inclusão, entre outras. Foi preciso olhar para minha história, a partir do assujeitamento às verdades do

---

[2] A partir deste ponto do texto, usarei a abreviatura GJ para me referir à Escola Municipal Gilberto Jorge.

[3] No capítulo IV deste projeto, há uma explicação detalhada sobre a estrutura do ensino por Ciclos de Formação. Também no anexo 1, há um esquema simplificado dessa organização, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

[4] Usarei a sigla DC para me referir ao projeto da Docência Compartilhada, organizado para atender as turmas onde estão alunos com deficiências e os ditos normais, através da ação simultânea de mais de um professor, detalhado no quarto capítulo dessa dissertação, intitulado: Cenário da Pesquisa: um espaço de inclusão.

discurso da Educação Inclusiva que me constituiu como profissional e delimita os sentidos e significados do meu trabalho. Para isso, foi preciso problematizar, também, as numerosas questões sobre a inclusão que, ainda hoje, estão presentes nas instituições como escolas especiais, classe especial, escola regular. Apresentou-se, desta forma, o desafio de constituir-me como pesquisadora, deslocando-me dos habituais percursos para, então, no encontro com os acontecimentos que constituem e atravessam a minha história produzir outros olhares, outras significações.

1.2 EXPECTATIVAS

Depois de definido o tema de pesquisa, decidi direcionar a investigação para a situação vivenciada naquele momento, no III Ciclo da GJ, onde as questões demandadas pela presença de alunos ditos de inclusão me inquietavam, principalmente, porque desafiavam a organização escolar prevista para essa etapa de ensino. Entre essas interrogações, as que mais me inquietavam – transformaram-se em minhas questões de pesquisa*: Em que dimensão está sendo produtivo incluir no III Ciclo alunos com deficiências? Esses alunos têm sido vistos, nas turmas regulares, como alunos aprendentes, considerando suas condições de aprendizagem? Como estão sendo organizados os chamados conteúdos escolares e as atividades pedagógicas nas turmas regulares onde estão presentes tais alunos?*

De tais interrogações, constituí o foco específico de minha investigação, que foi sintetizado da seguinte maneira: *Como as práticas de inclusão propostas nas turmas regulares do III Ciclo, nas quais estão inseridos os alunos com deficiências, vêm eliminando os espaços de segregação e possibilitando aprendizagens?*

Pretendi compreender melhor como a inclusão desses alunos vem tencionando a organização até então existente do ensino, desnaturalizando a forma de organização da docência e dos conteúdos do chamado currículo por áreas do conhecimento, isto é, o currículo do III Ciclo. E ainda, como a escola vem considerando as aprendizagens dos alunos que têm alguma deficiência, ou seja, como são descritas, narradas as aprendizagens dos alunos com algum tipo de deficiência.

Acredito ser relevante justificar a opção pelo termo “com deficiências” ao me referir no título desse trabalho aos alunos ditos de inclusão, sujeitos dessa investigação. Autores como Bueno (1993) e Skliar (2003) indicam que as nomeações vêm-se alterando em diferentes períodos históricos, de acordo com as relações sociais e culturais de cada época. As formas de nomear, por um lado, agregam modos de entendimentos acerca das anormalidades e, por outro, também produzem sentido, ou seja, subjetivam, de certa forma, aqueles sujeitos.

As nomeações são resultado de um processo de comparabilidade com a norma[5] que, ao classificar os alunos em relação a parâmetros de normalidade, situa-os em oposição binárias como “normal” e “anormal”, geralmente embasadas na perspectiva clínica da deficiência. Sei que ao optar por uma determinada forma para nomear esses alunos estarei produzindo determinadas representações, inscritas em um contexto histórico e cultural. Essas representações constituíram os alunos como sujeitos em lugares, tempos e posições definidas para eles.

Durante o exercício de escrita, ao me referir a esses alunos, que apresentam determinadas deficiências e que recentemente tiveram assegurado o direito de optar em realizar sua escolarização em escolas de ensino regular, deparei-me, muitas vezes, com a questão de como nomeá-los, utilizando palavras consideradas politicamente corretas ou colocando as nomeações entre aspas. Entretanto, tenho clareza de que essa forma de nomear não me isentou de produzir determinadas representações.

No entanto, era necessário fazer uma escolha, que nesse caso referendei, sobretudo, na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, assinada em 30 de março de 2007 por cerca de 80 países, inclusive o Brasil, em Nova Iorque. Nessa convenção a expressão *pessoas com deficiência* foi usada em seu título e em todos os seus artigos, oficializando, assim, essa forma de nomeação. Outro aspecto importante que contribuiu para minha escolha foi o fato dessa nomeação ser defendida por organizações e movimentos que representam as pessoas com deficiência. Também em Salamanca, durante a conferência realizada para avaliar a situação mundial em relação à Educação Inclusiva, em outubro de

[5] O conceito de norma, de Foucault e Ewald, é explicado no sexto capítulo dessa dissertação, intitulado: Trabalho Investigativo.

2009, que contou com a participação de um número significativo de pessoas com deficiência, foi utilizada essa forma de nomeação.

É preciso reconhecer as implicações teóricas e políticas das escolhas que fiz no exercício do trabalho de pesquisa, sem ter a pretensão de encontrar respostas únicas e definitivas. No contexto desta investigação, o aporte dos Estudos Culturais foi utilizado na perspectiva de discutir a Escola Moderna e seus modos de normalização, e de como as políticas de inclusão, que colocaram os "diferentes" dentro das salas de aula, podem contribuir para o processo de desnaturalização do fracasso escolar e minimizar ou, ainda, superar os processos de exclusão.

Os estudos que realizei no campo dos Estudos Culturais serviram de ferramentas para auxiliar na compreensão de como foi sendo construído o discurso da Educação Inclusiva, que nominou outro aluno, aquele que precisa ser incluído. Quem é esse "aluno de inclusão"? Quais são as diferenças que o colocaram fora do sistema escolar? Por que, muitas vezes, ele é categorizado como "anormal"? Existem alunos que não precisam ser incluídos?

Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto (2007a, p.75) refere que "[...] chama-se de anormal aqueles cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável. Tal diferença passa a ser considerada um desvio, isto é, algo indesejável porque *des-via*[6], tira do rumo, leva à perdição". Todas as indagações, como as acima arroladas, caracterizaram a vivência em um conturbado tempo de explicitações e escolhas. Negociando entre inquietações e expectativas, procurei consolidar os caminhos metodológicos necessários para a efetivação deste trabalho.

Assim, ao optar por uma perspectiva pós-estruturalista, olhei para a temática da inclusão, problematizando conceitos como normal e anormal, sabendo, desde o começo, que minhas análises são delimitadas, também, por escolhas pessoais – emoções, sentimentos, experiências – que determinaram as narrativas e interpretações, que podem dialogar com outras, sem que se almeje alcançar *status* de verdades universais, mas procurando contribuir com o debate, dando visibilidade ao assunto investigado.

O estudo sobre a temática permitiu ver: necessidade de mudança na instituição escolar, compreendendo que o projeto de escola da modernidade não

[6] Grifo do autor.

responde às exigências atuais. Vivemos um momento marcado pelos avanços tecnológicos que transformam a sociedade e as formas de significação social. No entanto, é possível constatar que as propostas vividas na escola não atendem às urgências que pedem transformações, mantendo as antigas estruturas, crenças e ideais da Modernidade.

É importante referir que a temática da Educação Inclusiva, como um estudo acadêmico, ainda é recente, tendo em vista a história da educação. As políticas públicas desenvolvidas nessa área trouxeram para dentro da escola uma população de alunos que vem provocando e determinando a necessidade de uma revisão de suas funções. Nesse sentido, as pesquisas acadêmicas desenvolvidas nessa área têm-se mostrado extremamente produtivas, contribuindo para o atendimento de novas demandas que tencionam os pressupostos organizacionais do processo de escolarização na contemporaneidade. Nesse sentido, merecem destaques os trabalhos de pesquisadores, como, Maria Luisa Merino Xavier, Maura Corcini Lopes, Marco Aurélio Freire Ferraz, Kamila Lockmann, entre tantos outros.

Ocupando o lugar de pesquisadora, movimentei-me no território da escola, buscando nas inquietações pedagógicas, e nas cenas do cotidiano, inspiração para capturar as imagens, a linguagem, o inusitado, o não visível que podem indicar os dados, as fontes e os procedimentos de pesquisa.

O caminho delineado na construção dessa dissertação está relacionado com a minha história, com a maneira de olhar e questionar o campo da Educação Inclusiva. O texto que segue poderia ser diferente, essa é apenas uma das muitas formas possíveis de estruturar o trabalho. O que pretendo é apresentar mais uma forma de ver, um jeito de olhar a temática da Educação Inclusiva. Assim sendo, passo a apresentar os capítulos que compõem esse trabalho.

No segundo capítulo, *A Invenção da Escola*, destaco alguns recortes históricos que possibilitaram a consolidação do projeto de Escola, com o objetivo de compreendê-la como hoje a conhecemos, e seus modos de normalização. Na seção que intitulo *O Surgimento da Instituição Escolar*, tento mapear acontecimentos que permitiram a invenção da organização escolar como a principal responsável pelo processo de educação. Na segunda seção, chamada *Escola Para Todos: pública, universal, gratuita e diferenciada segundo as classes sociais*, destaco as transformações trazidas pelas revoluções Industrial e Liberal, que marcaram o processo de escolarização da sociedade ocidental, com a institucionalização da

escola pública. E, finalmente, na terceira seção, *Escola Contemporânea:* novos desafios, tento caracterizar o momento atual, quando as novas configurações sociais apontam para a necessidade de outro modelo de escola.

No terceiro capítulo, *Da Educação Especial à Educação Inclusiva*, busco descrever os modos de escolarização "inventados" para atender alunos com deficiências, até o momento atual, com a legitimação do princípio da Educação Inclusiva. Esse capítulo é composto por três seções: na primeira, *Educação Especial: um breve histórico,* assinalo alguns elementos históricos da educação especial, desde as primeiras experiências até sua estruturação na Europa e no Brasil. Na seção *Educação Especial:* movimentos internacionais e seus desdobramentos, localizo, a partir da segunda metade do século XX, a articulação de movimentos internacionais que marcaram as discussões e o desenvolvimento do conceito e os pressupostos da Educação Inclusiva. Na última seção, *A Educação Inclusiva:* processos de legitimação, aponto como o tema da Educação Inclusiva tem sido abordado pela Legislação Brasileira.

No quarto capítulo, *Cenário da Pesquisa: um espaço de inclusão*, composto por três seções, apresento a escola em que se desenvolve a pesquisa. Na primeira, é descrito o Projeto Político-pedagógico e os princípios norteadores da instituição. Na seguinte, *A Proposta dos Ciclos de Formação na Escola*, apresento como a referida proposta possibilitou uma reorganização dos tempos e espaços escolares. Em seguida, descrevo os projetos criados na escola, que resultaram do processo de inclusão, destacando, entre eles, o projeto da Docência Compartilhada.

No quinto capítulo, *Caminhos Investigativos:* situando os percursos, as escolhas e as ferramentas, organizado em duas seções, retomo os percursos que delimitaram o tema e o problema de pesquisa, escrevo sobre as perspectivas que orientaram meu trabalho e descrevo os rumos metodológicos que trilhei ao longo desta investigação.

O sexto capítulo, *Caminhos Investigativos,* reúne as unidades analíticas produzidas nessa investigação. Na primeira seção – A*colhimento das diferenças* – aponto como as diferenças e as identidades são produzidas no processo de escolarização, destaco a abordagem conceitual da deficiência e empreendo análises sobre a construção de outras formas de relações com as diferenças produzidas pelos processos de inclusão. Na segunda seção – *Educação Inclusiva e possibilidades de aprendizagens* – discuto alguns elementos das condições de

emergência dos saberes sobre os processos de aprendizagem, especialmente, a partir do movimento da Escola Nova. Em seguida, analiso como as relações desenvolvidas entre os alunos da turma estudada têm proporcionado outras possibilidades de aprendizagens, destacando a importância das aprendizagens sociais.

Na continuidade das análises desse capítulo, apresento como são narrados, posicionados e avaliados os alunos com algum tipo de deficiência em relação a aprendizagens dos chamados conhecimentos escolares. Na terceira e última seção que compõe esse capítulo, *Constituição da docência na contemporaneidade:* docência compartilhada como uma possível alternativa*,* realizei análises sobre as possibilidades do exercício da docência compartilhada, conforme proposto no projeto do mesmo nome, enfocando como os professores no exercício da docência compartilhada têm-se posicionado em relação aos alunos ditos de inclusão e, ainda, como o ensino compartilhado dos conteúdos escolares tem provocado mudanças na abordagem dos conhecimentos e na organização das tarefas em algumas disciplinas.

No último capítulo, *Para finalizar...,* apresento algumas considerações que espero possam contribuir para continuar a pensar sobre as possibilidades do exercício da Inclusão Escolar.

2 A INVENÇÃO DA ESCOLA

> [...] a escola assumiu o monopólio da educação, e o modelo escolar (como modelo, ao mesmo tempo, de ensino e de socialização) tornou-se hegemônico. Historicamente, a escola tem uma função de instrução e outra de socialização normativa, destinada a regular as condutas (CANÁRIO, 2006, p.37).

Este capítulo objetiva apresentar uma síntese do processo de escolarização produzido histórica e socialmente, desde a modernidade. Processo que criou e naturalizou categorias, produziu campos específicos de saberes, ordenando conhecimentos, visando à formação/socialização integral dos alunos e intentando corrigir os que escapam do padrão de normalidade. Dessa forma, destaco como foi possível a instituição de diferentes normas que classificaram os alunos, legitimaram saberes, normalizaram a conduta, o rendimento escolar e até mesmo outras dimensões da vida das crianças e jovens, tornando, assim, possível nomear o desvio, o que escapa da normalidade pretendida pela escola.

Júlia Varela (1996, p.77) refere que para entender os processos escolares de socialização:

> [...] é necessário levar em conta a configuração que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e, mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim como na formação de subjetividades específicas.

Antes dos extensos processos normativos da modernidade, a educação acontecia nas práticas de relação com a natureza e na relação entre homens e mulheres, chegando à Idade Média, gerenciada principalmente pela Igreja, sem demarcar tempo e espaço. Era um modo de instrução onde crianças, jovens e adultos aprendiam juntos.

A escola, como a conhecemos hoje, construída de acordo com as exigências e normas econômicas, sociais e culturais do início da era moderna, na sociedade europeia, produziu e naturalizou diversos princípios e práticas que determinaram sua constituição e funções no processo de formação e socialização humana. Tais exigências determinaram, na civilização ocidental, através de diferentes propostas,

um projeto de escola capaz de produzir o sujeito almejado, de acordo com os regimes de verdade[7] reconhecidos em cada período como os verdadeiros.

O modelo de escola da atualidade, pública e gratuita, destinada à escolarização de crianças e jovens, mantida pelo Estado, é uma herança daquele projeto de escola produzido na modernidade, na Europa, entre os séculos XVI e XVIII. Então, começa a instalar-se a defesa da escola pública, universal e gratuita, como necessidade de uma nova organização social: a organização da sociedade moderna, tal como foi apontada por Júlia Varela e André Petitat, Jorge Ramos do Ó, Norbert Elias, entre tantos outros autores.

Para compreender a constituição da escola durante a modernidade e na contemporaneidade, é preciso mapear alguns acontecimentos sociais que possibilitaram as condições políticas e sociais de sua emergência. É num contexto de expressivas mudanças sociais, provocadas pela Revolução Industrial, pelo começo da configuração dos Estados Nacionais, pela constituição do Capitalismo e antes pelas disputas religiosas entre Católicos e Protestantes, que se consolida o processo de escolarização da modernidade. Tal processo nasce implicado com as transformações que mudaram os meios de produção, as relações de trabalho, as formas de administração do Estado e marcado, significativamente, pela matriz cristã, como referem pesquisadores como Mário Manacorda, André Petitat, Jorge Ramos Do Ó, entre tantos outros.

Sobre esse modelo de escola, idealizado num contexto de transição de uma Sociedade Soberana para a Sociedade Disciplinar, da Idade Média para a Idade Moderna, Ramos Do Ó (2008, p.1) diz que "[...] a sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às novas administrações estatais e teve como suporte as tecnologias de governo das almas cristãs a elas pré-existentes".

É durante esse período que a educação entra no palco das discussões políticas, deixando de ser administrada somente pela Igreja, para tornar-se também uma preocupação do Estado. Desencadeia-se assim, a partir da concepção moderna de uma sociedade disciplinada, a necessidade de uma educação estatal,

---

[7] Para Foucault, (2004), Regimes de Verdade referem-se aos discursos que são acolhidos e funcionam como verdadeiros em cada sociedade, por meio de mecanismos e instancias "que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns dos outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

institucionalizada, laica, obrigatória, comprometida com a socialização moral dos sujeitos.

2.1 O SURGIMENTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Na Antiguidade, quando o homem, em sua relação com a natureza, criou meios e técnicas de produção para sua sobrevivência, a educação acontecia na interação com o grupo social. Em um exercício de convivência, os membros da comunidade, adultos e crianças, juntos, experenciavam, através de atividades cotidianas, a língua, os costumes, as práticas de produção do trabalho, as crenças religiosas. Como refere Maria Luisa M. Xavier (2003, p.55), “[...] a educação, então, confundia-se com o próprio processo de existência; a educação era a própria vida e, no ato de viver, os homens se educavam e educavam as novas gerações”.

No período da Idade Média, a educação também se dava sem delimitações de idade. Nas escolas, as crianças, quando lá estavam, ficavam misturadas com os adultos, como ocorria na vida cotidiana. Segundo Philippe Ariès (1981, p.166), “[...] é muito raro encontrarmos nos textos medievais referências à idade dos alunos”. As aprendizagens das atividades produtivas, principalmente do artesanato e da agricultura, assim como dos valores e da cultura, continuaram acontecendo na convivência social pela tradição oral.

No período medieval, a infância não era reconhecida como uma fase distinta da vida. Logo que pudesse dispensar os cuidados da mãe ou da ama, a criança tomava parte na vida adulta e nas atividades sociais e escolares, sem distinção de idade. Como afirma Ariès (1981, p.187), “[...] a escola medieval acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magisteriais”.

As escolas, quase que na totalidade, eram vinculadas às catedrais e aos conventos. Eram marcadas pela influência da Igreja, na tentativa de consolidar a fé cristã e, na maioria das vezes, era privilégio dos que podiam frequentá-las: geralmente os filhos dos nobres. Era também, em geral, privilégio apenas dos meninos, como expressa Ariès (1981, p.190): “Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam, por assim dizer, nenhuma educação”.

A partir da modernidade, mais especificamente, no transcorrer dos séculos XV e XVI, as escolas são substituídas por outro modelo de instituição escolar: os

colégios, que se ocuparam do ensino das artes, estendendo gradualmente o atendimento a todas as classes sociais, como expressa ainda o mesmo autor (1981, p.171): “Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele [o colégio] se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também às famílias mais populares”.

Esse novo modelo de instituição altera o modo de educação medieval e marca a organização escolar que emerge durante a modernidade, que herdará muito dos princípios e práticas, das iniciativas protestantes vivenciadas durante a Reforma e dos consequentes movimentos da chamada Contra-Reforma das escolas católicas, especialmente, por parte dos jesuítas[8].

O movimento da Reforma caracterizou-se pela defesa da ideia de que todos podiam ler e interpretar as Sagradas Escrituras, sem a intermediação dos representantes da Igreja. Com um programa educativo com novos conteúdos de instrução, como a história civil e política, a escolarização adquiriu valor social para organização das cidades. O movimento desencadeado pelo protestantismo, de educação para o trabalho, destaca as dimensões intelectuais e manuais, dentro de um processo comum de instrução, além da catequese. Apesar de manter uma considerável atividade educativa, a Igreja Católica, preocupada com os avanços das iniciativas educacionais desenvolvidas nos países reformados, no Concílio de Trento[9], retoma e reorganiza a orientação de suas escolas. São mantidas as escolas das catedrais, dos mosteiros e dos conventos e é regulamentado o ensino da Gramática, das Sagradas Escrituras e da Teologia. No entanto, a ação mais significativa, quanto à educação dos leigos, recomendada pelo referido Concílio, foi a criação das escolas da Companhia de Jesus. Os jesuítas tornaram-se um marco na luta católica contra o protestantismo. José Gimeno Sacristán (2005, p.166), ao referir a *Ratio Studiorum,* que regulamentou a organização pedagógica das escolas dos jesuítas, aponta que:

> A Ratio reúne e distribui responsabilidades para as figuras que devem manter a ordem física, moral e pedagógica de professores e estudantes: o que é preciso estudar, quantas aulas de cada disciplina haverá por semana, e qual será sua duração semanal e diária, o que se pode ler, como se deve

[8] Mais dados sobre esses movimentos da Reforma e Contra-Reforma podem ser encontrados nas obras de Varela (1992) e Manacorda (2002).

[9] Concílio de Trento (1545 e 1563), convocado pelo Papa Paulo III, teve como seus principais objetivos combater o Protestantismo e redefinir novas regras para a Igreja Católica.

> estudar, como e quando prestar exames, como se deve corrigir, quanto tempo deve ser dedicado ao estudo, como organizar os grupos de alunos e em que ordem se sentam nas salas, duração das lições, passos que o professor deve dar em seu desenvolvimento, regulamento de prêmios, como são atribuídas as matérias aos professores [...].

É possível constatar que as regras pedagógicas das escolas dos jesuítas influenciaram a estrutura da organização escolar que se seguiu na modernidade. Muitas são as suas semelhanças com a escola pública e universal moderna quanto à organização dos alunos em classes, agrupados por critérios como idade e nível de conhecimentos. Segundo afirma Varela (2002, p.88):

> [...] foram precisamente os jesuítas que retomaram a definição que os moralistas e humanistas fizeram da infância e puseram em ação uma maquinaria escolar que não apenas contribuiu para dotar as crianças de um estatuto especial, mas que também converteu seu sistema de ensino, nos países católicos num sistema modelo para as demais instituições escolares, incluindo após lutas e sucessivos reajustes, as universidades.

Ainda, para a mesma autora (2002, p.88):

> Para levar adiante seu projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis.

A figura do mestre também sofre uma considerável transformação com os jesuítas: sua ação se distancia da antiga tutoria, vivenciada na Idade Média, quando a relação professor-aluno era individualizada. Passa a instruir a todos os alunos da classe ao mesmo tempo, por meio de um método de ensino e de uma programação dos conteúdos, seguindo as lições dos manuais existentes. Comenta Ramos do Ó (2008, p.10) que os jesuítas aprofundaram técnicas no sentido de aliviar o professor de sua ação. São suas as palavras:

> [...] no lugar da aula magistral [o professor] passou a surgir como decifrador dos conteúdos desenvolvidos nos compêndios e selectas feitos pelos membros da Companhia; deixava de ter uma responsabilidade directa sobre o aluno, para se especializar nas funções de planificação, coordenação e avaliação das suas prestações.

A relação professor-aluno começa a ser mediada através de regras e normas estabelecidas de acordo com a ordem religiosa do colégio. Cabe ao professor,

desde os jesuítas, transmitir o conteúdo conforme as instruções, detalhadas nos manuais, que se diferenciavam para a Gramática, Humanidades e Retórica.

Os jesuítas desenvolveram também técnicas para a avaliação do rendimento individual dos alunos que se manteriam nos projetos de escolas futuras, sobretudo com a aplicação dos exames. De acordo com a *Ratio,* os exames eram aplicados seguindo normas detalhadas, que conforme Xavier (2003, p.61), possibilitavam "[...] diferenciar, classificar e colocar uma ordem na massa de estudantes, ao mesmo tempo em que viabilizam individualizá-los e posicioná-los em relação a padrões de normalidade". O exame torna-se um mecanismo de controle, "[...] uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir", conforme coloca Foucault (2004, p.154) em *Vigiar e Punir.*

A escola torna-se uma instituição examinadora que, através de notas, registros e exercícios contínuos, mede, classifica, compara, diferencia, separa e agrupa cada aluno, constituindo um saber único a respeito de cada um, um saber que produz um aluno singular em relação aos demais e à norma.

A escolarização jesuítica priorizava o aspecto intelectual, moral e religioso e de acordo com Manacorda (2002, p.203) "[...] o conteúdo do ensino herdado do humanismo foi cuidadosamente modificado, para ser utilizado a serviço do objetivo religioso". O Latim era a base comum da qual partia todo o ensino, que era graduado em classes e organizado em níveis de complexidade, do mais simples para o mais complexo. Para facilitar a aprendizagem do Latim, os jesuítas criaram novos métodos e materiais didáticos que, conforme Ramos do Ó (2008, p. 13), "[...] implicava já actividades de complemento curricular do agrado do aluno e nas quais ele tinha, se não toda, uma boa parte da iniciativa".

O desenvolvimento e a multiplicação dos colégios demonstraram sua adequação às necessidades da época, principalmente da burguesia emergente, "[...] tornando-se uma instituição essencial da sociedade" (ARIÈS, 1981, p.171). No interior dos colégios, foram gestadas transformações que inovariam e acompanhariam a educação, durante a modernidade, como: a divisão dos alunos em classes de idade; cuidado com a utilização do espaço e do tempo; a implantação de um programa graduado centrado na seleção de conteúdos, na progressão dos níveis de estudo e na disciplina. Essa última exercida por meio de dispositivos como vigilância, sanções e exames.

As escolas dos jesuítas, assim como acontecia nas escolas medievais, atendiam alunos da elite social oriundos da nobreza e da burguesia. As crianças pobres, em geral, não iam para a escola, pois precisavam trabalhar. O ensino desenvolvido nos colégios, embasado em valores morais e centrado na cultura humanística com o aprendizado das línguas latina e grega, estava longe das necessidades do povo. No entanto, a Igreja não desprezava a possibilidade de doutrinar as crianças pobres através da educação em escolas de caridade e beneficentes. No concílio de Trento, é decretado que deveria existir um cônego, em cada escola das catedrais, que se ocuparia de instruir o baixo clero e os meninos pobres. Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p.78), "[...] o adestramento para os ofícios, a moralização e fabricação de súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política do recolhimento dos pobres".

Com a ação das novas ordens religiosas, os meninos pobres eram recolhidos das ruas para serem alfabetizados e catequizados. Um exemplo significativo dessa ação educativa é o das Escolas Cristãs que atendiam crianças órfãs, abandonadas e pobres. Em suas escolas, os meninos pobres recebiam sólida formação moral e cristã e aprendiam a ler, escrever e a fazer contas. O ensino da escrita e da leitura era embasado na língua vernácula, o francês. Os princípios pedagógicos das escolas cristãs foram organizados no documento *A Conduta das Escolas Cristãs*, em que a distribuição dos alunos, o espaço, o tempo e a seleção de conteúdos também foram regulamentados. De acordo com André Petitat (1994, p.110):

> Este documento, de importância equivalente à do *Ratio Studiorum* para os jesuítas, fixa horários, designa os conteúdos a serem ensinados, subdivide-os em diferentes níveis, define os princípios e a repartição dos alunos de acordo com os conhecimentos adquiridos, as condições para a passagem de um nível para o seguinte, indica os exercícios escolares a serem cumpridos, a disciplina e as sanções, e desce aos menores detalhes relativamente às atitudes e à personalidade dos mestres, aos quais prodigaliza conselhos e regras de conduta.

Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p.79):

> A dualidade da escola, ao atender de maneira diferenciada de acordo com a classe social, pode ser constatada não apenas na diferença de conteúdos e atividades mas, principalmente, na dureza do enclausuramento, no rigor dos castigos, no submetimento às ordens e no distanciamento da autoridade.

Nos colégios, os filhos de nobres e burgueses recebiam uma formação de acordo com sua classe social, por meio do estudo das matérias literárias, do latim e da participação em jogos e espetáculos. Nas escolas de caridade, através da disciplina e do controle, necessários para formar futuros trabalhadores, os filhos da classe popular aprendiam as primeiras letras, a catequese, o respeito à ordem e hábitos de trabalho.

Apesar das diferenças, é possível observar a elaboração das peças que formaram a maquinaria da instituição escolar, conectada com as transformações sociais, tanto nas escolas destinadas à socialização da nobreza e da burguesia como nas escolas que atendiam às crianças pobres. Embora o modelo de escolarização, criado no contexto analisado, tenha sofrido novas alterações, tornando-se estatal, laico e gratuito, durante os séculos seguintes, muitos dos princípios educativos vivenciados nos colégios católicos e protestantes referidos serviram de modelo no processo de universalização da escola.

2.2 A ESCOLA PARA TODOS: pública, universal, gratuita e diferenciada segundo as classes sociais

No século XVIII, principalmente em alguns países da Europa, como Alemanha, Inglaterra e França, emergem as condições para que o Estado assuma a instrução, tradicionalmente administrada pela Igreja. A escola vai perder o caráter eclesiástico, para tornar-se uma instituição estatal, possibilitando uma abrangência maior sobre a população.

Essas condições são devido às mudanças provocadas pela consolidação dos Estados Nacionais e à nova organização do trabalho nas fábricas, que substituem as oficinas na produção dos bens de consumo. As novas exigências do Estado e do processo de industrialização transformaram a organização social, criando a necessidade de formar outro sujeito, não o súdito, mas o cidadão produtivo e afinado com o novo tipo de trabalho.

As modificações na produção do trabalho humano deslocam a população do campo para as cidades. Também, os artesãos trocam as oficinas pelas fábricas. Trata-se, segundo Rui Canário (2006), de uma transição de sociedades agrárias tradicionais para modernas sociedades industriais. Com o aumento das populações urbanas e a necessidade de transformar os artesãos e camponeses em operários

para as novas funções das indústrias, as cidades vivem um momento de desordem social provocada pelas condições econômicas das populações que precisam sobreviver naquele espaço, onde novas relações de trabalho seriam estabelecidas. Segundo Xavier (2003), com o referido crescimento demográfico da população, é preciso manter os indivíduos controlados e disciplinados. O Estado utilizará a escola como solução para os problemas daquele momento histórico. Canário (2006, p.115) reforça essa abordagem, quando afirma:

> No plano social, a escola participa ativamente na produção de uma civilização urbano industrial, baseada na transformação das massas de camponeses em operários industriais, libertos de dependências comunitárias e "livres" para sobreviver a partir da venda de sua força de trabalho. A fabricação de cidadãos, a partir da religião "laica" representada pela escola, traduz a face política de uma transformação muito mais essencial que levou a transformar o trabalho humano em mercadoria.

Nesse contexto, as crianças sofrem consequências, como o abandono pelas famílias e a necessidade de trabalhar, fato que retardará a imposição da escola pública para os filhos das classes populares. No entanto, a burguesia, preocupada com a periculosidade social, perspectiva pela qual perceberá as classes populares, verá na escola, entre outras formas de socialização, uma possibilidade de livrar as crianças pobres dos perigos do ambiente miserável em que vivem. Para Varela e Alvarez-Uria (1992, p.87), "[...] a escola servirá para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrá-la do contágio e dos efeitos nocivos da miséria e convertê-la em ponta de lança da propagação da nova instituição familiar da ordem social burguesa".

Essa visão será reforçada, no século XIX e no início do século XX, por filantropos, higienistas, reformadores sociais e educadores, novos moralizadores, que impuseram às *classes ignorantes* suas concepções como verdades. Caberia à escola uma ação socializadora considerando o modo de vida das classes populares negativo. Tudo isso contribuiu para que os discursos pedagógicos e médicos reforçassem essas contradições, adotando posições diferenciadas de proibições, de sentido negativo para as classes necessitadas e de sentido positivo para as classes poderosas, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992).

As mudanças na configuração social, principalmente depois da Revolução Francesa, quando a burguesia toma o poder, após despojar a monarquia e o clero, favorecem a ideia de uma escola pública e universal. A burguesia, apoiada no

Iluminismo e no ideal de igualdade, “num primeiro momento, erige a escola como instituição capaz de acolher e de dar condições aos mais capazes de ascender aos postos de comando da sociedade; ela torna-se a instituição responsável pela transformação do súdito em cidadão”. (XAVIER, 2003, p. 65). O emergente Estado Nacional cria um sistema de escolarização de massas para disciplinar e fortalecer as capacidades das populações. Um sistema de ensino estatal, laico e gratuito que modificara os programas escolares para atender as novas exigências da formação humana, necessárias na industrialização e na consolidação do próprio Estado. A escolarização torna-se um direito da cidadania. De acordo com André Petitat (1994, p.142):

> A nação e o cidadão se forjam na escola. [...] O humanismo devoto e o amor ao rei cedem lugar diante do princípio da pátria, que inspira uma reorganização completa dos programas escolares: leitura, escrita, historia geografia, economia, direito, todas as disciplinas encontram sua substancia na própria realidade nacional.

Com a Revolução Industrial, a relação entre instrução e trabalho ganha uma nova dimensão. Com a introdução da máquina na atividade produtiva, a formação técnica da mão de obra, para atender a crescente especificidade do trabalho, tornou-se fundamental para o capitalismo industrial, provocando uma mudança no currículo escolar. A escolarização vai, progressivamente, atingindo as classes sociais, com programas que contemplam os conhecimentos científicos e técnicos essenciais para o crescimento da indústria. É preciso acompanhar o desenvolvimento da Ciência Moderna como força produtiva do trabalho. A Matemática e a Ciência adquirem a mesma importância que a tradição humanista atribuía às Línguas Clássicas. Novas aprendizagens são necessárias para formar trabalhadores capazes e disciplinados.

Dessa maneira, as exigências socioeconômicas e institucionais que motivaram a reorganização dos sistemas nacionais de ensino, em diferentes países da Europa, consolidaram a estatização da escola em um contexto histórico de uma dupla revolução: a industrial e a liberal. Para Petitat (1994, p.146):

> A revolução industrial [...] que implica um sistema de ensino estatal e a ascensão dos Estados Nações [...] se constituem em condições favoráveis à designação do Estado como instância educativa. No entanto a escola estatal manterá o dualismo escolar do Antigo Regime. Após um período de educação elementar para todos: ensino secundário e superior para a elite e profissionalizante para o povo. Configura-se o modelo liberal de escola, única e com ensino diferenciado.

2.3 ESCOLA CONTEMPORÂNEA: novos desafios

A análise apresentada sobre a constituição do processo de escolarização, ao longo da modernidade, evidencia sua naturalização e legitimação como processo social e cultural. Sua obrigatoriedade, principalmente para as crianças, é hoje um direito incontestável e legalizado. A infância torna-se objeto de estudo das instituições escolares modernas que normatizaram o processo educativo. A aliança entre a infância e a escola se consolidou de forma inegável. Para Sacristán (2005, p.13): “Uma olhada nos números sobre a escolarização de crianças e jovens nos mostra que a condição de serem escolarizados desde os 3 anos até os 15 anos é uma forma estatisticamente *normal* de estar em nossa sociedade”.

Assim, o processo de escolarização constituiu-se, no decorrer da modernidade, como uma das formas de viver a infância. Todas as crianças deveriam frequentar a escola, onde receberiam a instrução necessária para quando adultos tornarem-se cidadãos produtivos, capazes de contribuir na sociedade. Para Mariano Narodowski (1996, p.113):

> Isso é fundamental no contexto das idéias pedagógicas, o tipicamente infantil começa a ser explicado mediante conceitos e categorias próprios da pedagogia e menos com o auxilio da idéia metafísica de uma etapa genérica: a infância, então, é o ponto de partida do discurso pedagógico moderno. Isso se expressa no fato de que esses conceitos e essas categorias remetem, quase sem qualquer dúvida, ao âmbito escolar, em que a criança é compreendida como aluno.

Apesar das mudanças sociais evidenciadas no contexto analisado, é possível constatar que o processo de escolarização foi, ao longo do tempo, produzindo saberes sobre a infância. Não somente o campo pedagógico, mas também outros campos como a Psicologia e a Medicina utilizaram-se dos conhecimentos produzidos pela Escolarização para instituírem as características e as necessidades de uma infância desejável, saudável, considerada normal. A infância é capturada e definida dentro de normas e vivenciada por meio de percursos comuns, aos quais todas as crianças precisariam se adaptar para aprender como ser aluno. Uma experiência a ser vivida por crianças de todas as classes sociais, embora os fatores econômicos diferenciassem também o espaço escolar. Para Canário (2006, p.37) “[...] a principal característica da escola consiste em fazer preceder o ensino de uma

operação prévia que permita transformar as crianças em alunos, suscetíveis de aceitar as regras do universo escolar”.

No entanto, na contemporaneidade, novas questões sociais tencionam a escola e suas verdades. As recentes legislações e seus desdobramentos colocaram no espaço escolar regular, entre outros grupos, uma nova população que precisa constituir-se aluno – o aluno oriundo das Escolas e Classes Especiais. Essa população, que se destinava, em sua maioria, para as referidas escolas e classes, agora tem assegurado o acesso à escola regular. Fato esse decorrente, a partir da segunda metade do século XX, de movimentos sociais, internacionais e nacionais, que defendem a garantia do proclamado direito à escolarização de todas as crianças e jovens junto de sua comunidade, sem discriminações e preconceitos. Consequentemente, a escola precisa construir novas alianças, com um aluno que aprende em um tempo diferente, que vive a infância e a adolescência em percursos que diferem daqueles tradicionalmente legitimados na escola. Uma aliança através da qual todos possam aprender em contato com seus pares, o que pressupõe outros percursos, que se efetivem em outros tempos, outros espaços.

No próximo capítulo, trago alguns elementos que favoreceram a constituição da Educação Especial e os movimentos sociais que desencadearam processos que resultaram na chamada Educação Inclusiva.

3 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

> [...] ainda que os critérios de partilha *normal/anormal* emerjam da 'pura relação do grupo consigo mesmo', as marcas da anormalidade vêm sendo procuradas, ao longo da Modernidade, em cada corpo, para que, depois, a cada corpo se atribua um lugar nas intricadas grades das classificações dos desvios, das patologias, das deficiências, das qualidades, das virtudes, dos vícios [...]. (VEIGA-NETO, 2001, p.107).

Após analisar alguns elementos do processo de escolarização, que se consolidou, durante a modernidade, na sociedade ocidental, considero importante compreender como foi possível a invenção de outro modo de escolarização: a invenção da Educação Especial, baseada, principalmente, em conhecimentos produzidos pelas iniciativas de médicos, de psicólogos e de pedagogos.

A Escola Regular criada, também, para socializar as novas gerações, gradativamente ocupou o campo social. Sua expansão e a manutenção de sua estrutura organizacional contribuíram para a naturalização desse modelo educacional. A respeito dessa naturalização, sobre a existência da escola, Canário (2006, p.30) aponta que:

> "[...] a persistência dessa solução organizativa também se deve ao fato de se ter perdido de vista o seu caráter de invenção social passando esta modalidade de organização (apenas uma, entre outras possíveis) a ser encarada como natural e, portanto como imutável".

Através de métodos de ensino, marcados por categorizações, a Escola Regular idealizou um modelo de aluno com determinadas características, habilidades e comportamento. Assim foi possível classificar e nomear os alunos, fazendo da escolarização um mecanismo de seleção que permitiu homogeneizar as experiências educativas. Nesse contexto, os alunos que apresentavam diferenças, ou seja, que se desviavam do padrão estabelecido deveriam receber uma educação diferenciada, chamada de Educação Especial.

Na Educação Especial, os alunos também são agrupados de forma homogênea, pelas mesmas categorias e características para tornar o ensino mais produtivo, segundo o modelo da escola tradicional. Dessa forma, cria-se outro

espaço de escolarização que, ao mesmo tempo em que garante o direito de universalização da escola, separa e segrega os alunos considerados diferentes, ditos anormais, aqueles que desviam do padrão de normalidade.

No transcorrer do século XX, uma série de movimentos sociais chamam a atenção para os direitos das pessoas com deficiências, resultando em mudanças importantes sobre o conceito da Educação Especial, originando novas políticas de educação que visam à inclusão de todos os alunos, preferencialmente no sistema regular de ensino. Esses movimentos geraram novas legislações para assegurar o direito à educação de todas as crianças nos sistemas comuns de ensino, constituindo a ideia de Educação Inclusiva que é pautada, entre outros aspectos, pelo trabalho com as diferenças.

3.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: um breve histórico

A Educação Especial, cujo projeto objetiva atender alunos com necessidades educativas especiais, ditos deficientes, a partir do século XIX, atingiu um desenvolvimento significativo impulsionado pelas novas legislações e por pesquisas pedagógicas sobre a possibilidade de educabilidade de crianças consideradas deficientes. No entanto, a possibilidade de educação do deficiente, principalmente do deficiente mental, precisou vencer muitos preconceitos construídos, cultural e socialmente, ao longo do tempo.

Na antiguidade, durante a civilização grega, as crianças com deficiências físicas e mentais eram consideradas sub-humanas, pois não correspondiam aos ideais atléticos e clássicos que embasavam a organização sócio-cultural. Dessa forma, era legitimada a eliminação ou o abandono dessas crianças por meio de ações denominadas “exposição”, segundo Isaias Pessotti (1984).

A Idade Média foi marcada por uma intensa ênfase religiosa com a propagação do cristianismo na Europa. Comenta Pessotti (1984, p.4) que “com o cristianismo o deficiente ganha alma e, como tal, não pode ser eliminado ou abandonado sem atentar contra os desígnios da Divindade”. Como seres de Deus, os deficientes passam a ser considerados pessoas. Entretanto, não adquirem igualdade civil ou de direitos. Em geral, são enquadrados por atitudes contraditórias: são filhos de Deus, mas, também, são presas fáceis de serem possuídos pelo demônio. Os deficientes mentais, agora dotados de alma, são acolhidos em

conventos, asilos e igrejas, onde ganham a possibilidade de sobrevivência. A dualidade proteção-segregação marca a postura medieval diante da deficiência mental. Protegidos dentro dos asilos, com um teto e alimentação, os deficientes são isolados e separados da sociedade. A caridade que protege também segrega.

Ainda segundo o mesmo autor (1984), data do século XIII a primeira instituição para abrigar deficientes mentais, tratava-se de uma colônia agrícola na Bélgica. A primeira legislação sobre a sobrevivência dos deficientes mentais ocupava-se, sobretudo, com a administração dos seus bens. Caberia ao rei providenciar para que os deficientes recebessem cuidados e tivessem suas necessidades atendidas, uma vez que receberia parte de seus bens, como forma de pagamento com suas despesas.

Somente por volta de 1500 emergem na Europa movimentos visando ao ensino de pessoas com deficiências. A educação dos deficientes começa de maneira informal, por intermédio de alguns educadores que se tornavam preceptores dessas crianças, cujas famílias possuíam uma condição econômica estável. Inicialmente, eram atendidas crianças surdas e, por volta de 1700, o atendimento abrange, também, crianças cegas, oferecendo algum tipo de instrução para as mesmas. Ainda não existiam possibilidades de instrução para os deficientes mentais, que continuavam apenas sendo internados.

A criação de instituições especializadas ocorre em 1760, na França, quando é fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos e, em 1784, o Instituto de Jovens Cegos. A instrução oferecida, nesses espaços, limitava-se a trabalhos manuais, cujos produtos eram vendidos para manter as escolas, e na comunicação por gestos, no caso dos surdos. Foi necessário muito tempo, para que nessas escolas acontecesse a legitimação da aprendizagem dos conhecimentos escolares como escrita, leitura, cálculos, entre outros.

Os estudos sobre a deficiência mental, a partir do século XVI, deslocaram o foco religioso para o da Medicina, transformando o entendimento sobre a deficiência mental. A deficiência deixa de ser um problema teológico ou moral para configurar-se em um problema clínico, onde “o médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena”. (PESSOTTI, 1984, p.68).

As definições da Medicina sobre a deficiência mental ganham espaço na sociedade, principalmente a partir das contribuições de Thomas Willis (1621–1675),

que propõe a postura organicista, na qual os estudos da deficiência mental e das origens de suas características serão centrados no corpo e no seu funcionamento.

Mesmo assim, as contribuições da Medicina não alteram os modos de proceder diante da deficiência mental. As pessoas com deficiência continuam sendo isoladas em asilos, privadas do convívio social. Será necessário transcorrer um longo tempo para que a sociedade assuma a responsabilidade de educá-los. Como afirma ainda Pessotti (1984, p. 24):

> O apego residual do século XVIII a uma noção fatalista da deficiência parece uma desesperada tentativa de isentar a família e o poder público do dever de educar os amentes e criar instituições adequadas para isso. Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às galés. Não há lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao, mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção intermediária é a segregação, não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença.

É no contexto social do naturalismo humanista que o médico Jean Gaspard Itard, referido por Pessotti (1984), chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, recebe do governo da França a tarefa de educar o menino selvagem de Aveyron. Itard (2000, p.187) menciona as obras de John Locke com a teoria da “Tábula Rasa” e de Condillac, com a metáfora da estátua – através da qual a educação é entendida como resultado de experiências sensoriais, como educação dos sentidos, que serviram de suporte para o seu trabalho com o selvagem de Aveyron. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser atribuída necessariamente a dotes inatos e passa a ser atribuída à falta de experiências e exercícios sensoriais.

Itard, a partir daqueles princípios filosóficos e de sua experiência como educador de surdos-mudos, desenvolveu a primeira experiência médico-pedagógica sistematizada com uma criança identificada como deficiente mental, o menino Victor de Aveyron. O menino foi encontrado nas florestas ao sul da França, aparentava ter 12 anos, não usava vestimentas, fugia de qualquer tentativa de contato social e não falava. Foi avaliado por Philippe Pinel, célebre psiquiatra Francês da época, que o diagnosticou como “um indivíduo não desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre”. (PESSOTTI, 1984, p.36).

Mas, Itard (apud PESSOTTI, 1984, p.36) acreditava que “[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem”, o que fez com que não concordasse com o diagnóstico de Pinel, pois julgava que as dificuldades de Victor não seriam somente de ordem orgânica, mas também de ordem cultural, devido à privação do contato social.

O trabalho do referido médico acontece em um contexto marcado pelo fatalismo imposto pela supremacia do saber médico sobre a deficiência mental.

> A deficiência mental, que após a inquisição se tornara um problema médico e não mais teológico, passara de um enfoque supersticioso a um tratamento naturalista por parte de muitos médicos e raros pedagogos; essa atitude naturalista, porém, não implica necessariamente a abordagem científica da questão. A verdade não é mais buscada no dogma traduzido pelo clero, mas ainda emana de uma autoridade, que domina o saber e o poder diante da deficiência mental. (PESSOTTI, 1984, p. 103).

Itard trabalhou durante seis anos com Victor, considerando a possibilidade de educabilidade do menino selvagem, pois acreditava que o seu comportamento era devido à falta de socialização e educação. Criou um programa que explorava suas capacidades sensoriais. Em 1801, em Paris, publicou o primeiro relatório, intitulado: “Da educação de um selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem de Aveyron”[10], onde registrou detalhadamente sua experiência. Ele é considerado o precursor da Educação Especial e em sua obra encontram-se os fundamentos da didática para a deficiência mental. Para Pessotti, (1984, p.50) ”[...] a educação de Victor é um esforço humanitário, metodológico e didático condicionado em cada passo por peculiaridades biológicas do educando”.

Edward Seguin, médico e discípulo de Itard, deu continuidade aos estudos sobre o processo de ensino para os sujeitos considerados gravemente retardados. Realizou a separação das crianças com retardo mental em um pavilhão próprio no hospício de Bicêtre, em 1840. Fato considerado, por muitos autores, o marco efetivo do inicio da educação do deficiente mental. Segundo José Geraldo Silveira Bueno (1993, p.76):

> O trabalho de Seguin reveste-se de alto significado, mesmo que se tenha que reconhecer que a atuação propriamente pedagógica estava pautada por treinamentos sensoriais e de comportamentos sensoriais básicos. Apesar disso, sua ação foi, sem dúvida, um grande passo na melhoria das condições de vida dos anormais.

---

[10] A publicação completa dos relatórios de Jean Itard consta do livro de Banks-Leite & Galvão, 2000, p 123 – 229.

No início do século XX, a médica italiana Maria Montessori retoma os trabalhos de Itard e Seguin, com a finalidade de desenvolver técnicas de ensino para crianças com deficiência mental. A metodologia e os materiais que desenvolveu foram amplamente aplicados na educação infantil. Como refere Varela (1996), a obra de Montessori tem como bases teóricas o regeneracionismo e o reformismo, e objetiva alcançar a concentração, a perseverança e a autodisciplina da criança.

Desde então, o crescimento do número de instituições especializadas na Europa, Estados Unidos e no Canadá amplia o atendimento aos deficientes mentais, cegos e surdos. Em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, nos Estados Unidos. Os movimentos das famílias de deficientes, pela escolarização de seus filhos, refletiram-se na criação das primeiras classes especiais dentro de escolas regulares, estimularam novas legislações que proporcionassem recursos, pesquisas e tratamento para seus filhos e incentivaram a organização de associações que objetivavam o atendimento de crianças e jovens com deficiência mental nas escolas públicas, conforme Mazzotta (1999).

3.1.1 Educação Especial no Brasil

No Brasil, durante o Império, foram criadas as primeiras instituições para o atendimento de pessoas com deficiências. Elas reproduziam o modelo europeu, voltadas ao atendimento de pessoas surdas e cegas. Em 1854, através de decreto imperial, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Em 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje é denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro. EM 1874, o Hospital Estadual de Salvador, hoje Hospital Juliano Moreira, iniciou o atendimento médico-pedagógico para deficientes mentais, segundo Mazzotta. (1999).

O mesmo autor refere que, na primeira metade do século XX, existiam quarenta estabelecimentos de ensino regular, que prestavam atendimento escolar especial a deficientes mentais, mantidos pelo poder público. Além de quatorze estabelecimentos de ensino regular que atendiam alunos com outras deficiências. Somente na segunda metade do século XX, o governo federal preocupou-se com uma política para o atendimento educacional dos deficientes que, geralmente, era

prestado por instituições particulares. O atendimento público passou a ser realizado em classes especiais, junto a escolas públicas de ensino regular, onde eram formadas turmas de crianças com deficiências, “[...] pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais” (KASSAR, 1999, p.23), na pretensão de organização de salas de aula homogêneas.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4. 024/61, reafirmou o direito à educação dos deficientes, regulamentando as funções dos serviços público e particular. No texto da presente legislação, o artigo 88 coloca que o atendimento aos deficientes deve acontecer “dentro do possível” no “sistema geral de educação” e no artigo 89 é assegurado apoio financeiro para tal às instituições privadas, avaliadas como eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Kassar (1999), ao analisar a proposta da referida legislação, destaca que a mesma normatiza serviços que já aconteciam anteriormente no campo da Educação Especial, como, por exemplo, nas APAES. Aponta, ainda, que a Educação Especial aconteceria, em geral, por instituições privadas de caráter assistencialista, não sendo assumida diretamente pelo Estado.

A Lei nº 5.692/71 refere a Educação Especial apenas no 9º artigo e responsabiliza os Conselhos Estaduais de Educação pela garantia, aos deficientes, de tratamento especial nas escolas. O atendimento é destinado a “alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Nas décadas de 1960 e 1970, as ações governamentais favoreceram o crescimento da atuação de instituições privadas na educação dos deficientes. Fato comprovado pela ampliação do número de instituições dessa modalidade criadas a partir desse período. Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP – ligado ao Ministério da Educação e Cultura. No entanto, o atendimento educacional dos deficientes ainda é muito reduzido.

> Juntamente com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passou por processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 70, com a criação de serviços de Educação Especial em todas as secretarias Estaduais de Educação. Apesar desse crescimento, o número de crianças absorvido pela educação especial foi ainda bastante reduzido, tanto em termos de oferta de vagas nas escolas públicas, como em relação ao número de atendimentos oferecido pela rede privada. (BUENO, 1993, p. 96).

A implantação das classes especiais – principalmente as destinadas aos alunos com deficiência mental – configura na Educação Especial um dos princípios que fundamentaram a educação na modernidade: o agrupamento de alunos em classes homogêneas.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por movimentos internacionais e nacionais na busca da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência mental. Em 1988, no Brasil, foi promulgada a Constituição Federal. Essa legislação continua priorizando o atendimento educacional aos deficientes no sistema de ensino regular enquanto é explicitada a participação do sistema privado. Em 1996, após oito anos de debate, foi aprovado o texto final da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo que "[...] a educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família". A nova LDB cria novas possibilidades para o processo de inclusão. No capítulo XIV, define a Educação Especial como "modalidade de educação escolar", dispõe sobre as garantias didáticas diferenciadas e reitera o atendimento aos alunos com deficiências, preferencialmente no ensino regular. A esse respeito Mazzotta (1999, p. 89) refere que:

> Os parâmetros definidos neste projeto de lei colocam, objetivamente, a educação especial no contexto da educação escolar. [...] em muito contribuirão para consolidar a educação especial como alternativa competente para a educação escolar de um importante segmento da população brasileira.

Em 2001, surgiu uma nova legislação, promulgada pelo decreto nº 3956, da Presidência da República, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação de alunos com deficiências na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. Trata-se do documento da Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, da qual o Brasil é signatário.

Em Porto Alegre, na esfera da administração municipal, somente em 1988 foi instalada a primeira escola municipal especial – a Escola Elyseu Paglioli – que se destinava a prestar atendimento a alunos com deficiência mental moderada. Até 1991 foram criadas mais três escolas municipais especiais. Em 1990, foram extintas as 22 Classes Especiais que existiam em escolas regulares municipais e os seus

alunos foram enturmados em classes comuns de escolas regulares. Os educandos dessas escolas, com deficiência mental severa ou sofrimento psíquico, foram transferidos para as escolas especiais municipais. Essa iniciativa caracterizou uma mudança na Educação Especial, favorecendo o atendimento pedagógico em relação ao médico-clínico.

Até então, assim como acontecido em outros países, a Educação Especial, que se consolidou no Brasil, privilegiou um modelo hegemônico, em que é evidenciada a supremacia do trabalho clínico sobre o pedagógico. Os incentivos às iniciativas filantrópicas, apesar do conhecimento produzido, reforçaram a lógica de uma educação diferenciada para alunos com deficiências, contribuindo para a configuração de espaços de segregação e para isentar o poder público da responsabilidade da educação de todos, sempre confirmada nos textos das legislações educacionais. Dessa forma, a mesma legislação que coloca, sistematicamente, a educação dos deficientes como responsabilidade do poder público, também cria condições, principalmente por meio de incentivos econômicos, para o desenvolvimento dessa no sistema privado.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: movimentos internacionais e seus desdobramentos

Na sociedade contemporânea, a busca pela concretização da universalização da educação, como um dos Direitos Humanos, desencadeou movimentos de reformas sociais e políticas. Na Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, é afirmada a obrigatoriedade e gratuidade da educação “nos graus elementares e fundamentais”. O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, instituído em 1981, pela ONU, com o lema de “participação e igualdades plenas”, resultou em um plano mundial de ação para integração de pessoas com deficiência, mudando o enfoque da noção de concessão para a noção de direito. Esses movimentos têm impulsionado políticas públicas, pautadas principalmente nos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que visam à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas redes regulares de ensino. Desde então, a inclusão escolar ganhou espaço no cenário das discussões educacionais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, “reafirma o direito de todos à educação”. Essa conferência elaborou o documento conhecido como Declaração Mundial de Educação para Todos, que se caracteriza pela ênfase ao acesso e permanência das pessoas a uma educação de qualidade. Quanto à educação de pessoas com deficiências, o artigo terceiro, que trata de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, afirma:

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Na busca pela consolidação do direito de educação para todos, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram, em Salamanca na Espanha, no ano de 1994, a Conferencia Mundial de Educação, conhecida como Declaração de Salamanca. Segundo Marilene da Silva Cardoso (2003, p.21):

> Um dos aspectos mais ressaltados durante as discussões era o modo como o sistema educacional tem atuado, levando à exclusão de uma grande parcela de alunos. Os especialistas revelaram que a inclusão dos grupos minoritários não é uma decorrência natural do sistema de ensino, mas exatamente o oposto. O sistema tende a excluir os alunos diferentes, privilegiando os alunos considerados normais.

A Declaração de Salamanca referenda princípios e diretrizes, cujo paradigma é o da Educação Inclusiva. De acordo com suas orientações, “[...] as escolas devem receber alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”. Partindo do princípio fundamental de que todas as crianças devem aprender juntas, a Declaração de Salamanca (1994, p.5) aponta que:

> Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Quanto à Educação Especial, a referida Declaração recomenda que seja vista como uma exceção, destinando-se àqueles alunos que o ensino regular não possa

satisfazer suas necessidades educacionais. Alerta para que não sirva como meio de segregação e exclusão de alunos do ensino regular.

As conferências mencionadas desencadearam avanços significativos na efetivação de políticas para a Educação Inclusiva. Os documentos referendam um modelo de escola inclusiva, implicada na defesa da educação como direito humano, resgatando a proposta, embasada nos ideais iluministas, de uma escola para todos. Novamente, o projeto de escolarização que objetivou acolher a todos é adotado como modelo através do qual as diferenças possam ser incluídas. No entanto, para a construção da Escola Inclusiva, é preciso explicitar e questionar as condições, do modo de escolarização moderno, pautado pela homogeneização, que criou mecanismos de exclusão ao desconsiderar as diferenças que constituem os sujeitos, em diversos contextos culturais e sociais.

Outro movimento importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, sediada na Guatemala, em maio de 1999. No documento da Convenção da Guatemala, fica explícita a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência. No artigo I, nº 2 “a”, discriminação é entendida como:

> [...] toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência, ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Convenção da Guatemala ainda destaca a educação como uma das áreas prioritárias para “[...] prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências e propiciar sua plena integração à sociedade”, deixando claro o direito do acesso ao Ensino Fundamental para todas as crianças. Dessa forma, essa convenção nos instiga a repensar os espaços diferenciados criados no processo de escolarização, onde as desigualdades são reafirmadas.

Em 2006, foi aprovada pela ONU a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. O texto da convenção reconhece o direito à educação das pessoas com deficiências e a necessidade da organização de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. Para assegurar esse direito os Estados Partes devem adotar medidas para garantir que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art. 24).

Assim, a partir da segunda metade do século XX, destacam-se os movimentos internacionais que tencionaram as propostas de Educação para as pessoas com deficiência. Esses movimentos objetivaram inicialmente a integração de crianças com deficiência e, no transcorrer da década de 90, a formalização da Educação Inclusiva na perspectiva de uma escola para todos, capaz de acolher as diferenças.

Outro importante movimento foi o de Integração, que se desenvolveu primeiramente nos países nórdicos, especialmente na Dinamarca, na década de 1960. No Brasil, o movimento integracionista se expandiu nos anos 80 e em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE, orientando o processo de Integração Instrucional. Essa legislação condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular dos alunos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”. (PNEE, 94, p.19).

A integração depende das condições pessoais de adaptação do aluno aos mecanismos já existentes na escola regular, proporcionando, desta forma, uma inserção parcial, centrada em condições individuais, não problematizando as estruturas do sistema educacional. O princípio que orienta a política de integração é o da normalização, pois possibilita o acesso de crianças com necessidades educativas especiais, considerando suas condições de educabilidade, ou seja, alunos capazes de moldarem-se aos padrões de normalidade que sustentam o ensino regular. Colocar todos os alunos no mesmo espaço físico não significa que possam ocupá-lo da mesma maneira ou partilhar do mesmo modo as experiências educacionais.

Segundo Beyer 2006, as abordagens de Educação Integradora terminaram provocando a categorização de dois grupos de alunos, os alunos com necessidades educativas especiais e os sem necessidades educativas especiais. O projeto de Educação Inclusiva busca escapar desta dicotomia, não produzindo categorizações,

entendendo que não existem dois grupos de alunos e sim crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas.

A Educação Inclusiva desafia-nos no sentido da construção de uma escola aberta às diferenças, à comunidade e à democracia, avançando da abordagem da Integração para a da Inclusão.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: processos de legitimação

As conferências de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Guatemala (1999), referidas anteriormente, através de experiências desenvolvidas em diversos países, provocaram mudanças e avanços na conceituação e organização da Educação Especial, evoluindo para um novo princípio educacional, o princípio da Educação Inclusiva. Nessa nova modalidade de educação, o "conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas". (BEYER, 2006, p. 73).

No Brasil, as conferências mundiais também impulsionaram a criação de novas legislações que buscam estabelecer condições e adequações para efetivação da Educação Inclusiva. A Constituição Nacional assegura em seu artigo 208, inciso III, que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDBEN – nº 9.394/96), define a Educação Especial e estabelece que o Ensino Fundamental deve ser oferecido nas escolas regulares, expresso em seus artigos 58 e 60 da seguinte forma:

> O artigo 58 diz: "Entende-se por educação especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". E o parágrafo único do artigo 60 esclarece: "O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais na própria rede regular de ensino [...]".

Quanto ao atendimento especializado, segundo a LDB, artigo 59, § 2º, "[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular". O

entendimento desse artigo provocou discussões sobre a possibilidade de substituição do Ensino Regular pelo Ensino Especial, contrariando as disposições da Constituição Federal que determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório não admitindo o seu oferecimento em local que não seja a escola.

Segundo o documento editado pelo Ministério Público Federal-Procuradoria Geral dos Direitos do Cidadão – denominado O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular "[...] o direito educacional especializado [...], não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede de ensino. A LDB não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte". Em 2001, foi promulgado pela Presidência da República o Decreto nº 3. 956, tornando lei o documento da Convenção da Guatemala, que contribui para esclarecer sobre a aplicação correta do artigo 59 da LDB. Segundo o referido documento, constitui discriminação quando o Ensino Regular é substituído unicamente pelo Ensino Especial, "[...] por ser um tratamento discriminatório em razão da diferença".

Em 2001, outra lei importante foi homologada, a resolução CEN/CEB nº 2, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De acordo com essa resolução a Educação Especial é entendida como "modalidade de educação escolar" e o "[...] atendimento para os alunos com necessidades educativas especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica".

Em 2003, o MEC lançou o programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade,* trabalhando com 144 municípios polos com a função de multiplicar a política de inclusão, visando ao desenvolvimento de sistemas educativos inclusivos. O programa desenvolveu um processo de formação para gestores e professores, nos municípios brasileiros, buscando qualificar as condições do acesso de todos à escolarização. Com o mesmo propósito, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, pelo Ministério da Educação, O Ministério da Justiça e a UNESCO; este tem como uma de suas ações "[...] apoiar e incentivar diversas formas de acesso e inclusão aos estudantes com necessidades educativas especiais".

Recentemente, a Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em abril de 2008, tendo como tema central a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, mobilizou e reuniu representantes de toda a sociedade. No

documento final da conferência, no eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação Básica,” é destacado que:

> Falar sobre diversidade e diferença exige, também, posicionar-se e participar contra processos de colonização e dominação. Exige compreender e lidar com as relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram inferiorizadas e os preconceitos, violência e discriminações, naturalizadas. (2008, p.34).

Os elementos históricos e normativos aqui apresentados mostram as novas formas de pensar e organizar a Educação Básica no Brasil, especialmente no que se refere às ações voltadas para a Educação Inclusiva. Ao resgatar elementos históricos e normativos é possível constatar as descontinuidades e contradições quanto à Educação Especial e à Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é colocada como uma possível resposta para os problemas da exclusão escolar. O sistema educacional aponta outras possibilidades para os alunos ditos diferentes, categorizados como alunos com necessidades educativas especiais. No entanto, é necessário destacar como, no interior do próprio processo de escolarização, a diferença foi produzida cultural e socialmente, desnaturalizando-a como condição imanente ao sujeito.

A escola, instituição socializadora, com a finalidade de homogeneizar o ensino e os alunos, constituiu-se por uma cultura das semelhanças, marcando a diferença como algo não conhecido, como uma falta ou um prejuízo a certas habilidades. A diferença não está apenas na cor, no gênero ou na síndrome, é construída por meio de nomeações e narrativas que a descrevem como condição do aluno. Quando a escola situa as dificuldades de aprendizagem na diferença como condição do aluno, fixa uma identidade. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2007, p.74), “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferenças são, pois, inseparáveis”.

Sobre a produção da identidade e da diferença, o mesmo autor afirma:

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (2007, p. 76).

Para incluir no ensino regular alunos que, até então, permaneciam excluídos é preciso interrogar muitas das verdades que sustentam o discurso da Pedagogia e que constituem o processo de escolarização. O estabelecimento de identidades pode determinar as diferenças, demarcando as posições de dentro e de fora, através de afirmações e de classificações que constituem e posicionam os alunos, configurando processos de inclusão e exclusão.

A escola, instituição típica da modernidade, para efetivar uma proposta de inclusão, precisará efetivar mudanças significativas, apagar as fronteiras que delimitaram o espaço entre a Educação Regular e a Educação Especial e desconstituir a possibilidade da escolarização acontecer de um único modo, por um mesmo percurso para todos os alunos. A inclusão não se efetiva através dos percursos conhecidos, pelo contrário, traz consigo a possibilidade do inusitado, do inesperado, do respeito à diferença que traz consigo a singularidade que não pode ser ignorada, apagada nos tradicionais caminhos da escolarização.

4 CENÁRIO DA PESQUISA: UM ESPAÇO DE INCLUSÃO

> Aqui se fala de uma escola que se fez. Que foi construída através do trabalho, dos vários tipos de trabalho com que se constrói uma escola, quando se quer conscientemente que ela exista “aqui” – das mulheres e dos homens cujos filhos e elas próprias não trocaram saberes na escola que encontraram, mas na escola que fizeram ser construída. Eis um bom saber necessário que começa “antes da escola”. Pois a gente de um lugar, um lugar num morro de Porto Alegre, em um Morro Alto, desejou uma escola. (BRANDÃO, 2006, p.147).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva localiza-se na região sul da cidade de Porto Alegre – RS, no alto do Morro Alto, próximo ao bairro Ipanema. Considerada de pequeno porte, abriga em torno de 350 alunos distribuídos atualmente em três Ciclos. Em 2005, foi concluída a obra dos novos prédios da escola e entregue à comunidade em 2006, devidamente equipados. A construção dos novos pavilhões foi resultado da mobilização da comunidade, desde 1999, no decorrer do processo do Orçamento Participativo – OP – da cidade.

Essa não foi a primeira mobilização da comunidade na busca da garantia de uma escola de qualidade para seus filhos. A presença e a manutenção da escola no Morro Alto é fruto de ações coletivas, especialmente dos moradores do bairro. Em 1965, a comunidade conseguiu a instalação de uma pequena escola denominada Escola Estadual Paraíba e, em 1985, novamente a organização comunitária impediu que a mesma fosse retirada de lá, após a transferência da escola estadual existente, motivada por interesses especulativos imobiliários, para outra área próxima ao morro, um condomínio de classe média.

Após a transferência da Escola Paraíba, os pais dos alunos e demais moradores do Morro Alto, em um movimento de intensa participação coletiva, não permitiram o desmanche do antigo prédio e reivindicaram junto ao poder público municipal a permanência de uma escola na comunidade. Num primeiro momento, após um acordo com a prefeitura, que nomeou alguns professores para a escola, foram os pais que se encarregaram da limpeza, da conservação e da merenda

escolar. Gradativamente, a escola foi sendo assumida pelo poder público municipal, funcionando inicialmente como anexo de uma outra escola estadual – Escola Estadual Tancredo Neves e, em 1987, passou a existir oficialmente denominando-se Escola Municipal Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva (GJ).

A decisão de transferir a escola, sem consulta à comunidade e os sentimentos de exclusão vivenciados no novo espaço escolar, impulsionaram a comunidade na busca da garantia de seus direitos, pois, segundo Jaqueline Moll (1998, p.44), “[...] a presença da escola era a garantia de sua própria presença e a ausência da escola seria, provavelmente, sua própria ausência”. A escola tornou-se, a partir de então, o centro da vida comunitária do morro. Através de uma gestão compartilhada com a comunidade, o espaço público foi democraticamente ocupado. Após o término das atividades escolares e nos finais de semana, o espaço físico continua sendo utilizado pelos moradores para atividades de esporte e lazer nas canchas e na praça. Nas salas de aula, acontecem reuniões de representantes da comunidade, aulas de catequese, além de outras atividades comunitárias. Atualmente, o projeto Escola Aberta potencializou esse uso.

A mobilização comunitária, da qual nasceu a GJ, se fez necessária em outros momentos para demandas como instalação de água e luz, regulamentação fundiária, organização da horta e é, ainda hoje, uma marca identitária significativa, no bairro. Segundo Moll (2000, p.33), “[...] para compreender o Morro Alto é fundamental situar-se nessa rede em que os fios se tecem a partir da escola”.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SEUS PRINCÍPIOS

Os processos culturais e sociais vivenciados na luta pela manutenção da escola articularam também o seu lugar nessa comunidade, diminuindo as distâncias entre o mundo escolar e o mundo da vida. Na escola, que emerge desse envolvimento comunitário, o Projeto Político-pedagógico constituiu-se em conjunto com a comunidade, legitimando seus saberes, interesses e desejos, como ainda aponta Moll (1998).

Outro marco importante na relação da escola com a comunidade foi o processo eleitoral, no final de1991, que definiu uma nova direção e uma equipe pedagógica que através do trabalho coletivo, compartilharam decisões e os objetivos

comuns, priorizando os aspectos pedagógicos na administração da escola. Como afirma Maria Beatriz Paupério Titton (2006, p.39), referindo-se ao necessário projeto de inclusão de todos os alunos na escola:

> São desencadeadas ações que, coletiva e progressivamente, visam a romper com o conformismo diante da exclusão da e na escola. A principal mudança aconteceu no olhar para os alunos e realmente enxergá-los, reconhecendo-os todos como sujeitos de direitos, principalmente o direito de estarem na escola.

Nessa época, consolidou-se um movimento de estudo e reflexão, envolvendo todo o coletivo da escola. As reflexões sobre as práticas dos professores e os resultados avaliados no processo de aprendizagem mobilizaram a construção do Projeto Político-pedagógico baseado na crença e no desejo da aprovação de todos os alunos e na eliminação da evasão. Nesse movimento, os princípios pedagógicos, que passaram a orientar o trabalho da GJ, construídos coletivamente, conforme Plano Político Pedagógico foram:

- Todos os alunos podem aprender.
- Todos os alunos devem permanecer na escola.
- Diferença não é deficiência.
- O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem.
- Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.

Esses princípios, concluídos ao final de 1992, produziram um jeito de ser escola, de se relacionar com os alunos, com a comunidade e com a própria formação dos professores. Motivaram mudanças importantes nas práticas de avaliação, privilegiando os interesses e as necessidades dos alunos e a investigação permanente das condições e das possibilidades de cada um e de cada grupo, Titton (2006). Os referidos princípios vêm sendo, ao longo do tempo, ressignificados para atender as especificidades que surgem das novas demandas do cotidiano escolar.

No transcorrer dos anos de 1994 e 1995, a relação comunidade x escola foi desencadeadora de uma pesquisa participante, que tinha como objetivo a busca de um melhor conhecimento das condições de vida dos alunos, para repensar a escola. Após uma primeira etapa, realizada pelos professores e funcionários, constatou-se a necessidade de estabelecer uma parceria para aprofundar as análises dos dados coletados, o que terminou sendo acertado com a coordenação do curso de Pós-

graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – RS.

Com a coordenação do professor Nilton Bueno Fischer, instalou-se formalmente um projeto de pesquisa participante que aconteceu em duas etapas, investigando os seguintes temas: família, violência, sexualidade/gravidez na adolescência e relações escola x comunidade. Na primeira etapa, os professores realizaram atividades de formação, definiram o roteiro das entrevistas e em duplas aplicaram o instrumento junto aos moradores da comunidade. Na segunda etapa, foram realizados seminários de estudo, envolvendo os quatro segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários). Com base nos dados das entrevistas realizadas na etapa anterior, os professores pesquisadores elaboraram outro roteiro de entrevista para ser aplicado individualmente. Os resultados foram analisados e tabulados em relatórios, que serviram de fonte para estudos e se desdobraram no planejamento pedagógico. No início de 1996, foi entregue a representantes da escola e da comunidade o relatório preliminar da pesquisa que se intitulou *Uma escola vivida e pesquisada*. Como expressou Fischer (2006, p.144), "[...] este exercício inicial remeteu para um adensamento da complexidade e para a incorporação da pesquisa como ação cotidiana no trabalho docente, para novas readequações e novos adensamentos teóricos metodológicos e didáticos".

4.2 A PROPOSTA DOS CICLOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA

Em 1998, a comunidade escolar foi chamada novamente, agora para posicionar-se sobre a instauração do sistema de Ciclos de Formação, que vinha sendo gradativamente implantado em todas as escolas da rede municipal de ensino pela mantenedora Secretaria Municipal de Educação (SMED), no período de 1995 a 2000.

A proposta por Ciclos de Formação, segundo expresso no caderno 9[11] "é o resultado de um processo de discussão realizado com o conjunto das escolas da Rede Municipal que culminou no Congresso Constituinte Escolar/95, quando foram definidos os princípios que nortearam a construção dos regimentos escolares".

[11] Publicação da SMED-POA, que contém a proposta dos Ciclos de Formação-Proposta político pedagógica da Escola Cidadã.

Nesse congresso, com a participação de professores, funcionários, alunos e pais, foi feito um diagnóstico do trabalho desenvolvido na rede, e definidos os princípios pedagógicos e as metas para a reestruturação escolar. A partir das discussões, consolidaram-se concepções de conhecimento, currículo, gestão e princípios de convivência que desencadearam o projeto de Escola Cidadã, em que o ensino organizado por séries é substituído pela proposta de educação dos Ciclos de Formação.

Nessa proposta educativa, como explicitado no anexo 1, o ensino fundamental soma nove anos, divididos em três Ciclos de três anos cada, que correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência. É importante destacar que a possibilidade da organização do ensino por Ciclos de Formação é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil /MEC, 1997). No ano de 2000, em Porto Alegre, todas as escolas da rede municipal de ensino haviam adotado a proposta dos Ciclos de Formação.

Na GJ, a implantação dos Ciclos de Formação desencadeou um processo de discussões e análises que envolveram novamente todos os segmentos da comunidade escolar. Na ocasião, a escola havia acabado de reformular seu regimento escolar, que contemplava os princípios de seu projeto político pedagógico. Tal regimento não foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, pois previa ainda a possibilidade de reprovação, nas séries finais do Ensino Fundamental, contrariando um dos princípios da proposta dos Ciclos. O regimento referido era resultado da avaliação do trabalho pedagógico, considerando os avanços e os desafios que interpelavam o cotidiano, principalmente as histórias de fracasso escolar. A não aceitação deste regimento pela mantenedora causou, na ocasião, desconforto na comunidade escolar e dificultou, de certa forma, a aceitação da nova proposta. No entanto, após estudos e reflexão da referida proposta, com a participação dos segmentos da comunidade escolar e representantes da mantenedora, a GJ terminou assumindo e aderindo, no final de 1998, a essa forma de organização escolar, com o aval de sua comunidade.

Merece ser referido que a proposta de organização do ensino por Ciclos de Formação ultrapassa a lógica do sistema seriado, propondo uma mudança no conceito de reprovação alterando, em decorrência, o conceito de aprendizagem. Assim, a permanência dos alunos na escola é vista como uma forma de evitar sua

exclusão do processo de escolarização, “[...] o que se daria mediante a retirada dos mecanismos de aprovação/promoção ou reprovação/retenção/exclusão”. (MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA, 2005, p.642). O critério de agrupamento nesta organização é o de faixa etária, ou seja, por etapas do desenvolvimento humano.

Os Ciclos possibilitaram aproximar tempos da vida – não sujeitos a repetição – com o tempo escolar. Desta nova organização, surgiram movimentos de enturmação que consideram o sujeito como um todo, que interage com seus pares, com os quais divide interesses, expectativas e seu tempo individual de aprendizagem, considerando sua trajetória na escola e na vida. Novos espaços foram implantados, como o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos (SIR), com o propósito de criar as condições necessárias para a progressão continuada.

Entre as inovações oportunizadas pela proposta dos Ciclos, duas, especialmente, contribuíram para qualificar o trabalho pedagógico na GJ: o Professor Itinerante para compartilhar o trabalho com a Professora Referência e a formação qualificada em serviço, assegurada nas reuniões semanais e nos turnos mensais de estudo. O espaço de formação qualificou o trabalho docente, oportunizando, através do estudo, criar alternativas que se fundamentavam no diálogo, na troca e na parceria para a elaboração dos projetos de cada Ciclo. O trabalho coletivo, enriquecido com a participação do Professor Itinerante, possibilitou aos professores pensar em todos os alunos de um Ciclo como seus e não apenas nos das turmas em que dão aula.

Outra mudança trazida pelos Ciclos, que oportunizou reorganizar o ensino para atender as necessidades do tempo de aprendizagem, avançando das categorias impostas pela escola seriada como tempo linear em uma mesma sequência anual de etapas determinadas, foi a organização do ensino em quatro áreas de conhecimento: Expressão – Língua Portuguesa e Literatura, Língua e Cultura Estrangeira, Educação Física e Arte; Ciências Físicas, Químicas e Biológicas – Ciências Naturais; Ciências Sócio-históricas – História, Geografia, Filosofia e Cultura Religiosa; e Pensamento Lógico-matemático – Matemática. Essa nova organização da base curricular, redistribuindo a carga horária das áreas do conhecimento de forma mais igualitária, delimitou o ensino da língua materna como compromisso de todas as áreas. Também, propiciou a entrada de novos componentes nos I e II Ciclos, como a Língua Estrangeira e a Arte-Educação

trazendo novas linguagens de leitura e escrita, que qualificaram as aprendizagens em tais etapas.

A instauração da proposta dos Ciclos de Formação na GJ motivou estudos e debates sobre como ressignificar seus princípios nessa reorganização de tempos e de espaços. Através do trabalho coletivo, algumas mudanças foram gestadas no interior da escola, considerando, principalmente, os desafios procedentes das Turmas de Progressão[12]. Tais turmas foram efetivadas para atender alunos com defasagem entre escolaridade e faixa etária e "[...] são definidas, no projeto, como espaço para abrigar estudantes com necessidade de um atendimento especializado, visando a enturmá-los, assim que possível, nas turmas regulares do ano Ciclo". (XAVIER, 2007, p.172)[13].

Merece ser comentado que um questionamento apontado pelos professores no processo de mudança do sistema seriado para o dos Ciclos era referente às citadas Turmas de Progressão. O grupo manifestava preocupação com o risco de segregação ao reunir nessas turmas alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes da reprovação, da falta de escolaridade, da evasão, entre outros, embora observasse os avanços permitidos por tal forma de agrupamento como a possibilidade de promoção em qualquer época do ano letivo e o número reduzido de alunos por turmas, mecanismos importantes para superar a exclusão do sistema seriado. Segundo Titton (2004, p.124):

> O que para alguns alunos representa a oportunidade de recuperar não só o tempo perdido, mas principalmente a auto-estima, para outros significa demarcação de diferença pela falta (lacunas na aprendizagem, de conhecimentos escolares), da diferença pela deficiência (portadores de necessidade especiais, síndromes), e/ou de diferença pela culpa (abandono da escola, abandono dos pais, trabalhos, vícios).

Dessa forma, as Turmas de Progressão criadas desafiaram o coletivo de professores para criar condições outras de permanência e aprendizagens dos alunos, superando as histórias de fracasso escolar. A partir da problematização da realidade, das tensões provocadas pela diferença, os processos de inclusão alteraram os tempos, os espaços e a docência, estabelecendo novas relações entre

---

[12] No caderno 9, as Turmas de Progressão são representadas pela letra de cada Ciclo acrescida da letra P. AP para o I Ciclo, BP para o II Ciclo e CP para o III Ciclo.

[13] Os estudantes dessas turmas podem avançar para o ano Ciclo correspondente a sua idade e/ou para a Turma de Progressão do Ciclo seguinte a qualquer momento do ano letivo.

o ensinar e o aprender através de novos projetos legitimados pelo Projeto Político-pedagógico da escola, de acordo com seus princípios.

Passo a seguir, a comentar os projetos desenvolvidos especificamente para a Educação Inclusiva na GJ.

4.3 REORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO

Em 1999, logo após a realização de uma pesquisa que objetivou a escuta dos alunos, investigando seus interesses e necessidades, os professores do III Ciclo perceberam as dificuldades de entender as diferentes demandas e de criar melhores condições de ensino para a Turma de Progressão desse Ciclo, intitulada CP. Um dos problemas era a fragmentação de um horário dividido em períodos rígidos, com tempo reduzido, que desconsiderava o tempo necessário para desenvolver atividades que favorecessem a aprendizagem de todos os alunos. Como afirma Lima (2000, p.7), "[...] a distribuição do 'tempo' de uma matéria é constante durante todo o ano letivo e desconsidera que a construção de conhecimento, em determinada área, não acontece no ser humano com esta regularidade [...]".

Após a análise dos dados da pesquisa citada e de uma reflexão crítica, foram estabelecidas metas coletivas para o atendimento diferenciado na CP, o que desencadeou o projeto[14] *Uma Experiência de Organização de Tempos e Espaços no III Ciclo*.

Durante o recesso de janeiro de 2000, um grupo de professores, juntamente com a Equipe Diretiva, planejou uma estratégia alternativa para iniciar aquele ano letivo, que embora envolvesse todos os alunos, visava, primeiramente, o atendimento diferenciado da Turma de Progressão, foco das maiores preocupações da escola. Preocupação essa motivada pelo fato de tais alunos terem chegado ao III Ciclo sem ter, muitos deles, completado seu processo de alfabetização, por pertencerem aos chamados grupos de periculosidade social, isto é, abrigados, meninos de rua e muitos em situação de pobreza extrema.

Foi prevista uma atividade visando a ouvir o posicionamento dos alunos frente às questões: do que eu gosto, do que eu não gosto, o que sei fazer bem, o que eu posso ensinar para os outros e quais as disciplinas, numa escala de um a seis, são

[14] Os dados sobre os projetos da escola foram retirados do Projeto Político-pedagógico de 2009.

fundamentais para minha formação neste momento. A partir dos resultados e da experiência de trabalhar em equipe, os professores elaboraram o projeto que contemplava uma nova organização de tempos e espaços, uma ação didática comum com um número reduzido de professores trabalhando com cada turma e a possibilidade de entrada simultânea em períodos mais longos, dispondo melhor a distribuição do tempo. Trimestralmente, os tempos de cada área do conhecimento eram negociados entre os professores, de acordo com os projetos desenvolvidos, sem prejuízo ou falta das disciplinas, no decorrer do ano letivo, atendendo a legislação vigente. De acordo com Hernández (2003, p.9):

> [...] os ‘projetos’ que organizam o trabalho de uma escola não podem ser impostos por decreto, mas devem ser o resultado de um processo de questionamento e de formação no qual a maior parte da comunidade educativa esteja envolvida. Portanto, é uma necessidade, e não uma obrigação. Se torna um dever, acaba dentro de uma gaveta na sala da direção e de nada serve para revisar as tarefas diárias da escola e refletir sobre elas.

O anseio e a expectativa dos professores quanto à mudança efetiva na relação tempo-conhecimento-interdisciplinaridade, possibilitada pela nova estrutura da proposta dos Ciclos de Formação, desencadearam uma nova organização do tempo escolar: os módulos-aula. O horário foi organizado, não mais em hora-aula de 40 ou 50 minutos, mas por dois módulos-aula de 120 minutos cada um. Essa nova organização do tempo foi referendada legalmente no Parecer nº 705/97, do Conselho Estadual de Educação (CEED). Outro Parecer, o de n.º 115/98 CEED, aponta, também, para a possibilidade da escola:

> [...] ampliar a carga horária de determinados componentes curriculares, se julgar que esse procedimento poderá assegurar melhor rendimento escolar de seus alunos. Para ampliar a carga horária de algum componente curricular é, muitas vezes, necessário reduzir a de outro [...].

Essa forma de organização permitiu também, que o tempo do recreio fosse ampliado para 30 minutos, levando em conta que esse período é uma oportunidade ímpar de aprendizagens, de socialização e de expressão da cultura. O Serviço de Orientação da Escola organizou o agendamento para o uso da quadra de esportes, do *ping-pong*, da sala com músicas escolhidas pelos alunos e colocou bolas à disposição deles. O recreio passou a ser organizado por eles, atendendo a uma reivindicação, antes negada em função da rigidez da distribuição do tempo escolar.

Essa prática proporcionou que os próprios alunos protagonizassem outras formas de ocupação do tempo livre.

O planejamento coletivo passou a ser o componente que gerou os projetos pensados para cada turma. Em 2001, o projeto se estendeu para o I e II Ciclos, exigindo outra organização dos espaços e das ações pedagógicas específicas desses Ciclos.

Fernando Hernández (2004, p.13) afirma:

> [...] não se pode esquecer que um projeto de trabalho é, sobretudo, um formato para a indagação que nos permite estruturar e contar uma história. Construir uma história que tenha a ver com nós mesmos, que exige um processo de acompanhamento que não pode ficar em suspenso, porque "é hora" de passar para outro livro didático ou para outra atividade. Requer flexibilidade em face dos limites temporais artificiais e forçados.

Através do envolvimento e do estudo de todos os professores, o projeto foi redimensionado para atender às necessidades e características daqueles Ciclos, desdobrando-se em novas alternativas. Um exemplo disso foi a monitoria do recreio dos alunos do I e II Ciclos, realizada pelos alunos do III Ciclo, que oportunizou o protagonismo juvenil.

A gestão da proposta *Uma Experiência de Organização de Espaços e de Tempos no III Ciclo* foi possível em função da própria LDB 9394/96 que acenou para possibilidades de novas organizações curriculares, como por exemplo, os Ciclos de Formação, conforme já referido. Por outro lado, o que foi decisivo na implementação desse projeto foi a tradição da GJ em olhar de frente os seus problemas que, nesse caso, eram a diversidade dos alunos da CP (Turma de Progressão do III Ciclo) e, coletivamente, construir alternativas para o enfrentamento dos desafios.

4.4 PROJETO MOVIMENTANDO AS DIFERENÇAS

Na GJ, as "enturmações" diferenciadas dos alunos são propostas nos Conselhos de Classe ou em reuniões quando os professores e a equipe diretiva avaliam o melhor espaço para que cada aluno tenha suas necessidades de aprendizagens atendidas. Essas "enturmações" diferenciadas levam em conta, além do critério idade, as possibilidades do aluno em relação às áreas de conhecimento e seu desenvolvimento sócio-afetivo.

Habitualmente, os alunos que se encontram em níveis muito inferiores de aprendizagens, em relação ao contexto geral da turma, são encaminhados para o Laboratório de Aprendizagem, em turno oposto às aulas regulares. Alguns alunos também frequentam a SIR – Sala de Integração e Recursos – e ainda são planejadas estratégias diferenciadas, juntamente com o Professor Itinerante, para que tais alunos possam evoluir quanto às aprendizagens.

No entanto, após avaliações do serviço pedagógico (o SOP), foi constatada a necessidade de traçar novos caminhos, criando diferentes estratégias para que os referidos alunos pudessem avançar em suas hipóteses acerca do conhecimento, principalmente nos I e II Ciclos. Após o mapeamento desses alunos e de suas hipóteses sobre a leitura e a escrita, o SOP propôs uma nova alternativa de reagrupamento, visando a oportunizar experiências com outros grupos de alunos, considerando a necessidade de conflitos cognitivos nos processos de aprendizagem. Essa nova experiência, após a escuta do grupo de professores e a avaliação da equipe, foi denominada: *Movimentando as diferenças.*

Com este projeto, a responsabilidade pela aprendizagem de tais alunos passa a ser do coletivo de professores do Ciclo, que planeja ações diferenciadas que possam ajudar e qualificar suas aprendizagens. Também é feito, junto com o SOP, um acompanhamento visando a adequar e ajustar as condições necessárias para o aprimoramento dessa experiência. O projeto “Movimentando as diferenças” tem como objetivos, de acordo com o Plano Político-pedagógico (p.32):

> - Promover o conflito cognitivo, através da interação com colegas de outras turmas que representem desafios possíveis às hipóteses de aprendizagem dos alunos em questão.
> - Planejar diferentes intervenções didático – pedagógicas, possibilitando um novo olhar sobre as aprendizagens desses alunos.
> - Comprometer o coletivo da escola com os processos de aprendizagens de todos os alunos.
> - Flexibilizar a dinâmica dos tempos e espaços escolares.
> - Intervir nos processos de aprendizagens do aluno, procurando não cristalizar dificuldades e/ou lacunas escolares, evitando a situação de fracasso escolar.

A estrutura e o funcionamento do projeto consistem em possibilitar que os alunos frequentem turmas, diversas da sua, com determinada periodicidade, reorganizando os tempos e espaços da escola. A partir do mapeamento desses alunos, são selecionadas as turmas que os mesmos devem frequentar, uma vez por

semana durante um módulo-aula. Cabe ao SOP organizar os horários em que o projeto acontece. O planejamento das atividades pedagógicas é realizado durante as reuniões pelos professores envolvidos, com base no dossiê escolar da cada aluno.

Os alunos incluídos no *Movimentando as Diferenças* são chamados pelo SOP para conversar sobre a proposta do projeto. Assim, o aluno é informado e pode dialogar sobre os objetivos e metodologia do trabalho como uma possibilidade frente às suas necessidades de aprendizagens. As famílias e/ou responsáveis também são chamados para apresentação e discussão a respeito dos movimentos que são realizados pelos alunos.

A avaliação do projeto acontece de forma sistemática através de registros, observações, assessoramento do SOP, acompanhamento em sala de aula, entre outros. Os dados coletados durante a avaliação do projeto indicam os ajustes necessários para que os objetivos sejam alcançados.

4.5 PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA

Num contexto de conflitos e tensões provocadas pelo trabalho que toma a diferença como centralidade, buscando assegurar a permanência e a aprendizagem de todos os alunos que chegam à escola, o grupo de professores, mais uma vez, assumiu a autoria de sua história, elaborando e vivenciando os desdobramentos de um novo projeto denominado Docência Compartilhada, que vem se constituindo como mais uma das alternativas da GJ para superação dos processos de exclusão.

A GJ sempre acolheu a todos os alunos, consolidando-se como uma escola pública para todos. Assim, o compromisso assumido coletivamente de criar condições de aprendizagem, no sentido mais amplo em que esse termo possa ser entendido e a experiência que os professores tem acumulado ao longo dos anos, no enfretamento dos desafios da inclusão, tem propiciado muitas possibilidades de acolhimento, para alunos que, geralmente, não encontram na escola regular o espaço para sua escolarização. Desta forma, reconhecendo o direito à diferença e construindo novas aprendizagens no convívio da diversidade, a GJ se tornou um espaço de acolhimento de todos os alunos que procuram a escola, motivados pelas suas políticas de inclusão. Em uma publicação realizada em parceria com uma Orientadora Educacional da escola afirmamos que:

> Ao falarmos de inclusão na Gilberto Jorge, não estamos nos referindo tão somente àqueles e àquelas portadores de alguma necessidade especial, mas sim de diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nesta escola significa problematizar a ideia da normalidade, de homogeneidade tão presentes na sociedade em geral e reforçadas no sistema escolar [...]. Todavia, não se trata de uma postura ingênua, idealista, por parte da instituição, mas, sim, de uma construção de um ideário que cresce num processo de reflexão constante sobre as diferentes concepções que permeiam o grupo que constitui a escola. (MONTEIRO E PACHECO, 2006, p.30).

No final de 2005 e no transcorrer de 2006, cresceu o número de alunos com necessidades educativas especiais, alunos com laudos de deficiência mental, transtorno global de desenvolvimento, entre outros, que procuram matrícula na GJ. Esses alunos chegam através de transferências de escolas públicas e privadas, de indicação da mantenedora e de outras instituições. A maioria deles frequentou classes especiais por muitos anos ou permaneceu enturmada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, geralmente não ultrapassando a barreira da quarta série.

Esses alunos, inicialmente, eram enturmados nas Turmas de Progressão do Ciclo referentes às suas idades. Entretanto, o acompanhamento pedagógico e as avaliações realizadas vieram mostrar que os alunos com deficiência mental e transtorno global do desenvolvimento, apesar das diversas intervenções dos professores, permaneciam por mais tempo nessas turmas, fazendo com que as mesmas fossem configuradas como um espaço de segregação, uma realidade contrária aos princípios da escola. Outro fator que contribuiu para a problematização das Turmas de Progressão foi o fato de nelas estarem agrupados alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, dificultando a possibilidade de trocas e da ocorrência de conflitos cognitivos entre eles, necessários nos processos de aprendizagem. E, ainda o fato de estarem chegando ao III Ciclo um maior número de jovens com necessidades educativas especiais, vindos, em geral, de outras instituições ou procurando pela primeira vez uma instituição escolar motivados pelas políticas da escola.

No transcorrer de 2005, essa situação foi debatida nas reuniões pedagógicas, nos Conselhos de Classes e nos períodos de formação. Novamente, alunos “diferentes”, presentes na escola em número cada vez maior e agrupados nas Turmas de Progressão, levaram o grupo a construir ações e estratégias, valendo-se de sua experiência e da reflexão coletiva para superar o incômodo que

representavam tais turmas em uma escola comprometida com a inclusão de cada aluno. Mais uma vez, o grupo envolveu-se em um movimento de estudo e reflexão na busca de alternativas, de novos modos de ver e compreender o processo de escolarização.

Uma das obras escolhidas para estudo no processo de formação foi a leitura do livro: *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais* do professor Hugo Otto Beyer (2005) que mostrou uma possibilidade de repensar a docência a partir da experiência relatada, desenvolvida em Hamburgo na Alemanha, chamada *Bidocência.* Tal experiência propõe uma carga horária maior dos professores, para trabalhar nas turmas onde houver alunos com necessidades educativas especiais, e a redução numérica de alunos nas turmas com base em um sistema de proporção entre os alunos com necessidades educativas especiais e os demais.

A leitura da obra, especialmente da experiência da Bidocência e o levantamento dos fatores que configuravam as turmas de progressão, possibilitou pensar em uma nova alternativa para organizar o trabalho docente, rompendo com a unidocência e potencializando a relação entre Professor Referência e o Itinerante, previsto na organização por Ciclos. Essa alternativa, mais tarde, consolidou-se como o projeto da Docência Compartilhada.

Em janeiro de 2006, a equipe escreveu uma proposta, pensada inicialmente para o II Ciclo, e apresentou aos professores que sugeriram alterações qualificando o projeto. Em seguida, o projeto foi apresentado para a Secretária de Educação e sua equipe. A Secretária aceitou o projeto e acordou-se uma assessoria específica para acompanhar sua efetivação.

A operacionalização da Docência Compartilhada se constituiu, inicialmente, mediante os seguintes pressupostos (PPP, 2009, p.30):

> - Incluir todos os alunos de Turma de Progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial, em turmas regulares;
> - Garantir a entrada de, no mínimo, dois professores, articulando a docência compartilhada em sala de aula;
> - Organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores dessas turmas;
> - Potencializar o projeto pedagógico – temas de interesse e necessidade social dos alunos;
> - Garantir a presença de estagiário para apoiar o trabalho junto aos alunos, priorizando aqueles com necessidades educativas especiais;

- Flexibilizar os agrupamentos de alunos para além da lógica das turmas, possibilitando a ampliação das trocas sociais e cognitivas;
- Organizar os tempos e espaços de acordo com as diferentes necessidades oriundas dos projetos e das características dos alunos; e
- Parceria com a SMED através do acompanhamento do trabalho pela assessoria técnico-pedagógica, principalmente da Educação Especial.

4.5.1 Desdobramento do Projeto nos Três Ciclos

O projeto expandiu-se para os III Ciclos da escola, ainda em 2006, diferenciando-se em cada Ciclo pelo modo de compor a docência e a maneira de agrupar os alunos.

Foi no I Ciclo que se efetivou a primeira experiência do projeto com o agrupamento entre a Turma de Progressão, AP, com uma das turmas do segundo ano – A21[15], formando uma única turma com duas professoras referência[16] e as especializadas previstas para esse Ciclo, professora de Educação Física e de Artes, além da professora Itinerante. A Turma de Progressão do I Ciclo – AP, no início de 2006, era composta por sete alunos, todos com alguma deficiência mental ou transtorno psíquico e a turma do segundo ano – A21 – era composta por 21 alunos. Assim foi possível reagrupá-los em uma única turma, considerando suas características, concentrando numa mesma turma a carga horária das duas professoras, ambas atuando como referência. Essa turma manteve-se com as mesmas características e atualmente compõe o segundo ano – B21– do II Ciclo, onde o projeto da Docência Compartilhada continua sendo desenvolvido. É importante destacar o avanço observado de todos os alunos em relação à convivência com as diferenças e as aprendizagens individuais.

No II Ciclo, a Turma de Progressão – BP – foi reagrupada com a turma do segundo ano existente – B21, formando-se duas B20, ambas com alunos com algum tipo de deficiência. Manteve-se uma professora referência para cada turma com o acréscimo de uma terceira, com mais vinte horas para compor a docência, mais as professoras especializadas de Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, além da professora Itinerante. Com o avanço de todos os alunos, o projeto de D. C. manteve-se e atualmente compõem as turmas do segundo ano – C21 e a C22 – do III Ciclo.

---

[15] Explico melhor as siglas dessa subseção no Anexo 1.

[16] Professor referencia ou generalista, cuja carga horária é organizada de tal maneira que ele seja, dentre os membros do coletivo do Ciclo, aquele que passa a maior parte do tempo com uma “Turma Nuclear”, dando conta da globalidade dos componentes curriculares previstos. (Caderno 9, Ciclos de Formação: Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã).

No III Ciclo, em 2006, após reflexões sobre as características do grupo que formava a CP, ou seja, um expressivo número de alunos com necessidades educativas especiais, além de outros com defasagem em seus processos de aprendizagens, o coletivo de professores propôs uma alternativa diferenciada para compor a DC nessa turma. Foi priorizada a entrada de uma professora alfabetizadora, como referência para coordenar a docência com os professores das diversas áreas do conhecimento, além da redução do número de professores atuando por trimestre. A presença de uma professora referência, alfabetizadora, compartilhando as aulas com as professoras especialistas, habilitadas em uma área específica do conhecimento, tinha como objetivo o atendimento adequado das demandas do processo de alfabetização daqueles adolescentes. O trabalho simultâneo, entre esses professores, proporcionou socializar as necessidades dos alunos, qualificando as intervenções pedagógicas, e garantiu a entrada de todos os professores das diferentes disciplinas curriculares, durante os trimestres letivos.

Em 2007, com a o avanço de alguns alunos da CP, ampliou-se o projeto para uma turma do segundo ano, a C22, concentrando-se ali toda a carga horária do Professor Itinerante do Ciclo, criando um novo espaço de DC, mantendo-se, também, o projeto na CP com a mesma professora do ano anterior, pois nem todos os alunos avançaram e, novamente, ocorreu a entrada de novos jovens com alguma deficiência e ou em processo de alfabetização.

Em 2008, o III Ciclo experimentou mais uma vez uma situação limite em relação ao aumento de alunos com deficiências. As C10 foram as turmas que receberam os alunos da DC do II Ciclo. Nas duas turmas do terceiro ano, C30, foram enturmados os alunos da C22, e se manteve a turma da CP, com a organização descrita acima, apesar de o projeto da DC ter como um dos seus pressupostos a enturmação de todos os alunos em turmas regulares. Nesse ano, também a escola acolheu outros adolescentes com deficiência e em processo de alfabetização, enturmados nas C10.

Novamente, buscando avançar no processo de inclusão, procurando romper com a lógica de turmas homogêneas, principalmente pelo critério do conhecimento, configurando espaços diferenciados para os alunos ditos diferentes, a escola experimentou movimentos buscando aproximar a CP do trabalho desenvolvido no III Ciclo. Para tanto, nas aulas de Educação Física, Espanhol e Música juntava-se a CP com uma turma do segundo ano, proporcionando espaços de trocas sociais e

cognitivas. Nestes momentos, havia sempre uma professora generalista junto com o professor especializado. Nas aulas de Espanhol, a professora organizou grupos de trabalho misturando alunos das duas turmas. O planejamento também previa tarefas para serem resolvidas pelos grupos possibilitando integração e socialização.

No segundo semestre, após avaliação do coletivo dos professores e da escuta dos alunos da CP, que relatavam não gostar dos momentos em que eram enturmados com outras turmas, constatamos que esses alunos não se sentiam incluídos, pertencendo ao III Ciclo, pois buscavam sempre o seu grupo de iguais. Novamente, eram os alunos que desafiavam as relações entre o ensinar e aprender, movimentando o coletivo de professores na busca de alternativas para superar a exclusão no interior do III Ciclo.

Neste momento, a equipe diretiva, que apontava o risco de segregação desses alunos, organizou espaços de estudo e avaliação das experiências no sentido de formar novos agrupamentos. Outra vez, foi necessário buscar a interlocução de outros parceiros que realizam pesquisas na escola. A parceria com o grupo de pesquisadoras da FACED/UFRGS, coordenado pela professora Maria Luiza M. Xavier, o qual vem investigando questões de disciplinamento e a constituição do sujeito aluno na GJ, desde 2002, foi fundamental neste período de incertezas, contribuindo nas reuniões de estudo e com as análises dos dados coletados nas reuniões da equipe diretiva.

A partir de agosto desse ano, os alunos da CP foram enturmados com as turmas de C10, onde acontecia o projeto da DC. No entanto, na organização do horário das aulas não era possível prever a entrada de todos os professores especialistas em todas as turmas, pois faltava carga horária para alguns. Assim, algumas aulas, embora planejadas com o coletivo, eram desenvolvidas pelas professoras generalistas, como no caso da disciplina de História, pois a carga horária da referida professora limitava o atendimento quinzenal em cada turma. As entradas das professoras generalistas também eram alternadas nos dois grupos. Nas disciplinas de Português e Matemática, os alunos das duas turmas foram divididos em três grupos, considerando seus níveis de conhecimento, classificados em: inicial, intermediário e avançado. Os alunos dos níveis inicial e intermediário eram atendidos pelas professoras generalistas (com habilitação em pedagogia) e os do nível avançado, pelas especialistas (com habilitação em português e Matemática).

O trabalho desenvolvido nesta forma de organização, durante o segundo semestre de 2008, provocou sentimentos contraditórios no grupo de professores. Foi um momento de estranhamentos, pois as opiniões eram diferenciadas. Enquanto alguns buscavam efetivar as combinações acordadas, outros discordavam dos encaminhamentos, causando desconforto entre o grupo. Também, entre equipe diretiva havia discordâncias sobre a nova organização, gerando discussões teóricas sobre como incluir de fato esses alunos no III Ciclo.

Durante Janeiro e Fevereiro de 2009, nas reuniões da equipe diretiva, foram reorganizados os horários e as turmas, agora duas C20, pois todos os alunos avançaram com o grupo. Desta forma, foi possível manter duas turmas fixas, em que atuariam os professores especialistas com a mesma professora generalista, uma para cada turma, constituindo-se como uma referência para o seu grupo de alunos. A nova organização foi apresentada aos professores em março de 2009, que concordaram, uma vez que avançava no sentido de oportunizar a entrada nas duas turmas dos professores especialistas, de acordo com os projetos planejados. No entanto, nas aulas de Português e Matemática, os alunos continuam sendo divididos em grupos, conforme o conhecimento, o grupo dos Iniciais é atendido pela professora generalista e os demais pela especialista, buscando, assim, o atendimento das questões relativas ao processo de alfabetização de alguns deles.

Essa forma de organizar as turmas de C20, ambas com um número expressivo de alunos com algum tipo de deficiência, possibilitou manter esses alunos em turmas regulares, atendendo os pressupostos do projeto DC e dos princípios da escola. Mesmo assim, o coletivo continua questionando a separação em Português e Matemática, quando a ênfase nos aspectos cognitivos da escrita e do pensamento lógico-matemático servem de critério para o agrupamento dos alunos, somente nessas disciplinas.

5 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: SITUANDO OS PERCURSOS, AS ESCOLHAS E AS FERRAMENTAS

> [...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação. (MARIA ISABEL BUJES, 2007, p.15).

Após descrever, no capítulo anterior, o cenário onde a pesquisa foi realizada, destacando, especialmente, o projeto da Docência Compartilhada (DC), que vem sendo realizado desde 2007, no presente capítulo relato como foram produzidos o tema e as questões investigadas, e apresento os sujeitos da investigação. Em seguida, anuncio os caminhos investigativos que me proporcionaram experimentar novos espaços e papéis na turma e na escola onde o trabalho foi efetivado e onde atuo como professora e supervisora escolar.

A partir de 2008, quando o significativo número de jovens com algum tipo de deficiência, presentes no III Ciclo, vinha tencionando as relações ensino-aprendizagem, especialmente entre os professores especialistas, foi preciso inventar estratégias como alterar os agrupamentos de alunos, criar outras parcerias entre as professoras chamadas especialistas e generalistas e reorganizar os horários e a oferta semanal de disciplinas. Essas alterações foram necessárias para viabilizar a entrada compartilhada daquelas professoras em cada uma das turmas, visando a construir possibilidades reais para que todos os alunos regulares e ditos incluídos pudessem aprender.

Foi durante esse processo – quando os alunos da antiga Turma de Progressão do III Ciclo (CP) foram enturmados nas duas turmas de primeiro ano do referido Ciclo (turmas C11 e C12), aonde já vinha ocorrendo o projeto de Docência Compartilhada – e a partir do meu contato com os Estudos Culturais em Educação, e com as abordagens Pós-Estruturalistas, como aluna do Mestrado do PPGEDU/UFRGS, estudando autores e temáticas nessas linhas, que novas indagações emergiram sobre a Inclusão Escolar.

A partir dos estudos naquelas perspectivas, ressignifiquei meu olhar acerca da escola e seus significados, procurando entender como se constituíram os discursos e as práticas, inclusive sobre a inclusão, que foram se naturalizando como verdades. Foi necessário questionar as certezas construídas e suas implicações no trabalho da escola e no meu trabalho.

Desse modo, pesquisar na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, na abordagem Pós-Estruturalista referida, significa formular perguntas não para obter respostas capazes de eliminar todas as dúvidas e apontar caminhos seguros, mas, para obter respostas possíveis de mostrar necessidades de mudanças de percurso. Significa, ainda, não contar com antigas e inabaláveis verdades. As novas perguntas precisam procurar respostas para questões que podem atribuir novos sentidos à educação e aos desafios que tencionam a escola, ou seja, desconstruir padrões e idealizações cristalizadas.

Durante o primeiro semestre de 2008, quando atuava como professora referência da Turma de Progressão (CP), que reunia alunos considerados diferentes, com dificuldades de aprendizagem, de comunicação, de locomoção e de interação social, muitos deles com diagnósticos de paralisia cerebral, síndrome de Down, deficiência mental, esquizofrenia, entre outros, vivenciei experiências significativas para a construção da investigação atual.

Merece ser destacado que sempre que um novo aluno era enturmado na CP – estou me referindo a alunos ditos “normais”, com algumas lacunas de aprendizagem – eu lidava com sentimentos contraditórios. Tais alunos estranhavam as características, as “deficiências” de seus colegas, e algumas vezes, pediam para trocar de turma, pois, durante o recreio, sofriam com as brincadeiras de colegas de outras turmas, que diziam que eles estavam enturmados na “turma dos louquinhos”. Geralmente, os alunos com apenas lacunas de aprendizagem permaneciam na referida turma por pouco tempo, pois, com a ajuda do Laboratório de Aprendizagem e das intervenções dos professores em sala de aula, logo avançavam para as turmas regulares correspondentes à sua faixa etária. O fato de esses alunos permanecerem pouco tempo na turma e logo serem promovidos, além de não possibilitar os conflitos e as trocas cognitivas necessárias para a aprendizagem dos alunos ditos com necessidades especiais, também fazia com que aqueles que não eram promovidos questionassem suas reais possibilidades de avançar e de

aprender. Muitos diziam que sabiam que não poderiam ser promovidos para outras turmas, pois eram “burros” e não aprendiam como os outros.

Em 2008, o projeto de DC era desenvolvido nas turmas do primeiro ano do III Ciclo – a C11 e a C12 – e na CP (Turma de Progressão) referida, para atender a diversidade de alunos presente em tais turmas, o que, naquele ano, desafiava a organização do currículo por área de conhecimento, característico deste Ciclo[17]. Essa configuração das turmas com alunos ditos “incluídos” que apresentavam tempos e modalidades de aprendizagem diferentes provocava também, nos professores, ansiedades e preocupações que eram manifestadas nas reuniões pedagógicas que ocorriam semanalmente. Durante aqueles momentos, era comum o desabafo de alguns colegas que diziam não saber como ensinar a alguns alunos, questionando inclusive a inclusão deles no III Ciclo, dizendo ainda que não estavam conseguido mais ensinar nem os alunos ditos “diferentes” nem os considerados “normais”.

No final do Conselho de Classe, do primeiro trimestre daquele ano, o coletivo de professores daquele Ciclo avaliou que era necessário promover mudanças, pois verificaram que o trabalho desenvolvido não estava atingindo a todos os alunos e nem as suas necessidades de aprendizagem. Foi organizado então, pela equipe diretiva, um processo de estudo e avaliação da situação, já referido no capítulo anterior. Esse processo resultou na dissolução da CP que foi enturmada com as duas turmas do primeiro ano do III Ciclo, turmas do projeto da DC. Dessa forma, pretendia-se eliminar um espaço de segregação, a Turma de Progressão, um lugar diferente, onde os alunos diferentes, em geral, jovens com deficiências, eram até então colocados.

Merece ser comentado que, depois de alguns dias com esta nova organização, ocorrida no início do segundo semestre de 2008, era visível a insatisfação dos alunos da antiga CP com a nova forma de agrupamento. Nas aulas de Português e de Matemática, quando voltavam a ficar juntos, sem os ditos “normais”, manifestavam que queriam retornar para a CP, sua antiga turma. Alegavam que não gostavam das novas turmas e tinham dificuldades com os novos professores.

---

[17] Nesta organização curricular são trabalhadas todas as áreas de conhecimento, cada uma delas por um especialista licenciado em diferentes cursos de licenciatura.

Após alguns meses de trabalho, foi organizada, pelo SOE, uma assembléia com as referidas turmas, para proporcionar a todos os alunos um espaço de fala, onde poderiam colocar seus sentimentos em relação às mudanças. Foi possível constatar na fala, da maioria, deles que as mudanças começavam a ser aceitas, embora alguns, entre os ditos normais, manifestassem também preocupação com a organização das aulas entre os dois professores e como poderiam ser trabalhados todos os conteúdos – em turmas onde havia tantas diferenças. Outros, no entanto, destacaram a importância de ajudar os colegas com deficiências em suas aprendizagens.

Essa organização manteve-se até o final do ano letivo, embora a equipe diretiva e os professores ainda não estivessem totalmente satisfeitos e apontassem a necessidade de alguns ajustes na proposta. Foi um semestre de muitos conflitos, com muitos questionamentos à nova organização, apesar de ter sido construída no coletivo de professores. Uma das grandes dificuldades apontadas era o desafio de planejar aulas que atendessem às necessidades de todos os alunos. O referido planejamento, nas diferentes disciplinas era feito, sempre que possível, pelos generalistas com os especialistas que atendiam às turmas, buscando adequar os conteúdos e as atividades aos diversos níveis de aprendizagem, interesses e necessidades de todos os alunos.

Como professora generalista, em uma das turmas, envolvida diretamente nas situações do cotidiano, pude perceber que a maioria dos alunos oriundos da CP – mantinha-se junto, em um mesmo grupo, dentro das novas turmas, e que muitos professores especialistas não realizavam uma intervenção direta com eles. Parecia que cabia apenas ao professor generalista se ocupar do ensino daqueles alunos. Durante o recreio, pude observar, também, que eles se agrupavam com seus antigos colegas de CP e que, quando tinham que retornar para as suas novas turmas, reclamavam, pois não queriam se separar, chegando a chorar algumas vezes.

Assim como os alunos, precisei também conviver com a frustração de não ter mais a “minha turma”, a antiga CP, e com a necessidade de construir novos vínculos com todos os alunos das novas turmas – para viabilizar e qualificar meu trabalho pedagógico.

As observações e constatações, até aqui descritas, dizem respeito às situações que me desafiaram ao longo de todo ano de 2008, período em que

precisava definir o meu tema de pesquisa no curso de mestrado. A experiência referida produziu um modo de pensar, de olhar para as mudanças ocorridas no cotidiano. Foi preciso abandonar a terra firme – que a atuação como referência da turma de CP – me possibilitava, e suspeitar de minhas próprias certezas. Foi a partir da imersão nesse processo, que defini o tema, o problema, as questões e os sujeitos da pesquisa.

5.1 DEFININDO O TEMA, O PROBLEMA, AS QUESTÕES E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Escolher um tema para estudar como objeto de pesquisa, a partir da perspectiva teórica pós-estruturalista, significa, entre outras coisas, desconstruir certezas e verdades, conforme já referido. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como produto de uma construção social situado histórica e culturalmente. Desta forma é marcado por um caráter de temporalidade, sujeito às diferentes formas de narrar e interpretar as relações sociais.

Assim, inserida no contexto relatado, a definição do tema da pesquisa tornou-se uma tarefa relativamente simples, pois, desde o início, eu havia decidido problematizar a Educação Inclusiva. No entanto, a elaboração das questões de pesquisa suscitou um processo reflexivo sobre as relações entre meu espaço de trabalho e de pesquisa e a vontade de ver e de descobrir se outras e quais mudanças foram provocadas pelas alterações propostas no projeto da DC, especialmente, em relação aos alunos com algum tipo de deficiência, marcados por diferenças físicas, psíquicas e sociais, que muitas vezes limitam suas condições de permanecer na escola como sujeitos capazes de construir aprendizagens.

Dessa forma, a construção do problema resultou das experiências que vivenciei durante o ano de 2008, quando precisei deslocar o foco de meu olhar para novos ângulos de observação, procurando fugir da tentação de análises simplistas que buscam relações entre causa e efeito. A partir da linha teórica então adotada, passei a relativizar as verdades, os conceitos e as certezas que até então direcionavam meu trabalho. Meyer e Soares (2005, p.39-40) assim referem o processo de pesquisar em abordagens como a usada neste trabalho:

> Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa

> disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente.

Retomando o que já apresentei anteriormente, o problema dessa investigação ficou constituído da seguinte forma: *Como as práticas de inclusão propostas nas turmas regulares do III Ciclo, nas quais estão inseridos alunos com deficiências e alunos ditos normais, vêm eliminando os espaços de segregação e possibilitando aprendizagens para todos?* A partir desse problema de pesquisa, elenquei como questões relevantes: *Em que dimensão está sendo produtivo incluir no III Ciclo alunos com deficiências? Esses alunos têm sido vistos nas turmas regulares como alunos aprendentes, considerando suas condições de aprendizagem? Como estão sendo organizados os chamados conteúdos escolares e as atividades pedagógicas nas turmas regulares onde estão presentes tais alunos?*

Construídas as questões de pesquisa, foi necessário explicitar a escolha dos sujeitos. Na intenção de um possível afastamento, uma vez que atuava no espaço pesquisado como professora generalista na turma C21, defini como foco da investigação a turma C22, delimitando como sujeitos preferenciais da pesquisa sete alunos, ali enturmados, que apresentavam algum tipo de deficiência. Apesar disso, é importante destacar que terminei tendo de direcionar meu olhar também para os demais alunos da turma tendo em vista as constatações que foram sendo feitas ao longo desta pesquisa.

Em relação aos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, todos chegaram à escola em questão depois de iniciarem seu processo de escolarização em espaços distintos como escolas e ou classes especiais, escolas regulares do sistema estadual e privado de ensino e de instituições onde se efetivavam atendimentos psico-pedagógicos. Apenas uma aluna, entre os selecionados, foi transferida da escola especial onde estudava, por iniciativa da direção da mesma, que solicitou tal transferência, discutindo com a equipe diretiva da GJ as condições de seu ingresso no ensino regular.

A matrícula, dos demais alunos, foi assegurada pelas famílias que procuraram a escola, buscando a continuidade da escolarização de seus filhos. Tais alunos advêm, algumas vezes, de classes sociais mais favorecidas, residem, em geral, em

bairros distantes da escola e muitos deles vêm procurando a GJ pelas suas políticas de inclusão adotadas, que começam a ser conhecidas.

Ao retomar os dados da vida escolar desses alunos, percebo o quanto suas histórias estão entrelaçadas com a minha própria história. O conhecimento que tenho a respeito deles foi produzido por meio de espaços e posições que ocupei enquanto professora e supervisora. Agora, como pesquisadora, no Campo dos Estudos Culturais, compreendo que as palavras que escolhi para descrevê-los não são neutras, criam determinados significados e representações. Marisa Vorraber Costa (2005, p.42) diz que:

> Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Nesse caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de "realidade".

Apresento, a seguir, algumas características desses alunos e de suas histórias escolares. Com o intuito de preservar suas identidades, decidi identificá-los apenas por números.

A Aluna 1, hoje com 18 anos, nasceu em julho de 1992, chegou na escola em 2005, acompanhada dos pais, que foram encaminhados pela mantenedora. Apresentou diagnóstico de Esquizofrenia e Hemiparesia. Segundo relato da mãe, desde pequena, recebe tratamento, sendo acompanhada por uma equipe de profissionais, principalmente por um Psiquiatra. Após entrevista com os familiares, a equipe diretiva realizou uma avaliação com a aluna, constatando que se encontrava em processo inicial de alfabetização, reconhecia algumas letras do alfabeto escrevia corretamente seu nome e identificava alguns numerais. Iniciou sua escolarização em escolas regulares do sistema privado, tendo sido transferida algumas vezes devido às suas dificuldades de socialização e aprendizagem. Foi matriculada na GJ, inicialmente, na Turma de Progressão do II Ciclo, passando a fazer parte do projeto da DC, a partir de 2006. A permanência da aluna na escola foi difícil, pois diariamente envolvia-se em conflitos com os colegas e, muitas vezes, negava-se a permanecer na sala de aula, sendo necessária a mediação dos professores e dos membros da equipe diretiva. Atualmente, frequenta a turma do terceiro ano – C32,

do III Ciclo. Nos últimos tempos, vem convivendo sem maiores conflitos com a turma de colegas.

A Aluna 2, atualmente com 21 anos, nasceu em maio de 1989, chegou na GJ em 2008, acompanhada de sua tia, pois é órfã. Na entrevista com a equipe diretiva, a tia explicou que tinha o termo de guarda de sua sobrinha há pouco tempo e que estava procurando uma escola, pois acreditava que ela poderia alfabetizar-se. Contou que a aluna havia permanecido, durante muito tempo, sem escola, pois não havia conseguido avançar além da primeira série, fato que atribuía ao seu diagnóstico de Deficiência Mental. Na avaliação pedagógica, foi constatado que a menina não identificava ainda as letras do alfabeto, não sabia escrever seu nome e também não reconhecia os algarismos. Foi então matriculada na Turma de Progressão do III Ciclo e, no mesmo ano, foi inserida, junto com seus colegas, na turma C12. Atualmente é aluna da turma C32.

O Aluno 3, com 19, nasceu em janeiro de1991, também apresentava um diagnóstico de Deficiência Mental e havia frequentado escolas particulares até concluir a terceira série, quando a família foi aconselhada, pela orientadora da escola em que estudava a procurar outros espaços para sua escolarização. O aluno foi matriculado na escola GJ por sua mãe em 2007, sendo enturmado inicialmente na CP e no ano seguinte passou, juntamente com seus colegas, para turma C12, uma turma regular. Durante seu primeiro ano na GJ, sua mãe procurava constantemente os professores e os membros da equipe diretiva, para certificar-se dos avanços do aluno no processo de aprendizagens sociais e das questões referentes à alfabetização. Gradualmente tal procedimento vem deixando de ocorrer. Atualmente, o aluno frequenta a turma C32.

O aluno 4, de16 anos de idade, nasceu em janeiro de 1994. Segundo parecer da SIR, por ele frequentada, tinha um diagnóstico de Paralisia Cerebral, era tetraplégico, apresentava dificuldades na fala e fazia uso de próteses nas mãos e pés. A família procurou a escola, em 2008, por meio de uma indicação da mantenedora. Após entrevista com os pais e depois com o aluno, foi matriculado inicialmente na CP e, no mesmo ano, também passou para turma C22. Devido às suas condições físicas, não tinha frequentado escolas regulares, sendo atendido em instituições especializadas em trabalhos de fisioterapia e psicopedagogia, entre outros. Na avaliação pedagógica, foi constatado que o aluno ainda não identificava as letras do alfabeto, não sabia escrever seu nome e também não reconhecia os

algarismos. Devido às condições socio-econômicas de sua família vem tendo diversos atendimentos especializados.

A Aluna 5, com 22 anos, nasceu em agosto de 1988, apresentou um diagnóstico de Síndrome de Down e foi transferida para a GJ da escola especial Eliseu Pagliori no ano de 2005. Conforme já mencionado, a direção da escola especial procurou a equipe diretiva da GJ para propor sua transferência. Após algumas reuniões entre as duas escolas e sua mãe, a aluna foi transferida. A mãe, inicialmente, mostrou-se receosa em relação à sua saída da escola especial, pois a aluna tinha sido matriculada, com a idade regular, em uma escola regular da Rede Municipal de Porto Alegre e, depois de alguns meses, foi encaminhada para uma escola de Educação Especial – por não ter sido adequadamente atendida lá. Quando de sua transferência, foi enturmada na CP e, em 2008, passou para uma turma regular do primeiro ano do III Ciclo, dentro do projeto da DC, pois assim seria possível para a aluna cursar os três anos do III Ciclo. Quando chegou à GJ, a aluna encontrava-se em uma etapa inicial de alfabetização.

O Aluno 6, de 16 anos, nasceu em janeiro de1994, foi transferido em 2006 de uma escola estadual, onde frequentou durante anos a classe especial. Segundo relatos da mãe, quando seu filho foi liberado da classe especial, não foi possível continuar na mesma escola, pois não foi liberada vaga para ele. Na efetivação de sua matrícula, a mãe apresentou um documento à direção da GJ encaminhado pela direção da escola estadual onde o aluno frequentou a classe especial. Pelo documento, foi informado que, caso o aluno avançasse em sua escolarização, só poderia retornar – para aquela escola – mediante uma avaliação multidisciplinar que comprovasse seus avanços e condições de continuidade no ensino regular. Ao chegar na GJ, em 2006, o aluno foi enturmado na Turma de Progressão do II Ciclo. No ano seguinte, foi para a Turma de Progressão do III Ciclo e, em 2008, para uma turma regular do primeiro ano do III Ciclo dentro do projeto da DC. Apesar do tempo que permaneceu em classe especial, o aluno não apresentou na matrícula diagnóstico de algum tipo de deficiência. A mãe referiu que todas suas dificuldades começaram quando seu pai faleceu – no ano em que estava na primeira série, iniciando seu processo de alfabetização. Durante o período em que foi aluno na GJ, o aluno evadiu-se algumas vezes, sendo necessários encaminhamentos da equipe diretiva junto a sua família para que retornasse à escola. Em 2010, o aluno não está frequentando a escola. Sabe-se que está trabalhando em uma oficina mecânica.

A Aluna 7, com 15 anos, nasceu em abril de 1995, chegou à GJ em 2007, transferida de uma escola estadual, onde frequentava uma etapa de ensino equivalente a uma segunda série. Após as entrevistas com a família e a avaliação da aluna, foi efetivada sua matrícula numa Turma de Progressão de II Ciclo e, no mesmo ano, passou para uma turma regular desse mesmo Ciclo, dentro da organização do projeto da DC. Atualmente, encontra-se na turma C32. Segundo relato de sua mãe, a aluna foi matriculada inicialmente em uma escola de Educação Infantil e transferida para uma escola estadual para cursar a primeira série. No entanto, depois de algum tempo, a escola alterou sua enturmação, colocando-a novamente em uma turma de Jardim de Infância. Insatisfeita com esse fato, a mãe transferiu a aluna para outra escola estadual, onde a menina não ultrapassou a barreira das séries iniciais. A aluna apresentava diagnóstico de deficiência mental e tinha acompanhamento de uma psicóloga.

Os fragmentos das histórias escolares desses alunos, aqui relatados, mostram a complexidade de viabilizar processos de inclusão. Entre as ações necessárias para a efetivação de propostas inclusivas, destaca-se como indispensável o processo de formação inicial e continuada dos professores. A presença de alunos com algum tipo de deficiência na escola regular demanda a construção de “espaços permanentes e reconhecidos de estudo, discussões e produção de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas”, como afirma (LOPES, 2007, p. 32).

Sente-se também, cada vez mais, a necessidade de dialogar com profissionais de outras áreas – da saúde, da assistência social, da área econômica, entre outras, a partir dos saberes produzidos na escola, articulando, assim, outras maneiras de ensinar e aprender, tornando possível uma maior inserção de tais alunos na comunidade e, consequentemente, viabilizando uma vida com mais qualidade para todos.

5.2 FERRAMENTAS DE TRABALHO

Em relação aos percursos investigativos que trilhei, nessa pesquisa, reafirmo que eles foram alicerçados numa perspectiva pós-estruturalista em educação no campo dos Estudos Culturais. Nesse campo, existe uma abertura a diferentes possibilidades de caminhos, de instrumentos e de recursos de pesquisa, que não se

definem de forma a priori, por não existir uma metodologia específica para tais investigações. “Os Estudos Culturais valem-se de procedimentos e de metodologias que não lhes são próprios ou particulares, mas dos quais se apropriam em determinadas circunstâncias e em função de propósitos específicos”. (MARIA LUCIA WORTMANN, 2005. p.46).

Nesta abordagem, acredita-se que as escolhas metodológicas são construídas no desenvolvimento do projeto por meio das relações que se estabelecem com as abordagens teóricas, as questões e as práticas vivenciadas. Sobre as questões metodológicas da pesquisa nos Estudos Culturais, Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 10) afirmam que:

> Os Estudos Culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos nem como respondê-las; portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada ou mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora nenhuma possa tampouco ser eliminada antecipadamente. A análise textual, a semiótica, a desconstrução, a etnografia, entrevistas, a análise fonêmica, a psicanálise, a rizomática, a análise do conteúdo, o *survey* – todas podem fornecer importantes *insigths* e conhecimentos.

Assim, conforme anunciado no projeto de pesquisa, o contato com as abordagens dos autores mencionados e de minha posição no cenário da investigação, defini-a como uma pesquisa qualitativa. Yvonna S. Lincoln e Norman K. Denzin (2006, p. 390) definem tal abordagem:

> [...] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. A pesquisa qualitativa [...] é atraída a uma sensibilidade geral, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica.

Dentre as possibilidades oferecidas por essa abordagem de pesquisa, optei em seguir uma trajetória de inspiração etnográfica. A etnografia, como metodologia de pesquisa, está associada à antropologia e à sociologia, principalmente nos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, durante os anos 20 e 30 do século passado, que definiram a importância da pesquisa qualitativa para investigação da vida dos diferentes grupos humanos. Segundo Arthur J. Vidich e Stanford M. Lyman (2006, p. 52), as observações do etnógrafo não são ateóricas, pois são sempre

orientadas por imagens do mundo que determinam quais são os dados principais e quais não são. A escolha de um determinado objeto revela a dimensão do compromisso de valor do observador e os seus interesses. Ainda na abordagem dos mesmos autores, a etnografia “[...] refere-se a uma descrição científica social de um povo e da base cultural de sua consciência de unidade enquanto povo”.

O trabalho da etnografia em educação faz uso de técnicas como a observação participante, assim chamada, uma vez que tem como princípio a interação do pesquisador com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado; as entrevistas que têm por finalidade aprofundar e esclarecer as questões e os problemas estudados e a análise de documentos que possibilita contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas, através de outras fontes, segundo Marli Elisa de André (2008).

Os estudos do tipo etnográfico envolvem um trabalho de campo que exige contato direto e prolongado com pessoas, situações e instituições. Essa abordagem faz uso de um plano aberto e flexível, e apresentou-se como uma possibilidade de instrumentalização e operacionalização do meu projeto de pesquisa. A opção de realizar uma investigação de inspiração etnográfica produziu um processo reflexivo sobre a ambiguidade do lugar que precisei ocupar como investigadora. Foi necessário afastar-me de posições definidas de supervisora e professora para tentar assumir a posição de pesquisadora.

Durante o período da realização da pesquisa, vivenciei o desafio de estabelecer outras formas de interação com os alunos e com os professores da escola. Durante as observações, as entrevistas, as reuniões ou em momentos informais como o recreio, interagindo com os alunos no pátio, ou na sala dos professores, precisei construir outras maneiras de me aproximar para ocupar um novo lugar, o de pesquisadora. Buscava, assim, legitimar o acesso aos dados, às informações que, até então, sempre me tinham sido confiadas. Descobri-me no cenário da escola, procurando o inusitado, o diferente, o não visto em espaços e em cenas que me eram muito familiares. Em outras palavras, “ao assumir as minhas limitações também tinha que assumir as minhas ambigüidades”. (TERESA M. S. VASCONCELOS, 1992, p. 31).

Movida pela urgência das demandas da pesquisa e de sentimentos contraditórios sobre como ocupar o lugar de pesquisadora, escolhi como ferramentas de investigação a observação das aulas, em diferentes disciplinas, das

reuniões e dos Conselhos de Classe da turma na qual eu não atuava como professora generalista, mas que fazia parte do projeto de Docência Compartilhada. Também optei por análises de documentos como do Projeto Político-pedagógico, do projeto da DC, do projeto de trabalho desenvolvido na turma estudada e dos relatórios de avaliação dos alunos. Utilizei, ainda, como instrumento para produção dos dados, entrevistas com os professores e os alunos da turma selecionada para a investigação – a turma C22.

Realizei um total de treze observações em sala de aula, inicialmente uma em cada disciplina no decorrer de 2009. Depois, priorizei as áreas de Ciências e de Português, observando em cada uma dessas disciplinas quatro aulas, devido a minha maior disponibilidade de tempo em tais horários. Também fiz observações em três reuniões do projeto da Docência Compartilhada, momento em que se reúnem, com a equipe diretiva, apenas os professores que atuam nas duas turmas em que se desenvolve o projeto. Participei, ainda, do Conselho de Classe do terceiro trimestre dessas turmas.

Outro exercício significativo de observação aconteceu durante alguns recreios, momentos em que procurei olhar como os alunos incluídos interagiam com o grupo dos demais alunos do III Ciclo. Essa observação foi feita tendo em vista alguns professores manifestarem preocupação em relação às interações dos alunos ditos incluídos, durante o recreio.

Foi no processo de investigação, durante as observações em sala de aula, que experimentei, no sentido proposto por Jorge Larrosa (2004, p.116), o entendimento de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, a necessidade de construir outros sentidos, outros significados em espaços e em relações sociais que compartilho cotidianamente. Deslocar meu olhar para o que desejava ver, descobrir, ocupando outra posição, a de pesquisadora, em um espaço já conhecido, constituiu-se uma experiência de “não apenas viver com as minhas contradições, mas transformar a ambivalência em qualquer outra coisa. Para entrar em tal processo tinha que redefinir a mim própria”. (VASCONCELOS, 1992, p. 31).

É preciso mencionar que, para os alunos, a minha presença não causou maior estranhamento e que, durante as observações, me procuravam para mostrar seus trabalhos e, algumas vezes, para pedir ajuda. Na maioria das vezes, trataram de sentar próximos a mim ou solicitavam que me aproximasse dos grupos onde estavam trabalhando para auxiliá-los. Conforme foram transcorrendo as

observações, percebi que era capaz de olhar e compreender de uma forma diferenciada as relações sociais produzidas no espaço da sala de aula, olhando a partir de outra perspectiva o que já conhecia. Em relação ao papel do olhar do investigador, Veiga-Neto (1996, p.32), alerta:

> [...] a total impossibilidade do distanciamento e da assepsia metodológica ao lançarmos nossos olhares sobre o mundo. Isso não significa falta de rigor, mas significa que devemos ter sempre presente que somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos e que, tantas vezes, queremos modificar.

Durante e após as observações, em sala de aula e no desenrolar das reuniões assistidas, fui registrando todos os acontecimentos que minhas percepções e meus sentimentos destacavam das cenas observadas, constituindo assim meu Diário de Campo. A opção de registrar o que vi, ouvi e pensei me possibilitou refletir sobre como meus registros e interpretações estavam atravessadas pelo modo como vivencio diariamente as relações descritas, ocupando determinados espaços e posições no cenário observado.

Outra estratégia que utilizei foi a análise de documentos que constituem o Projeto Político Pedagógico da escola, principalmente sobre o projeto da DC, do projeto de trabalho desenvolvido na turma e os registros de avaliações dos alunos.

A busca por encontrar nos documentos analisados e nos registros realizados, durante e após as observações, dados recorrentes sobre as questões investigativas, em um exercício reflexivo sobre a parcialidade e provisoriedade de minhas descrições das cenas e dos acontecimentos, levou-me a tomar a entrevista como mais uma possibilidade de pesquisa. Ao discutir o papel dessa estratégia em pesquisas na educação Rosa M. Silveira (2007, p. 133) refere “o quanto as entrevistas de nossas investigações [...] não implicam ou, mesmo, suscitam narrativas de episódios e fatos revisitados”.

Assim, através do material produzido, elaborei um roteiro inicial para entrevistar as professoras, contemplando os seguintes aspectos: o tipo de organização da turma estudada; avaliação das aprendizagens dos alunos ditos de inclusão e dos demais; a convivência dos alunos na turma; a existência de um planejamento diferenciado, considerando as diferenças presentes na turma; diferenças na atuação do professor generalista e especialista. Realizei, ainda, entrevistas com todos os alunos da turma investigada enfocando nas perguntas os

seguintes aspectos: o tipo de organização da turma, relação entre as diferentes disciplinas e as aprendizagens.

As entrevistas, realizadas ao longo da investigação, proporcionaram aos entrevistados falar sobre si, sobre suas experiências, seus sentimentos em relação a esse estudo, mais especificamente sobre as possibilidades de inclusão produzidas no projeto da DC. Não utilizei esta metodologia de pesquisa acreditando que, no jogo de linguagem criado pelas perguntas e pelas respostas, implicadas com diferentes discursos, poderia encontrar verdades definitivas sobre as questões investigadas. Nesse sentido, aproximo-me de Silveira, (2007, p.128) quando expressa que:

> [...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da "verdade": elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Neste capítulo, relatei os caminhos metodológicos, articulados ao campo dos Estudos Culturais, que segui na busca de ampliar e aprofundar o conhecimento a respeito da experiência de Educação Inclusiva, desenvolvida através do projeto da Docência Compartilhada – em uma turma de III Ciclo da escola GJ. As escolhas e as opções realizadas ao longo desse trabalho constituíram um determinado percurso investigativo que possibilitou pensar e problematizar, a partir do material empírico produzido, a Educação Inclusiva, conduzindo – me a achados distintos em relação às questões de pesquisa.

No próximo capítulo, apresento e discuto as análises que realizei através de um exercício que se constitui como uma possibilidade de olhar para o material empírico. Através do referido exercício analítico desenvolvido, foi possível compor três categorias de análise: *acolhimento das diferenças; inclusão escolar e possibilidades de aprendizagens e constituição da docência na contemporaneidade: Docência Compartilhada como uma alternativa.*

Considero importante referir que essas categorias são abordadas separadamente para fins analíticos, pois reconheço que se constituem em um intenso e contínuo entrelaçamento.

6 TRABALHO INVESTIGATIVO

> Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nos construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 1996, p. 31).

Neste capítulo, apresento as análises realizadas no trabalho investigativo que são o resultado da forma como olhei para os fatos, como destaquei informações e como selecionei dados. Esse exercício analítico não pretendeu descobrir verdades, pois se constitui em uma possibilidade de olhar, entre muitas outras, para o material empírico que produz uma determinada interpretação. São análises produzidas pelo modo como me constitui pesquisadora, buscando uma articulação com a perspectiva pós-estruturalista, entendendo, dessa maneira, a provisoriedade das análises realizadas.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, discuto como as práticas inclusivas da escola estudada têm produzido, através do exercício da convivência, outras formas de olhar e significar as diferenças. Na segunda seção, desenvolvo análises sobre as implicações da inclusão escolar, nos processos de aprendizagens sociais e dos chamados conteúdos escolares, a partir da forma como são avaliadas e descritas as aprendizagens dos alunos ditos de inclusão. Na terceira seção, empreendo análises a respeito de como estão sendo organizadas e postas em funcionamento as práticas de ensino, a partir da maneira como é composta a docência, de acordo com o projeto chamado Docência Compartilhada.

6.1 ACOLHIMENTO DAS DIFERENÇAS

> Ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada. Portanto não há diferença, nos quadros culturais de qualquer sociedade, que não esteja

> sendo operada pelo valor, como diferença de valor. (PIERUCCI, 1999, p.105).

Inicio a escrita desta seção inspirada pelas palavras de Pierucci, pois acredito que elas exemplifiquem modos de diferenciação e valorização das diferenças socialmente partilhadas nas formas de organização dos espaços sociais. Muitos são os traços, as características que servem de parâmetro para agrupar ou separar os seres humanos, produzindo identidades delimitadas por categorias como a raça, a religião, a nacionalidade e ou a deficiência física e ou mental, entre outras. No espaço escolar também são produzidas identidades que posicionam os alunos de distintas maneiras, articulando semelhanças e diferenças. Nessa seção, pretendo desenvolver algumas análises sobre a inclusão de alunos com deficiências em uma turma regular do III Ciclo, tendo como foco o acolhimento dessas diferenças que se constitui como um fator determinante das suas possibilidades de aprendizagens.

No entanto, considero importante destacar que a inclusão não se restringe somente aos alunos com deficiências, pois muitas são as diferenças que, apesar de habitarem o território escolar, ainda lutam por serem incluídas, tais como as que se referem a questões de etnia, gênero, orientação sexual, classe social para apresentar apenas as mais destacadas. Embora sejam tantas as possibilidades de serem abordadas em um trabalho como esse, reafirmo que pretendo apenas me deter na questão da inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência.

6.1.1 Diferença e Identidade no Processo de Escolarização

As formas de organização do processo de escolarização, engendradas principalmente durante a Modernidade, vieram produzindo o sujeito aluno dentro de normas, padrões e valores que definiram características, capacidades e comportamentos concebidos como normais pela sociedade em cada época. O processo de universalização da escolarização, subsidiado por modelos e métodos produzidos nos processos de institucionalização, gerou a constituição de sistemas de educação diferenciados de acordo com classificações que ordenaram de diferentes maneiras a categoria aluno.

Ao longo do tempo, ao candidatar-se ao ingresso nas instituições escolares, as crianças têm sido categorizadas por padrões e normas que determinam suas aptidões para ingressar e progredir na escolarização em diferentes espaços

escolares. Para as crianças que se diferenciam desses padrões, foi sendo criado um sistema paralelo de educação, que também procurava agrupar os alunos segundo critérios de igualdade. Estou referindo-me ao sistema educacional criado para alunos, que ao serem distinguidos dos padrões de normalidade dominante, foram classificados com diferentes denominações – anormais, excepcionais, deficientes, entre outras – e considerados com necessidades de medidas educativas especiais. Dessa maneira, o processo de escolarização produziu espaços educativos, baseados em uma cultura da semelhança, favorecendo a hegemonia de normas e regras que possibilitaram a criação de escolas ditas regulares e escolas e classes especiais.

A chamada Educação Especial, surgida na modernidade, pautada em princípios de caridade e de medicalização, acolheu as crianças diferentes, considerando, principalmente, seus traços biológicos e psíquicos. Ao longo desse processo de diferenciação, a escola tradicional pretendeu excluir crianças que se diferenciavam dos padrões de normalidade, reforçando a constituição da Educação Especial que também foi centrada na caracterização dos alunos por critérios comuns a todos os sujeitos incluídos em seus espaços institucionais.

> A Educação Especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade da alteridade deficiente, isto é, vale-se de oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/ incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem etc. (SKLIAR, 2003, p.158-159).

Durante muito tempo, a escolarização, configurada deste modo, produziu ativamente representações de alunos do Ensino Regular e da Educação Especial, rotulando e segregando os alunos considerados desviantes dos padrões, nas escolas e nas famílias. Esse modelo organizacional da escolarização contribuiu, de maneira significativa, para a naturalização dos discursos sobre a diferença. Ao classificar as condições de aprendizagem dos alunos, estabelecendo oposições binárias, por exemplo, entre normal e anormal, aprendente e não aprendente, o processo de escolarização produziu uma identidade de aluno normal, que servirá de parâmetro, pois é quem detém características positivas segundo as quais os outros serão avaliados. Assim, a identidade normal torna-se “natural, desejável e única. A

força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade" (SILVA, 2007, p.83). Ainda sobre identidade e o processo de classificação, o mesmo autor afirma que a "identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade". (2007, p.82).

Dessa forma, o processo de escolarização contribui, também, para marcar e localizar os sujeitos como normais e anormais[18]. Para entender como a escolarização, entre outros processos sociais, possibilitou classificar os alunos dessa maneira, faz-se necessário entender a noção de norma. Para Ewald (1993, p.86), a norma é "um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade". Ainda o autor afirma que uma norma:

> [...] à medida que, simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz ao mesmo tempo esses desvios não enclausurarem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que a expressão de uma relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros.

A norma, ao comparar e individualizar, afirmando a igualdade e as semelhanças, permite que os sujeitos sejam categorizados em relação a uma zona média de normalidade. Um critério de medida que abarca a todos. Os normais e os anormais se situam dentro do grande guarda chuva da norma, posicionados de formas diferentes, segundo a média que representa os padrões de normalidade.

Ao abordar o grupo dos anormais, Foucault (2002) no Curso *Os Anormais* ministrado no Collège de France em 1975, refere que o anormal se constituiu a partir de três figuras: o *monstro humano*, o *indivíduo a corrigir* e o *onanista*. A constituição de saberes e redes de poder, tanto no campo biológico como no campo jurídico, sobre essas figuras permitiu visualizá-los como doentes ou infratores produzindo, assim, o sujeito anormal.

[18] Segundo Foucault (2002), aqueles sujeitos que escapam dos padrões de normalidade.

Entre essas figuras, descritas por Foucault, a do *indivíduo a corrigir* pode relacionar-se hoje à figura do deficiente. Foi um personagem que apareceu no século XVIII, como um fenômeno corrente cujo contexto de referência era a família. Ele aparece no jogo entre a família e as instituições de apoio, como a escola, a oficina, a rua, o bairro, a igreja, a polícia, como alguém que necessitava constantemente de correção, pois "todas as técnicas familiares de domesticação, por meio das quais poderia ter sido corrigido, fracassaram". Skliar (2003; p.176). O *indivíduo a* corrigir está vinculado ao saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva e de formação de aptidões.

A busca pela normalização dos sujeitos anormais – *o indivíduo a corrigir* – possibilitou, notadamente durante o século XX, o aparecimento de instituições que objetivavam colocar em ação técnicas de localização e intervenção com o intuito de corrigir todas as formas de desvios. Entre essas instituições, a escola foi constituindo-se, de forma prioritária, como espaço de normalização, especialmente da infância.

As crianças classificadas como anormais, com algum tipo de deficiência, vinham tendo seu processo de escolarização assegurado nas escolas especiais, onde outras formas de ensinar e aprender foram inventadas de acordo com conhecimentos, produzidos nos campos da Medicina e da Psicologia, sobre suas condições de educabilidade. Assim, ao situar os alunos considerados anormais, marcados por características que os diferenciavam dos padrões de normalidade, em um espaço diferenciado, um espaço de escolarização especial, foi naturalizado o lugar da diferença.

Na contemporaneidade, principalmente depois da conhecida Declaração de Salamanca em 1994, que trouxe como princípio que todas as crianças devem ter acesso à escola regular, emergiram condições que possibilitaram políticas na perspectiva da Educação Inclusiva, legitimando o direito de matrícula de todas as crianças no ensino regular. A proposta de Educação Inclusiva, expressa atualmente nas políticas educacionais de nosso país, reorganiza os espaços institucionais, colocando a Educação Especial como uma modalidade de ensino que:

> Perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL. 2008, p.16).

Dessa forma, a Educação Especial, passa a ser uma modalidade de educação, desenvolvida dentro das escolas comuns, procurando atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos no sistema de ensino regular. Esse processo desafia o espaço escolar regular a olhar para a diferença que até então tinha estado capturada e segregada dentro dos muros da Escola Especial. Será necessário desconstruir representações[19], centradas nos padrões de desvio de normalidade, bem como sobre as condições de educabilidade de alunos com necessidades educativas especiais. Alunos que, muitas vezes, chegam à escola com laudos que atestam algum tipo de deficiência mental, ou transtorno de desenvolvimento global, caracterizados por limitações no seu desenvolvimento intelectual ou psíquico, e, consequentemente, com impossibilidades no seu processo de aprendizagem.

6.1.2 Abordagem Conceitual da Deficiência

Para Beyer (2009, p. 246), o termo deficiência refere-se a uma condição irreversível, um quadro que, na maioria das vezes, permanece inalterado durante toda a vida da pessoa, segundo o ponto de vista da Medicina. O conceito de deficiência abrange os aspectos auditivos, visuais, motores e mentais. Apesar dos avanços científicos e sociais, ainda não foi possível uma alteração estrutural mais ampla nas condições dos indivíduos com algum tipo de deficiência, mas também é constatável que o investimento nas condições funcionais dos chamados deficientes, através de políticas sociais e culturais, tem ampliado a qualidade de vida de tais pessoas.

Segundo Würth (*apud* JANNUZZI, 1985, p.15), o termo deficiência mental foi usado pela primeira vez em 1939, no congresso de Genebra, em substituição ao termo anormal, considerado muito genérico, na tentativa de uma padronização

[19] Utilizo o conceito de representação conforme empregado por Silva (2005, p.199) que o descreve como “um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de um forma bastante particular[...].

mundial. Esse termo foi incorporado à literatura oficial brasileira a partir dos anos 1970, equivalendo a retardo mental.

Na definição do conceito de deficiência mental, predominou durante muito tempo o modelo da Medicina, que demarcou o espaço da Educação Especial, proporcionando “acirrar a determinação clínica da deficiência, resultando na tendência de se enfatizar os aspectos funcionais deficitários das pessoas com deficiência, pela comparação entre os estados saudáveis e patológicos individuais” (BEYER, 2009, p.247).

Foi o trabalho de Alfred Binet (*apud* CARNEIRO, 2006, p.139), que possibilitou definir “a inteligência em termos que permitiram comparar o desenvolvimento normal e o atrasado, contribuindo para o desenvolvimento do diagnóstico psicológico da deficiência mental”. Assim, o problema de deficiência torna-se uma questão teórica da Psicologia. As medidas de Quociente de Inteligência – QI, aferido por meio de testes padronizados, propostos por Binet, serviram para classificar os deficientes mentais, condicionando também suas possibilidades de aprendizagem.

Até a atualidade, a definição da deficiência mental continuou inserida em sistemas categoriais, como o publicado pela Organização Mundial de Saúde, conhecido como *CID10 – Classificação Internacional de Doenças* – que cria categorias que buscam padronizar os transtornos mentais e de comportamento.

A Associação Americana de Deficiência Mental – AAMR – tem publicado manuais, revisados periodicamente, que definem terminologias e classificações, influenciando os diferentes sistemas de classificação. Essa associação, em 2002, publicou um conceito multidimencional, funcional e bioecológico de deficiência mental, que não considera apenas a medida do quociente de inteligência inferior à média, mas as diferenças culturais e sociais. A deficiência mental, nessa abordagem, é definida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. (AAMR, 2006, p.20). Essa conceituação avança no sentido de analisar a deficiência mental somente como uma condição individual, inerente a pessoa, mas avaliando, além disso, os aspectos sociais e culturais, possibilitando, assim, conceber a deficiência mental como uma condição que resulta, também, das relações com o ambiente físico e humano. Vale ressaltar, a partir desta concepção,

o papel que a escola pode desempenhar no processo de adaptação de tais sujeitos à sociedade onde estão inseridos.

6.1.3 Diferença e Inclusão

Fundamentado no conceito da AAMR, o texto da política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), determina como público alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, definindo que:

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições referidas constituem os discursos dos campos de saberes médicos e psicológicos e contribuíram para a constituição do campo pedagógico, especialmente da Educação Especial. As Políticas de Integração e de Inclusão escolares, referidas no terceiro capítulo deste trabalho, possibilitaram o ingresso na escola regular de alunos com doenças mentais e com diferentes tipos de deficiência, como Deficiência Mental, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e também com algum tipo de transtorno global de desenvolvimento –TGD – incluindo ainda as síndromes do espectro do autismo. Esses alunos, ao serem incluídos na escola regular, têm sido posicionados, muitas vezes, como alunos com dificuldades de aprendizagem, como *alunos não aprendentes*, pois são, mais uma vez, classificados em relação aos padrões de normalidade. Essa posição, algumas vezes, é reforçada por laudos de profissionais da saúde que enfatizam os limites relacionados à condição da deficiência de um modo geral.

Novamente, ao diferenciar os alunos, segundo suas condições de aprendizagens, nomeando e enquadrando características individuais em identidades que servem como modelos, o processo de escolarização busca capturar a diferença, na tentativa de tudo igualar. Nesse sentido, Lopes (2007, p.23) destaca que "a identidade, assim como a diferença, é um processo relacional, mas, enquanto a identidade nomeia e, de muitas formas, estabelece categorias, a diferença rompe com o que está nomeado, mostrando-se intraduzível".

A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno global de desenvolvimento nas escolas regulares rompe com a possibilidade de a escolarização acontecer por meio de um único percurso, de um mesmo modo para todos. A diferença, que frequentemente foi posicionada através de uma média de normalidade, permitindo, dessa forma, a aceitação da identidade do aluno normal como o padrão, agora precisa ser redimensionada, questionando diagnósticos e previsões determinantes sobre condições de escolarização e aprendizagens.

> A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria idéia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas. (LOPES, 2007, p.21).

A diferença, trazida pelas políticas de inclusão, não pode ser abordada pela lógica dos discursos que legitimam uma normalidade psicológica e pedagógica que procura posicionar os alunos segundo padrões usuais de normalidade.

Na escola em que este estudo foi realizado foi possível observar, através da analise de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), como a diferença e a Educação Inclusiva são percebidas naquele espaço. Apresento abaixo alguns fragmentos, extraídos do referido documento, da seção intitulada Efetivação da Educação Inclusiva, que permitem visualizar tais percepções[20].

> Compreender a diferença aqui significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na escola, significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender. (PPP, 2009, p.21).

[20] As transcrições do material empírico dessa pesquisa serão apresentadas dentro de molduras.

> [...] na prática, no cotidiano escolar, a inclusão de todos os alunos é algo bastante difícil e trabalhoso, envolvendo uma série de fatores, como: vontade política, princípios filosóficos e pedagógicos claros, trabalho em equipe, na qual os educadores, investidos de muito desejo e cientes do seu poder e responsabilidades, podem aceitar toda criança, adolescente e jovem que chega até a escola como seu aluno. (PPP, 2009, p.21).

> Pensar a inclusão nesta escola significa problematizar a idéia da normalidade (homogeneidade) tão presente na sociedade em geral e reforçada no sistema escolar. (PPP, 2009, p.21).

Nos fragmentos apresentados, a diferença é compreendida como uma questão política que articula as ações pedagógicas de Educação Inclusiva problematizando a lógica da homogeneidade, favorecendo uma política pedagógica da diferença que, segundo Silva (2007, p.100), “tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las”.

Ao inserir no Projeto Político Pedagógico entendimentos específicos sobre a Educação Inclusiva, compartilhados pelo coletivo de professores, é possível referir a intenção de reverter à lógica de exclusão da escola e na escola, conforme referido no próprio documento, buscando *assegurar o acesso, permanência a aprendizagem de todos os alunos.* Mais adiante, no mesmo documento é possível constatar que foram pensadas estratégias para desenvolver o trabalho pedagógico, onde operam outras experimentações, possibilitando o acolhimento das diferenças. Destaco, a seguir, algumas dessas estratégias.

> [...] reuniões de estudo constantes e análise do processo de aprendizagem e integração do aluno na escola; estabelecimento de parcerias com a universidade que ajudam a refletir sobre a prática; planejamento de ações e intervenções dentro dos projetos pedagógicos que contemplem as diferentes modalidades de aprendizagens; avaliação e planejamento das intervenções que resultam em mudanças dentro do projeto político-pedagógico da escola para atender as diferentes necessidades de todos e de cada aluno; promoção dos alunos para os diferentes Ciclos envolvendo todo o coletivo de professores com o processo de aprendizagem; flexibilização do tempo e do espaço necessários, para que o aluno termine a etapa do Ensino Fundamental com o máximo de aprendizagens construídas, segundo sua potencialidade e/ou capacidade. (PPP, 2009, p.22 e 23).

Nas estratégias destacadas nota-se a proposta de diferentes experiências e práticas pedagógicas que ao mesmo tempo em que foram produzidas para

operacionalizar os pressupostos do PPP da escola a respeito da Educação Inclusiva, também operam na produção de uma determinada forma de entendimento a cerca dessa modalidade de educação. Juarez Dayrell (2001, p.145) ao discutir sobre as implicações entre a forma como a escola estrutura o seu Projeto Político-Pedagógico com os projetos dos alunos expressa que:

> Tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência.

Outro aspecto importante, que contribui com a análise de como as diferenças são acolhidas e/ou definidas no documento aqui referido, é o fato de que em todas as estratégias as ações previstas remetem para conhecimentos relativos ao campo da Pedagogia. Parece-me, então, que a escola em questão, ao assumir uma proposta de Educação Inclusiva, vem possibilitando a construção de outros sentidos para o processo de escolarização, provocados pela tensão entre a presença, na escola regular, de alunos normais com aqueles considerados diferentes, como os sujeitos dessa pesquisa. Essa presença dentro do espaço escolar regular vem permitindo a construção de outros saberes, principalmente no campo da Pedagogia, sobre outras formas de vivenciar e organizar o processo de escolarização. Historicamente, o conhecimento sobre esses alunos foi produzido na relação dos campos da Medicina, da Psicologia prioritariamente. Tal processo, engendrado nos saberes de tais campos, resultou em uma determinada forma de vivenciar a escolarização, a chamada Educação Especial.

No entanto, na contemporaneidade, o campo da Educação é demandado por desafios inéditos que questionam a naturalização de suas formas de organização, enquanto resultados de um processo social, que produziu e fortaleceu determinadas identidades em detrimento de outras. Antonio Flávio Moreira (2005, p.140), ao ponderar sobre a aplicação da concepção de identidade pós-moderna ao processo pedagógico, salienta que "novas práticas e novos saberes se fazem necessários, como alternativas às práticas e aos saberes que vêm propiciando a formação de grades usadas para classificar, separar e distinguir os 'normais' dos 'outros'".

No contexto educacional atual, parece relevante examinarmos como as diferenças foram produzidas e posicionadas no espaço escolar, constituindo

relações de poder e discursos legitimados como verdadeiros. É necessário criar outro modo de olhar, aceitando o desafio de trabalhar em um território escolar diferenciado, onde os conhecimentos produzidos, até agora, não respondem às novas demandas que surgem no cotidiano da escola inclusiva.

Nesse sentido, durante as entrevistas com os professores, foi possível observar como os desafios trazidos pelos projetos de Educação Inclusiva proporcionaram um movimento, a respeito de crenças e de conhecimentos, que resultou em outras maneiras de olhar para as diferenças. Transcrevo a seguir fragmentos das entrevistas realizadas com a professora de Português e com a professora generalista com a intenção de caracterizar o modo como se processa esse movimento.

> **- Acho que no início do ano, nós achamos que eles não poderiam ficar juntos nas aulas de Português: os "diferentes" com os outros. Como íamos à biblioteca juntos, percebemos que eles poderiam fazer o trabalho de leitura, de interpretação dos livros lidos juntos.** E então, começamos a fazer isso, a partir das leituras da biblioteca. Em seguida, nós fizemos um debate sobre drogas[1], e todos os alunos participaram, inclusive o aluno 4.(com paralisia cerebral e cadeirante), que tem dificuldade para falar**. Foi legal, e a generalista, mais próxima dos alunos especiais, adaptava os exercícios que eu trazia para eles conseguirem fazer. Às vezes, eles faziam a metade e os outros tinham mais atividades. Eles se ajudavam muito.**
> **- Agora no final, eu já conseguia ajudar aqueles que não tinham adquirido toda a alfabetização. Era uma coisa que eu achava difícil antes, quase impossível. Era muito difícil para mim.**
> **- Então, eu fui me adaptando ao ritmo deles.**
>
> (Professora de Português)

> Começamos a puxar tanto, que eles começaram a participar durante todas as aulas**. Então, eu costumo dizer que eu era uma professora em março, outra na metade do ano, e outra agora no fim. Acho que aprendi muito.**
>
> **Eu [os] vi com outros olhos, mais capazes ainda de estarem ali, e realmente aprendendo**.
>
> [...] parece que eu estou só elogiando, mas **nós tínhamos alunos que logo no início não falavam, mas demonstravam que não estavam entendendo muito bem o que aqueles alunos [da CP] estavam fazendo ali dentro.** Com alguns, inclusive, nós tivemos discussões, algumas brigas, no sentido de achar que só tinham atenção os alunos de inclusão. Algumas alunas ficaram reivindicando mais atenção. **Com o passar do tempo, o convívio e o manejo que nós, professores, demos às intervenções que fizemos foram muito importantes, essa situação foi mudando**. Eu acho que cresceu muito o respeito entre eles, **se ajudam, eles imitam a gente para auxiliar o colega, não dando a resposta, ficam silabando as palavras.**
>
> (Professora generalista)

Esses outros modos de olhar suscitarão novos conhecimentos, porque ainda não sabemos como a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência no sistema de escolarização regular pode potencializar outras maneiras de compor a docência, de estruturar o currículo, de compreender os processos de ensino e aprendizagem, entre outras tantas questões. Essas mudanças produzirão, também, certamente, outros modos de subjetivação dos alunos ditos de inclusão, considerados a partir de suas diferenças individuais.

A Educação Inclusiva, ao tomar a diferença como centralidade, acredito, proporcionará legitimar novos conhecimentos pedagógicos sobre as condições de aprendizagem de todos os alunos, redimensionando o olhar das limitações para as possibilidades que não podem ser capturadas na lógica da homogeneização e nas determinações de diagnósticos. Também os professores ao exercitarem outras formas de exercer a docência em turmas que não se constituem na lógica de categorias que operam agrupando por semelhanças, poderão reconstruir as relações com o processo de suas aprendizagens, qualificando desse modo o processo de ensino.

Esse modo de exercer a docência compartilhando suas práticas, analisando suas ações, explicitando suas dúvidas, possivelmente oportunizará ao professor "que saia do lugar [...] daquele que sabe e deve ensinar, controlando o processo, domesticando os fluxos e ocupe o lugar daquele que aprende", segundo Sílvio Gallo (2005, p.223). Sendo assim, produzindo outros aprendizados que podem romper com diferenciações determinadas pelos modos de ensinar que, também, excluem os alunos do processo de escolarização, classificando-os, muitas vezes, como não aprendentes. Nessa direção destaco a seguir um fragmento da entrevista com a professora de Português, quando foi solicitado que avaliasse as aprendizagens dos alunos da turma C22.

> **[...] porque quando se ensina também se aprende**. Eu acho que nós sempre acreditamos que eles [os incluídos] aprenderiam. O problema é que nós não conseguíamos chegar neles. Eu tinha, por exemplo, no ano passado, uma angústia enorme porque não conseguia, durante as aulas, chegar perto deles. Daí, eu me conformava com aquela situação. **Mas, a questão de que todos podem aprender.**

> **Sempre foi a preocupação de todos os professores. Eu noto mais satisfação, porque esse ano a gente consegue ver que eles [os incluídos] aprenderam, conseguimos ensinar e trocar muito mais que em outros anos.**
> - **Eu acho muito bacana! As pessoas acham que eles têm que ficar num lugar de exclusão. A gente vê que não, que eles aprendem junto com todos.**
>
> (Professora de Português)

A partir do material empírico analisado, até o momento, é possível perceber que os movimentos desencadeados pelo processo de Educação Inclusiva na escola estudada, explicitado no Projeto Político-pedagógico e nas formas de organização das ações educativas desenvolvidas, não acontecem de forma passiva, pois exige o enfrentamento de concepções que legitimam verdades que determinam quem pode estar dentro e fora dos diferentes espaços escolares. Esses movimentos rompem ordens, certezas e preconceitos que configuram os modos de organização da escolarização. Para ilustrar como esse processo é vivenciado pelos alunos, apresento dois excertos extraídos de suas entrevistas, quando foram questionados sobre a forma de organização reunindo alunos que eram da CP em 2008, juntos com os alunos regulares da C22, na mesma turma:

> **É bom e ruim. Ruim** porque tem uns professores que fazem coisas fáceis, para eles acompanharem mais e nos atrapalha muito, mas é bom porque nós fazemos amizades com eles e eles com nós**.**
>
> (Aluno L)

> Eu acho bom, porque é uma forma deles aprenderem (algumas coisas iguais aos outros) e deles conviverem mais com as outras pessoas. No começo, eu achava que não iria dar muito certo, juntar a CP com a nossa turma, **porque eu achava que eles não iriam conseguir acompanhar o que a gente estava aprendendo. Mas, agora eu posso ver que eles têm capacidade de nos acompanhar.**
>
> (Aluna K)

Nesses fragmentos, o movimento desencadeado pela inclusão da Turma de Progressão junto com a C22, por meio do projeto da DC, possibilitou aos alunos, de ambas as turmas, vivenciarem um processo de encontro, de outras aproximações, em que aparecem algumas representações sobre como se estabelecem as diferenças. Nas falas dos alunos da turma regular é possível perceber o quanto a presença dos colegas da CP, entendidos naquele momento como diferentes, correspondia a posições que instituem categorias e produzem identidades acerca das condições de aprendizagens. Durante as entrevistas a maioria dos alunos mencionou suas preocupações com a aprendizagem. Os alunos que já eram da

C22, desde o início do ano de 2008, demonstraram, inicialmente, suas preocupações com as possíveis dificuldades dos colegas da CP, em aprender os mesmos conteúdos que eram trabalhados na turma. Nota-se, também, que ao falarem sobre as diferentes condições de aprendizagem, os alunos regulares da turma C22 marcam uma determinada posição ao utilizar os pronomes nós [a gente] e eles. Para Silva (2007, p.82), “os pronomes ‘nós’ e ‘eles’ não são [...] simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições de sujeitos [...]”.

Dessa forma é possível pensar como se caracterizam os espaços escolares produzindo identidades que posicionam os alunos de acordo com suas diferenças. “A identidade e a diferença se traduzem assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” para Silva (2007, p.82). Na fala do aluno 6 sobre a sua enturmação na C22, aparece também o entendimento sobre a relação entre a constituição de espaços diferenciados e as condições de aprendizagem dos alunos.

> **Bem melhor que antes**. Tinha pouco aluno junto, agora tem mais. **Eu queria sair da CP para conseguir passar de ano.**
>
> **(Aluno 6)**

Nesse excerto se evidencia que o aluno acreditava que ao sair da Turma de Progressão poderia “passar de ano”, definindo aquele espaço de enturmação como o lugar dos que não aprendem, daqueles que se desviam do padrão. Dessa forma, constata-se que a Turma de Progressão, instituída na proposta dos Ciclos de Formação, inicialmente, como um mecanismo para superar a defasagem idade/série, tornou-se um espaço de segregação ao agrupar os alunos que ingressaram na escola com histórias de fracasso escolar devido as suas defasagens e/ou dificuldades de aprendizagem. Configurando-se, dessa forma, como o lugar daqueles alunos considerados diferentes, principalmente, em relação às suas condições de aprendizagem, colocando em funcionamento práticas escolares que produzem determinados tipos de sujeitos, que são separados e/ou agrupados de acordo com avaliações que se centram nas características individuais dos alunos.

No entanto, foi possível notar, ainda nas entrevistas com os alunos, que a forma de enturmação proposta pelo projeto da DC, que tem como um dos seus pressupostos a enturmação de todos os alunos em turmas regulares, algumas mudanças das referidas representações sobre os alunos da Turma de Progressão. Essa experiência que permitiu a convivência entre todos os colegas em uma mesma

turma possibilitou alterar as percepções iniciais dos alunos, promovendo um movimento de reflexão sobre seus sentimentos e seus modos de compreensão a respeito da organização do espaço escolar, como pode ser percebido nos seguintes fragmentos, ainda das entrevistas realizadas com os alunos da turma C22.

> **No começo, eu não gostava. Achava um pouco estranho. Acho até, que eu tinha um pouco de preconceito a respeito disso**. Mas, com o passar do tempo, eu comecei a ver que era melhor para nós e para eles que tem diferenças e também para as pessoas normais que tinham algum tipo de preconceito. Também, com a CP se desmanchando, **acabou o preconceito entre as pessoas normais, porque quando eles iam para a CP, achavam que eram "loucos", mas não tem nada a ver.** E isto mudou, também, para melhor**.**
>
> (Aluna J)

> A turma C22 é uma turma unida, que **apesar das dificuldades, sempre quer aprender junto**. O bom da turma é quem ninguém julga ninguém pelo seu jeito de ser, muito pelo contrário, nós adoramos conviver junto e aprender juntos.
>
> (Aluna B S)

> **É bom, porque temos mais amigos, tem mais ajuda dos colegas para os trabalhos, para não brigar. Porque têm amigas.**
>
> (Aluna 1)

O modo de organização da turma C22 rompeu com as classes homogêneas fundamentadas em critérios que articulavam idade, níveis de conhecimento e condições de aprendizagem. Nessa turma, conforme mostrado nos excertos das entrevistas com os alunos, foi experimentada outra forma de agrupamento que produziu sentimentos diferenciados como rejeição, admiração, impaciência e carinho. Mas que, de um modo geral, vem sendo valorizada pelos entrevistados, constituindo-se em uma possibilidade de desnaturalizar a produção da diferença como uma condição de inferioridade em relação às possibilidades de aprendizagem, criando outras estratégias e recursos que valorizem os diferentes tempos e as características de cada aluno. Também merece ser referido que no conteúdo do Projeto Político-pedagógico da instituição, assim como nos excertos das entrevistas de professores, a presença de alunos ditos de inclusão tem produzido ações diferenciadas, desnaturalizando concepções e criando outras formar de relação com as diferenças.

Ao finalizar esta seção, considero importante referir que a inclusão na escola pesquisada, como tem sido assumida em tantas publicações sobre o tema na

atualidade, é, sem dúvida, um processo complexo que exige o abandono de certezas, mas que termina operando mudanças no contexto escolar, proporcionando um maior acolhimento de todos os alunos, forçando o rompimento de avaliações individuais, que em geral desconsideram a produtividade das relações sociais e culturais. Foi possível perceber que, na convivência oportunizada na turma C22, os alunos foram construindo outras formas de entender as diferenças, como pode ser percebido na resposta de uma aluna da turma:

> Na minha turma tem pessoas muito diferentes, em várias fases de aprendizagem, umas iniciantes, uns intermediários e outros avançados. Às vezes, as professoras nos dividem e cada um faz o trabalho conforme sua aprendizagem. Em alguns momentos, fazemos trabalhos juntos, todos igualmente e todos produzem igualmente. **Eu adoro esta organização, pois aprendemos todos juntos com as diferenças de todos**.
>
> (Aluna N)

6.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS

> Estava consciente de que, quando tudo tiver sido dito, tudo ainda ficará por dizer, sempre restará tudo a dizer. André Gorz. (2008, p.46).

Inspiro-me nas palavras de Gorz (2008) para iniciar a escrita desta seção, que tem como objetivo abordar questões referentes às aprendizagens, principalmente, dos alunos ditos de inclusão, sabendo que sempre restará algo novo, inusitado, não sistematizado pelos conhecimentos e saberes, sobre as possibilidades de construção do conhecimento humano. Nessa direção, Veiga-Neto e Carlos Nogueira (2010, p.9) alertam para a diferença entre conhecimentos e saberes, referindo que "o conhecimento entendido como resultado da ciência pode ser entendido hoje como um jogo de linguagem, como um discurso sobre a natureza, sobre a cultura e sobre a vida". Os autores empregam a definição de Foucault (*apud* VEIGA-NETO, 2010, p. 12) sobre saberes como um "conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la". As possibilidades de aprendizagem não podem ser explicadas de forma integral nas diversas teorizações, produzidas em diferentes contextos históricos e sociais, que sujeitaram conhecimentos e saberes. Muitos são os desafios, alguns antigos e outros inéditos,

que ainda problematizam o cotidiano escolar, produzindo outros saberes que mesmo sistematizados em novas teorizações, serão questionados assumindo, assim, um caráter de provisoriedade.

A minha recente experiência como pesquisadora, aliada ao fato de investigar um projeto no qual estou inserida como professora e supervisora e as discussões desenvolvidas durante meu curso de mestrado, geraram reflexões produtivas, especialmente, sobre aspectos implicados nos processos de aprendizagens. Questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagens de alunos com deficiência, recentemente incluídos em escolas regulares, me inquietavam e produziram uma vontade de estudar essa problemática de forma mais aprofundada. Tais alunos classificados em relação às suas condições de aprendizagem como alunos com necessidades educativas especiais – NEES, desacomodam e desafiam o modelo educativo contemporâneo. Um modelo de escola assentado, principalmente, em pressupostos de homogeneização como, por exemplo, a organização dos alunos em classes separadas por critérios de idade e conhecimento; a progressão gradual dos alunos por níveis de estudo e a definição prévia de tempos, espaços e conteúdos semelhantes para todos de uma mesma turma.

Esse modelo educativo, consolidado durante a Modernidade, foi viabilizado pelo chamado ensino simultâneo, ou seja, um único professor ensinando o mesmo conteúdo, da mesma forma a todos os estudantes de uma classe, padronizando assim, também, um modelo de aluno. Em decorrência dessa abordagem, também, *um modelo* único de formação de professores era suficiente.

Sabemos hoje, em face das teorizações contemporâneas, que todos os alunos têm necessidades diferenciadas e formas também diferenciadas de aprendizagens e que estas se constituem através de diferentes dimensões de caráter cognitivo, relacional, cultural, entre outros. Antes de empreender algumas análises sobre as características e possibilidades de aprendizagens dos alunos sujeitos dessa pesquisa, julgo necessário entender como foram produzidos alguns dos conhecimentos sobre tais processos que configuram, de forma significativa, as práticas escolares e pedagógicas na contemporaneidade.

6.2.1 Condições de Emergência dos Saberes e Conhecimentos sobre os Processos de Aprendizagens

A expansão dos processos de escolarização na sociedade ocidental, nos últimos séculos, favoreceu o entendimento da educação como tarefa específica da escola. Tal entendimento consolidou diversos movimentos de pesquisa e estudos, principalmente de médicos e psicólogos, que criaram condições de possibilidade para emergência de novos saberes que produziram conhecimentos e correntes teóricas, especialmente sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagens. As teorizações sobre aprendizagem tornaram-se relevantes, gerando princípios e metodologias que impactaram e produziram efeitos na educação contemporânea.

Entre esses movimentos, podemos localizar na virada do século XIX para o século XX, o movimento educacional denominado de Escola Nova, definido por Manoel Bergström Lourenço Filho (1963, p.17) como:

> [...] todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças, da vida social.

Entre seus representantes destacam-se: John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Édoard Claparède e Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Simynovich Vygotsky, entre tantos outros. As principais características desse movimento foram a severa crítica à escola tradicional e suas formas de organização do trabalho pedagógico; a construção de uma nova concepção de infância e de aprendizagem; o atendimento aos interesses e às necessidades do aluno e a criação de métodos pedagógicos alternativos.

Para os representantes da Escola Nova, a aprendizagem acontecia através da ação e deveria levar em conta os interesses e necessidades dos alunos. Dewey, filósofo e educador norte-americano, foi o primeiro a afirmar o princípio de que o ensino deveria acontecer pela ação e não apenas pela instrução. Destacou a natureza moral e social da escola. Para esse autor, a educação deveria atender os

interesses dos alunos visando, principalmente, ensinar a relação entre conhecimento humano e experiência social. O filósofo (1959, p.53) refere que:

> A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento o ideal. Só ele fornece e medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando servirem às necessidades desse crescimento. [...] O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades.

Ele destacava também a importância da vida em comunidade, acreditando que a escola poderia funcionar como uma "sociedade em miniatura", articulando as atividades escolares e as necessidades e interesses das crianças e das comunidades. É reconhecido como um dos principais representantes da Pedagogia de Projetos que foi usada inicialmente em 1896 na escola-experimental da Universidade de Chicago e explicitada em sua obra de 1898, chamada "O interesse e o esforço". Esta forma de organização do ensino ainda é amplamente difundida e usada nos dias de hoje, especialmente a partir dos trabalhos de Fernando Hernandez (1998), que retomou os estudos sobre a referida metodologia.

Considero importante apontar, também, métodos e técnicas desenvolvidos por Montessori e por Decroly. Seus trabalhos são provenientes, inicialmente, de pesquisas com crianças ditas anormais, e mais tarde tais autores deslocaram seus estudos para as crianças consideradas normais. Tornando possível, dessa maneira, a inserção de saberes biológicos e psicológicos na constituição do campo de saberes da Pedagogia. Esses autores, assim como outros representantes da Escola Nova "situam a criança no centro da ação educativa, são partidários da aprendizagem através da ação, já que a atividade da criança constitui o centro de um processo de auto-educação. (VARELA1996, p.91).

Montessori iniciou o seu trabalho com crianças "anormais" em 1894 e usou como referência as idéias de Séguin (1846). Posteriormente, também, tomou como referência os trabalhos de Itard[21] (1801). Em 1907, criou uma instituição chamada de "Casa dei Bambini", destinada a crianças pobres, em Roma. Seu projeto de educação considera o desenvolvimento humano enfatizando o sentido biológico, e o princípio de sua escola era a defesa da liberdade. Baseando-se nas ideias defendidas pela Psicologia no fim do século XIX, a autora "chega, assim, a

[21]Teóricos citados no terceiro capítulo dessa dissertação.

aprendizagem como processo ativo, afirmando que não há educação que não seja auto-educação". (*apud* LOURENÇO FILHO, 1963, p.183). Ao transpor para o ensino pré-escolar seu método, a mencionada autora contribuiu para o desenvolvimento de jogos, materiais didáticos e móveis apropriados às idades das crianças, condicionando, assim, a organização do ambiente escolar às necessidades e interesses infantis.

Nessa mesma direção, Decroly (*apud* LOURENÇO FILHO, 1963, p.189) desenvolveu seus trabalhos, destacando, do mesmo modo, a importância da organização do meio de acordo com os interesses e necessidades educativas das crianças. Fundou, em 1901, um instituto para "retardados e anormais", em Bruxelas, onde aprimorou sua teoria. O autor propunha uma série de medidas que acreditava serem indispensáveis para a reforma da educação, entre elas destacam-se: Previa classificação dos escolares para organização de classes homogêneas, modificações dos programas escolares tradicionais e dos processos de ensino para a aplicação dos Centros de Interesse. O sistema dos Centros de Interesse apresenta os conteúdos de forma globalizada em torno de um único tema apropriado à idade e aos interesses dos alunos, que deve ser desenvolvido em etapas sucessivas, procurando superar a fragmentação frequente nas pedagogias tradicionais.

Outro representante do movimento da Escola Nova a ser considerado é Claparède (1958, p.1), médico e psicólogo suíço, que ao tomar a infância como objeto de estudo científico, salientou a necessidade de a educação considerar o estado de desenvolvimento físico e dos processos mentais das crianças. Concepção que denominou de Educação Funcional definindo-a como*:* "a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim como alavanca da atividade que se deseja despertar nela". (1958, p. 1).

O autor afirma, ainda, que:

> A Educação Funcional é a que se assenta na necessidade: de saber, necessidade de investigar, necessidade de olhar, necessidade de trabalhar. [...] a ação tem sempre como causa a presença da necessidade e como função a satisfação dessa necessidade. (CLAPARÈDE, 1958, p.143).

Outro pedagogo importante desse período, que também criticava de forma radical o sistema educacional público tradicional, foi o professor Célestin Freinet, que nasceu em 1896 na França. Na mesma direção dos membros da Escola Nova,

sua pedagogia valorizava a participação ativa do educando. A aprendizagem deveria acontecer por meio da experiência do aluno, atendendo suas necessidades e seus ritmos diferenciados. Freinet introduziu métodos alternativos de ensino como a aula passeio, o livro da vida e a imprensa escolar.

Através de seus métodos pedagógicos o autor propôs uma série de mudanças no trabalho educativo. Regularmente seus alunos saiam do ambiente escolar para realizar suas próprias investigações por meio de observações e pesquisas tanto no ambiente natural como na comunidade, o que chamava de Aula Passeio. Na volta à classe os alunos organizados em grupos produziam e editavam seus trabalhos que eram apresentados para toda a classe, técnica que chamava de Imprensa Escolar. Esses trabalhos compunham jornais escolares que eram trocados regularmente com outras escolas, um movimento que se expandiu por toda a França e possibilitou a criação de cartilhas baseadas em projetos de investigação, substituindo os livros didáticos que considerava inadequados, fora da realidade dos alunos.

Humanista e ativista político, Freinet envolveu-se em vários movimentos sócias e lutou nas duas grandes guerras. Sua pedagogia centrava-se na educação para o trabalho, no desenvolvimento das possibilidades e habilidades das crianças e no trabalho cooperativo. Assim como outros educadores da Escola Nova, também defendeu a valorização da vida comunitária.

O movimento da Escola Nova por meio de suas propostas pedagógicas tornou o aluno sujeito do processo educativo e possibilitou a criação de novas formas da organização do ensino, conforme já mencionado. De acordo com Varela (1996), os trabalhos produzidos por psicólogos e pelos pedagogos da “infância anormal” acerca do desenvolvimento da inteligência, a exemplo de Montessori e Decroly, e o surgimento de diferentes instituições para crianças, consideradas anormais, que se transformaram em espaços privilegiados de observação, produziram saberes que implicaram mudanças significativas no campo da Pedagogia. Esse modelo de educação possibilitou transformações nos saberes até então vigentes nas categorias de tempo, de espaço e dos saberes, que passam a ser organizadas de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Para entender tais necessidades e interesses foi preciso construir conhecimentos sobre o desenvolvimento humano. Desta forma, se intensificou a atuação da Psicologia no estudo da infância. O campo da Psicologia se diversificou

até chegar ao que conhecemos hoje como Psicologia da Educação ou da Aprendizagem, o qual produziu e aprofundou conhecimentos sobre a infância e os processos de construção do conhecimento humano. Os trabalhos dessa área passam a enfocar, principalmente, a constituição do sujeito epistemológico. As novas teorias psicológicas geraram diferentes enfoques teóricos, sobre os processos de aprendizagem, que se estenderam à totalidade do processo educativo, pois caracterizaram as diferentes fases do desenvolvimento humano.

A Epistemologia Genética, teorização desenvolvida por Piaget, biólogo e psicólogo, trabalho que foi publicado inicialmente em 1950, é um exemplo significativo das teorizações presentes na Psicologia da Educação. Referindo-se à Epistemologia Genética, Piaget (2007, p.2) ressalva que o seu caráter próprio é "procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico".

Para Tânia Marques (2008), Piaget considerava que o conhecimento não vem pronto com a pessoa, nem é imposto pelo meio. As teorias desse autor estudam a gênese das estruturas cognitivas, explicando-a pela construção individual mediante a interação radical entre o sujeito e o objeto, entre as condições internas do sujeito e as condições do meio físico e social. A aprendizagem depende do desenvolvimento cognitivo, que ocorre por estágios sucessivos, nos quais as aquisições de um período são integradas nos períodos posteriores.[22] Nesse sentido, Piaget (1974, p.69) afirma que:

> Não somente uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores; mas ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervêm em graus diversos os esquemas que o sujeito dispõe.

O trabalho de Piaget tornou-se uma referência para a Psicologia da Aprendizagem. Ao mapear e caracterizar as etapas do desenvolvimento, mostrando como se desenvolve o pensamento nas diferentes idades, o autor categorizou e

[22] O autor distingue quatro estágios do desenvolvimento: Sensório-Motor que dura do nascimento ao décimo oitavo mês de vida, Pré-Operatório que dura do décimo oitavo mês aos oito anos, Operatório Concreto que dura dos oito aos doze anos e Operatório Formal que dura dos doze aos quinze anos.

classificou os conhecimentos em três tipos: social, físico e lógico matemático. Sua teoria reforçou o princípio do ensino centrado nas necessidades e interesses dos alunos, pois conhecendo os estágios de desenvolvimento destes, o professor pode selecionar os conteúdos para atender às necessidades específicas de cada período. Também, reconhece a importância dos métodos ativos, uma vez que defende que a construção de conhecimento acontece nas relações do sujeito com o meio, através da ação e operação. Ao discutir a aprendizagem, nesta abordagem, Fernando Becker (2010, p.277) aponta que é "a atividade do sujeito individual sobre o meio físico e social concreto que determina a gênese e o desenvolvimento de suas estruturas de conhecimento".

Além de Piaget, outro autor a ser considerado no campo das teorias genéticas é o psicólogo russo Lev Semyonovich Vygotsky (1991), pela sua influência em muitas das propostas educacionais contemporâneas. Suas teorizações, assim como outras teorizações da Psicologia, enfatizam a interação do homem com seu meio. Para aquele autor, essa relação é mediada por uma série de ferramentas inventadas pelo homem, como a escrita, a linguagem e os números. Em seus estudos, procurava compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história de cada indivíduo, concebendo o homem como um ser biológico, histórico e cultural. Vygotsky, durante a maior parte de seu trabalho, buscava compreender a gênese e o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Nesse sentido refere à existência de dois tipos de funções psicológicas, as inferiores (ou elementares) e as superiores. Afirma o autor (1991, p.52):

> Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológica superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.*

De acordo com Dirléia Sarmento (2008, p.30), Vygotsky salientava que o desenvolvimento dos processos mentais superiores acontecem pela influência do contexto social histórico e cultural, através das relações entre os sujeitos e o meio físico e social. Em sua teoria, o autor referido desenvolveu estudos que seriam amplamente utilizados pelo campo da Pedagogia, como, por exemplo, a formação

de conceitos, a noção Zona de Desenvolvimento Proximal e a função do brinquedo nos processos de aprendizagens. Outro aspecto importante a considerar na obra de Vygotsky foi o trabalho que realizou sobre o desenvolvimento e as questões relativas à aprendizagem de crianças deficientes mentais[23].

Os estudos de Vygotsky, aplicados à Pedagogia, possibilitaram a valorização das interações sociais no estudo dos processos de desenvolvimento humano. Tais interações aconteceriam através de ações partilhadas entre os sujeitos e seriam mediadas por elementos históricos e culturais. Desta maneira, o sujeito assume uma posição ativa nesse processo. Essa teoria aponta para outra possibilidade de organização dos espaços e práticas educativas ao enfocar "que o processo de interação social produz significados decorrentes de ações conjuntas em uma dinâmica entre os sujeitos, resultantes de diferentes níveis de conhecimento", como expressou Sarmento (1998, p.35). Ainda segundo a autora:

> O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos vão sendo potencializados pelas divergências, pela comparação e defesa de hipóteses e por (des)acordos. Portanto, é necessário assegurar que os espaços e as práticas educativas viabilizem a interação entre parceiros com diferentes níveis de experiência. Isso rompe com a idéia de turmas homogêneas e aponta para a heterogeneidade como mecanismo propulsor de desenvolvimento. (*Ibidem*)

Para a teoria Histórico-Cultural de Vygotsky o professor, também, deve considerar as necessidades e interesses dos alunos, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada um, para selecionar, organizar e planejar as situações de aprendizagem. Nessa abordagem, o professor assume um papel mais ativo, uma vez que precisa mediar as situações de aprendizagem, trabalhando com as funções que ainda estão se desenvolvendo no aluno – o chamado desenvolvimento proximal – ou seja, aquilo que o aluno é capaz de fazer com a ajuda do adulto e ou de seus pares. Para tal, precisa propor situações de aprendizagem que favoreçam a partilha de experiências e conhecimentos diversificados.

Após descrever como o trabalho de alguns representantes da Escola Nova possibilitou, através do estudo do desenvolvimento infantil, a produção de conhecimentos que configuram a organização do trabalho educativo, considero importante destacar, ainda que rapidamente, alguns elementos da obra de Paulo

---

[23] Vygotsky, em 1925, organizou o laboratório de Psicologia da infância anormal. Seus trabalhos sobre defectologia estão reunidos no Tomo V – Fundamentos de Defectologia das obras escogidas.

Freire (1921–1997), educador que influenciou de forma significativa o cenário educacional do nosso país.

A atuação do educador e filósofo Paulo Freire (1921–1997) destacou-se no movimento da Educação Popular[24]. Inicialmente, através do trabalho de alfabetização de adultos, durante as décadas de 1950 e de 1960. Freire considerava a alfabetização como um processo de conscientização, capacitando o indivíduo, tanto para leitura e escrita, como para libertação de situações de opressão social. A metodologia que desenvolveu para alfabetização de adultos foi utilizada em muitos movimentos sociais, tornando-se uma referência para elaboração e implementação de propostas político-pedagógicas. O educador defendia a educação, enquanto um ato político, implicada no projeto de mudança social, através da crítica e do diálogo.

O trabalho de Freire, comprometido com a denúncia das situações de dominação e opressão, sofridas pelas classes populares, foi interrompido após o Golpe Militar de 1964, quando, após ter sido preso, partiu para o exílio.

Foi durante o tempo em que esteve exilado, no Chile, que escreveu sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido,* na qual enfatizou a ideia da educação como *prática de liberdade*, como um ato *crítico,* centrado na experiência dialogada. Para o autor, a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Assim, aprendizagem aconteceria através de um diálogo permanente, expressa no universo vocabular ou em temas geradores, vinculados ao contexto histórico e social, no qual estaria inserido o indivíduo. Na referida obra, Freire (1988, p.58) descreve a Pedagogia do Oprimido como:

> Aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

---

[24] Conforme Brandão (2002, p.168), Educação Popular pode ser entendida como “um instrumento político de força pedagógica ‘a serviço das classes populares’. Entre seus dois extremos, estavam e estão, de um lado, aqueles que defendem ser a *educação popular* uma entre as formas de preparação das classes populares para algum tipo de transformação social subordinada a uma tomada do poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade ‘capitalista e opressora’. E estão, do outro lado, aqueles para quem a *educação popular* é um instrumento cultural com foco sobre a educação, destinado a elevar de maneira justa e não-supletiva a qualidade de vida das pessoas e das famílias excluídas, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure nele a plenitude da *pessoa cidadã*”. (grifos do autor).

Em outra obra, o autor (1996, p.55), ao referir-se ao ato de ensinar, afirma:

> Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (Grifo do autor).

O trabalho de Freire, empenhado na construção de uma pedagogia da libertação, em que o diálogo é um ato de conhecimento na busca de uma consciência crítica e a aprendizagem um ato político de aprender a aprender, expandiu-se pelo mundo e influenciou o movimento chamado de Pedagogia Crítica.

Segundo Xavier (2003, p.67), o movimento da Pedagogia Crítica tem com finalidade “permitir aos alunos e alunas a compreensão, em grau crescente de complexidade, de si mesmo, do outro e do mundo em que vivem,comprometendo-os com a construção de uma nova organização social”.

As diferentes abordagens, sobre os processos de aprendizagens, apresentadas nesse trabalho, mostram alguns elementos que produziram os discursos pedagógicos no transcorrer do século XX, principalmente na sociedade ocidental. Tais discursos problematizam a racionalidade de um projeto de escola assentado em pressupostos de homogeneização que defendem o ensino simultâneo, sequencial, classificatório, ou seja, o modo de se pensar o ensino e a aprendizagem de uma determinada maneira. No entanto, essas abordagens também produziram representações sobre os processos de aprendizagens que regularam as práticas educativas, os modos de exercer a docência, a constituição da categoria aluno, naturalizando, assim, normas, valores e padrões até hoje capazes de influenciar as práticas pedagógicas.

Um princípio presente em todas as abordagens, trazidas até aqui, apesar de alguns aspectos diferenciados nos enfoques dados aos processos de ensino e aprendizagem, é o da centralidade do aluno no processo educativo, legitimado, sobretudo pelos estudos do campo da Psicologia da Educação. Esses discursos psicológicos, prioritariamente sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo, foram condições possíveis para a defesa da produção de práticas escolares centradas nos alunos. Por sua vez, essas práticas em operação nos estudos acadêmicos e, em algumas situações também no cotidiano escolar, vêm reforçando e fazendo circular

esses discursos, tornando-os verdadeiros. Assim, o princípio da *centralidade do aluno* regulou e difundiu os discursos pedagógicos das últimas décadas, embora na prática das escolas nem sempre os mesmos tenham se estabelecido.

O conceito de aprendizagem, que emerge no período referido, está condicionado ao conhecimento das fases de desenvolvimento humano nas dimensões biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Esse conceito é disseminado no cotidiano da sociedade contemporânea, principalmente, por meio de ações de agências internacionais, como a UNESCO[25], que elaboram programas e informes sobre as condições de educação no mundo.

Atualmente, no contexto escolar contemporâneo, as políticas de Educação Inclusiva tencionam os discursos pedagógicos, especialmente, sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência. Como já mencionado anteriormente, as condições para adoção de políticas públicas, no Brasil, voltadas para um projeto de escolarização inclusivo, emergiram a partir de diretrizes de movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, (2007).

A finalidade do referido projeto é a construção de um sistema único de ensino que não selecione os alunos por diferenças individuais, sejam de ordem orgânica, psíquica ou sócio-cultural. Assim, segundo tais documentos, a escolarização deve ser assentada no princípio da diversidade, e não no da homogeneidade, como, de certa forma, já vinha sendo defendido por alguns dos representantes do movimento escolanovista.

6.2.2 Construindo Outras Relações de Aprendizagem

A adoção do projeto de Educação Inclusiva, no sistema de ensino regular, sem promover alterações significativas na sua forma de organização, tem produzido questionamentos e entraves para a implantação desse projeto educacional. Uma das dificuldades pautada pelos professores refere-se às questões implicadas nos processos de aprendizagens. Essa não é uma preocupação recente no contexto escolar como foi destacado nas abordagens anteriores referidas nesse trabalho.

---

[25] UNESCO - Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas- fundada em 1945. Iniciou suas atividades no Brasil em 1972.

As condições de aprendizagem de alunos considerados de inclusão, mais especificamente com algum tipo de deficiência, além de ser uma das questões de minha investigação, nesta dissertação, também animam e inquietam o cotidiano da escola onde realizei este estudo. Muitos são os questionamentos e impasses, sobre as aprendizagens daqueles alunos, especialmente sobre os sujeitos da pesquisa, jovens, com NEES, entre 14 e 21 anos, a maioria com poucos anos de escolaridade no espaço educativo regular, incluídos numa turma do segundo ano do III Ciclo no momento da investigação.

Esses alunos quando enturmados em turmas regulares, observando o critério idade ou tempos de vida, como vem sendo defendido na organização das escolas cicladas, rompem com muitos dos princípios tradicionais da organização escolar, produzindo assim outros desafios, principalmente sobre suas reais condições de aprendizagens que, geralmente, não são respondidos com base nos conhecimentos que sustentam a estrutura do processo de escolarização vigente até então.

Na escola estudada, a presença desses alunos, nas turmas regulares do III Ciclo, provocou inicialmente um sentimento de insegurança nos professores especialistas, formados nos cursos de licenciatura, apesar de alguns desses professores já terem trabalhado com esses alunos nas antigas Turmas de Progressão[26]. Tais professores estavam acostumados a lidar com alunos que já tinham construído determinadas aprendizagens, ditas necessárias para o aluno ser promovido para o currículo por área, característico desse Ciclo. Essa insegurança justificava-se pelo fato dos professores questionarem se esses alunos teriam condições de acompanhar os conteúdos tradicionalmente ensinados em cada área do conhecimento neste nível de ensino, visto que, além das necessidades específicas de cada um, alguns se encontravam ainda com seu processo de alfabetização em construção. Dessa forma, compreende-se o inusitado desafio proposto ao coletivo de professores do III Ciclo, ou seja, trabalhar em turmas compostas por alunos com níveis de conhecimento e condições de aprendizagens extremamente diferenciadas, tendo em vista as limitações reais impostas, muitas vezes, pelas síndromes que muitos deles apresentavam.

---

[26]A definição de Turma de Progressão encontra-se no quarto capítulo dessa dissertação, intitulado: Cenário da pesquisa: um espaço de inclusão.

Diante de tal desafio, investigar quais foram as possibilidades de aprendizagens que emergiram dessa experiência e de que forma isto ocorreu, principalmente, para os alunos com deficiências, é o foco da análise desenvolvida nessa seção. Nesse exercício analítico, sobre como são produzidas, narradas, inventadas as possibilidades de aprendizagens de alunos que diferem do modelo naturalizado na escola regular, percebi, inicialmente, através das observações, das entrevistas com os professores e alunos e depois, nos documentos de avaliação analisados, falas recorrentes, referindo as aprendizagens constatadas daqueles alunos em mais de uma dimensão, ou seja, aprendizagens tanto sociais, alusivas aos processos de socialização, como as chamadas aprendizagens dos conteúdos escolares. É importante citar que considero que tal distinção só tem sentido para respeitar a forma como habitualmente os professores descrevem as aprendizagens dos alunos, diferenciando os aspectos sociais e os aspectos cognitivos, pois no processo de aprendizagem estão implicados tanto aspectos sociais como cognitivos.

Um exemplo significativo desse entendimento é a resposta da professora generalista da turma investigada, quando questionada sobre as aprendizagens dos alunos ditos de inclusão, considerando as questões da alfabetização e das áreas específicas de Geografia e Ciências. Vejamos sua resposta:

> - Ah, **sem dúvida, acho sim, que eles avançaram nas suas atitudes de postura de adolescentes, que eles assumiram. Alguns tinham uma tendência a se infantilizar. Perderam totalmente essa característica, pelo menos quando estão nesse grupo. Mas, acho que eles tiveram essa aprendizagem na questão social, na questão emocional e [mas, também] na questão de conteúdos e conhecimentos. Eu acho que eles conseguiram avançar.** Tu falas, com o aluno 3 (com diagnóstico de DM), por exemplo, sobre o que é relevo e ele te diz:
> - **Ah, nós estudamos em Geografia**, são as montanhas.
> Então, tu falas no aparelho digestório, a aluna 5 (com diagnóstico de Síndrome de Down), te diz que tem o estômago – ela confunde um pouco, na hora de falar, esôfago com estômago – cria uma 3ª palavra, mas sabe que o alimento passa por ali. Então, eu acho que sim, que **todos fizeram diferentes aprendizagens**, alguns mais do que outros, óbvio.

> Ainda, cito o aluno 4 (cadeirante, com paralisia cerebral), com tantas outras coisas mobilizando-o, ainda na aprendizagem realmente formal, escolar, fica um pouco menor, mas não inexistente, de jeito nenhum. **Hoje, por exemplo, que era o último dia de aula dele, foi um perfeito adolescente. Disse que ia incomodar a estagiária que o acompanha, que era o último dia de aula. Disse que ia "patifar" na aula. Coisas que os outros fazem e ele vê. Então, poxa, isso é uma aprendizagem!**
>
> (Professora generalista)

A resposta da professora generalista – pedagoga – evidencia que na sua avaliação foi possível constatar avanços dos alunos com deficiência nas aprendizagens ditas sociais e nas aprendizagens escolares, mais especificamente nos exemplos citados das áreas de Ciências e de Geografia.

O excerto destacado aponta para um entendimento de que o processo de aprendizagem envolve diferentes dimensões, observadas através de diversos comportamentos, que evidenciam que a aprendizagem é o resultado de um processo onde estão conectados aspectos relacionais, afetivos, culturais, sociais e cognitivos. Nesse sentido, Philippe Perrenoud (2001, p. 24) refere que:

> Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos funcionais no âmbito pessoal e cultural.

O comportamento do Aluno 4, no último dia de aula, destacado pela professora generalista, também foi observado por mim durante minha entrada na turma. [27]

> No dia da avaliação final de Ciências, observei que o mesmo se negava a responder às questões lidas pela estagiária que o acompanhava, dizendo que o que queria era conversar com os colegas, porque as aulas estavam terminando. O aluno só respondeu algumas questões depois que a professora de Ciências, atendendo ao seu chamado, se aproximou para ajudá-lo, dizendo que ele era capaz de responder às perguntas e que a estagiária apenas transcreveria suas respostas.

As atitudes do aluno, embora possam parecer apenas uma questão de disciplina, demonstram que ele procurava inserir-se no grupo da sala de aula através dos comportamentos que observava nos colegas. Penso ser interessante comentar que o Aluno 4 começou a frequentar a escola no ano de 2008, e portanto não tinha

[27] Diário de Campo, 9 de dezembro de 2009.

tido a oportunidade de conviver com pares de sua geração. Para ele, antes de constituir-se como aluno, era preciso aprender os modos de ser adolescente, na interação com outros adolescentes, vivenciando com os colegas jogos e brincadeiras que constituem o grupo da sala de aula. Acredito que aprender a ser um adolescente, membro do grupo da sala de aula, é um exercício que mobiliza aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e pode ser considerado tão importante como as aprendizagens dos ditos conhecimentos escolares.

Algumas aprendizagens, entendidas como sociais, só podem acontecer no espaço escolar, pois estar na escola significa, também, aprender a movimentar-se dentro de um jogo de regras que instituem os modos de ser aluno, adolescente, jovem e a utilização de espaços, de tempos e de procedimentos de convivência entre colegas e professores. O aluno, como protagonista do processo de aprendizagem, precisa assumir um papel ativo para constituir-se dentro dessas regras.

Assim, destaca-se a importância da escola como uma instituição socializadora aonde as crianças vão para, também, aprender com o outro, na interação com os colegas. No caso de alguns alunos, como os sujeitos dessa pesquisa, a escola se constitui em um dos poucos espaços onde poderão interagir com seus pares, principalmente, se considerarmos os limites impostos pelas desigualdades econômicas e culturais e a falta de acessibilidade, que configuram os espaços sociais. Fica a questão: em que outro lugar em nossa sociedade atual essas aprendizagens emergiriam para esses alunos?

As observações na turma C22, nas reuniões e nos Conselhos de Classe e no transcorrer dos estudos que realizei durante o curso de mestrado, me possibilitaram um deslocamento na compreensão do conceito de aprendizagem. Passei a olhar para as falas, as narrativas, os registros implicados na produção de aprendizagens dos alunos, atentando para a dicotomia entre aprendizagens sociais e aprendizagem no seu sentido mais tradicional, dos conteúdos escolares, entendida como aprendizagem cognitiva.

Observei que durante os momentos formais e informais de avaliação das aprendizagens dos alunos com algum tipo de deficiência, os professores destacavam aspectos, geralmente positivos, sobre suas aprendizagens sociais. Descreviam como haviam se integrado na escola e nas turmas, como vinham internalizando as regras, adaptando-se ao ambiente escolar. Alguns relatos são

ricos em detalhes, evidenciando que os professores estavam atentos e, muitas vezes, celebrando a socialização desses alunos. Vejamos a resposta da professora generalista quando questionada sobre a convivência dos alunos na sala de aula:

> **[...] eu acho que eles se respeitam muito, mutuamente, se ajudam, debocham e brincam cada um das suas fragilidades, mas num nível legal. Eu vejo os alunos de inclusão respondendo, alguns deles taco a taco com os outros, e os outros bem danados fazendo brincadeiras, igual com eles, de puxar a cadeira coisa e tal, igual fariam com os outros colegas. O que é mais importante, assim [é que] entenderam que eles aprendem diferente, mas que aprendem.**
>
> (Professora generalista)

As aprendizagens sociais exigem, também, que o aluno mobilize suas estruturas cognitivas para posicionar-se na rede de relações estabelecida nos diferentes grupos que constitui o coletivo da escola, como o grupo da turma, o grupo de trabalho, o grupo do laboratório, o grupo do recreio. Em síntese, as aprendizagens sociais podem ser definidas, entre outras maneiras, como formas de estabelecer relações com o mundo, que exigem compreender o modo como se configuram os espaços sociais, produzindo determinadas representações sobre quem sou eu e quem são os outros.

Nas entrevistas coletadas com os professores especialistas, também foi possível constatar afirmações que destacam as aprendizagens sociais. Vejamos alguns excertos das entrevistas com as professoras especialistas.

> **Os que terminavam antes ajudavam os outros. Assim, eles construíram uma coisa além do conhecimento, o conhecimento foi um gancho para se tornarem amigos. Todos construíram muitas aprendizagens.**
>
> (Professora de Português)

> **No final, vimos muitos alunos prestando solidariedade, observando como fazíamos para também ajudar. Foi muito importante essa convivência.**
>
> (Professora de Ciências)

> **Eu acho uma aprendizagem muito rica para a vida. Eles lucram sempre.**
>
> (Professora de Geografia)

Durante muito tempo, atuando como professora e também enquanto aluna envolvida em estudar as implicações de um projeto de Educação Inclusiva, preocupava-me com a aprendizagem dos conteúdos ditos escolares, entendendo que a inclusão só aconteceria realmente quando tais aprendizagens ocorressem,

mesmo que em diferentes níveis. Assim, apesar de valorizar e trabalhar para a socialização de alunos que se desviam do padrão naturalizado como normal, no processo da educação regular, empenhava-me para contribuir com as reflexões e projetos que visavam a o ensino e à aprendizagem de conteúdos. No entanto, no transcorrer dessa investigação, examinando os dados empíricos, buscando olhar para o processo de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência, foi possível problematizar a dicotomia entre tais aspectos implicados no processo de aprendizagem. Romper essa dicotomia entre aprendizagens cognitivas e aprendizagens sociais, significa desnaturalizar determinadas verdades, presentes nas falas dos professores, que qualificam esse aspecto da aprendizagem como uma demanda menor do processo de escolarização.

Não estou querendo dizer que basta a socialização para garantir as propostas de inclusão, ou que não é necessário buscar as condições para aprendizagens de outros conhecimentos. Mas, que é preciso atentar para o fato de que nas aprendizagens sociais estão implicados aspectos afetivos, psicológicos, comportamentais e também cognitivos, constitutivos do processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano. Um jovem que chega à escola por meio das políticas de inclusão, sem experiência de escolarização, sendo enturmado pelo critério da idade, precisará estabelecer relações de aprendizagens dentro do jogo de regras constitutivo do ambiente escolar. Essa pode ser uma condição facilitadora das aprendizagens de conteúdos e da produção de conhecimentos.

Nas entrevistas feitas com os alunos, ao responderem sobre o que estavam aprendendo ou era difícil de aprender, também constatei referências aos aspectos sociais[28]. Um exemplo significativo é a resposta da aluna **1,** com diagnóstico de esquizofrenia, que durante muito tempo enfrentou dificuldades para se relacionar com os colegas.

> **Nenhuma está difícil, até o Espanhol já melhorou.**
>
> **[...] Eu estou aprendendo mais porque a L, a B e a N, a mais esperta, estão me ajudando**.
>
> **(Aluna 1)**

Durante minhas entradas para observar a turma, por mais de uma vez, chamou-me atenção como a referida aluna, inserida em seu grupo de trabalho,

[28] Para fins de identificação usei numerais para identificar os nomes alunos com deficiência e mantive uma letra inicial dos nomes dos demais.

composto por mais três alunas, interagia e era ajudada por elas na realização de suas tarefas.

> No dia 3 de dezembro, na aula de Ciências, os alunos foram orientados, após um debate, a escrever um comentário sobre o filme “A Dieta do palhaço-Super Size-me” que a turma havia assistido na aula anterior. A aluna 1 questionou como faria, pois não estava presente no dia da exibição do filme. A aluna **N** disse-lhe que depois que terminasse o seu trabalho a ajudaria. **N,** então, contou o filme para a colega e a ajudou com a escrita de seu comentário.

> Na aula de Ciências, do dia 9 de dezembro, a professora especialista solicitou uma produção textual sobre o sistema Digestório. Durante a explicação, a aluna 1 e a aluna **L** conversavam, então a aluna N pediu para elas prestarem atenção. Após as explicações as alunas começaram a escrever seus textos. A aluna 1 interrompia, perguntando sobre a escrita de algumas palavras. As colegas perguntavam o que ela queria escrever e a ajudavam resolvendo suas dúvidas de escrita.

Temos nesses fragmentos alguns aspectos do que chamei, para essa investigação, de aprendizagens sociais. A diversidade do grupo de alunos da turma C22 permitiu o estabelecimento de relações sociais diferenciadas, proporcionando a todos os alunos desenvolverem habilidades relacionais, sociais e cognitivas constitutivas do processo de aprendizagem. As aprendizagens sociais referidas aqui parecem apontar para uma mudança de comportamento nas relações entre pessoas ditas normais e anormais, desnaturalizando antigos padrões, que durante muito tempo limitaram o espaço escolar e as condições de aprendizagem. As observações e os depoimentos colhidos vêm possibilitando afirmar que os alunos da turma C22 vêm participando de um processo que está proporcionando a todos a construção de habilidades sociais, para criar laços de pertencimento nos diferentes grupos formados no contexto escolar. A aluna **B**, destaca a aprendizagem que a convivência na turma lhe proporcionou, quando respondeu a seguinte pergunta*: – O que esta fácil aprender? Por quê?*

> **Está fácil de aprender esse ano a matéria de Português e fora as matérias, eu aprendi muito, esse ano, a conviver com as pessoas com deficiência e, também, aprendi a ter duas professoras na sala de aula. Foi difícil, mas juntos aprendemos**.
> **(Aluna B)**

Os laços de amizade, de respeito, de pertencimentos criados nessa turma mostram que através das experiências sociais vivenciadas todos os alunos envolveram-se, em algum momento, com as necessidades de aprendizagem dos colegas, resultando desse movimento um desempenho melhor em todos os aspectos relacionados com a aprendizagem.

Assim, entendo que não e necessário valorizar, de forma diferenciada, as diferentes dimensões dos processos de aprendizagem. Tradicionalmente, a aprendizagem escolar refere-se aos aspectos cognitivos, ou seja, à construção do conhecimento escolar, evidenciada, principalmente, por registros escritos realizados pelos alunos. As aprendizagens sociais, geralmente, são consideradas como uma aprendizagem menor, muitas vezes não são valorizadas como construção de conhecimentos.

As teorizações sobre o processo de aprendizagem, que emergiram a partir do movimento da Escola Nova – especialmente na perspectiva construtivista da educação, que, nas últimas décadas, configuram o cenário escolar – têm, como um dos seus pressupostos que o conhecimento é uma produção social construída coletivamente. Nessa concepção, a aprendizagem é um processo dinâmico que acontece na interação do sujeito com o meio físico e social. Nesse sentido, a configuração da turma estudada possibilitou aos alunos a construção de novas aprendizagens, compartilhando experiências na convivência com as diferenças, qualificando, assim, a função social da escola.

Em relação à potencialidade da sala de aula como um espaço de aprendizagem, Daryel afirma que:

> De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independentemente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores é um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão.

A inclusão certamente não se limita, apenas, a promover a socialização dos alunos, mas esta é uma condição constitutiva do processo de aprendizagem, assim como do processo de inclusão. A escola, valorizando a socialização, como parte integrante do processo de aprendizagem, poderá alterar práticas de ensino, possibilitando que todos possam desenvolver suas potencialidades, superando classificações e categorias rigidamente organizadas. Aprender, também, significa compartilhar experiências e vivências que favoreçam a criação de outros sentidos e de outras relações construídas socialmente.

6.2.3 Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Após ter apresentado considerações a respeito das ditas aprendizagens sociais, passo a analisar como os alunos com algum tipo de deficiências são vistos em relação às suas aprendizagens cognitivas, às aprendizagens dos chamados conteúdos escolares, nas diferentes disciplinas do currículo. Para os professores especialistas, a presença de alunos com algum tipo de deficiência, em processo de alfabetização nas turmas regulares do III Ciclo, representou um desafio inédito, uma vez que na organização tradicional do Ensino Fundamental os alunos são agrupados pela idade, mas também por níveis de conhecimento. E, geralmente, a avaliação das aprendizagens escolares, considerando principalmente aprendizagens dos conteúdos, é que permite, nesse modelo de organização, a progressão para as etapas posteriores.

Dessa forma, os professores especialistas costumavam receber alunos que já haviam completado seu processo de aquisição da escrita e da leitura, além de terem construído aprendizagens, mesmo que mínimas, sobre os conteúdos específicos das disciplinas escolares. A inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, primeiramente na Turma de Progressão, e agora nas turmas regulares, veio a exigir outras formas de pensar a organização dos conhecimentos e a produção do sujeito aluno. Varela (2002, p.93), ao discutir as classificações e hierarquizações de sujeitos e de saberes, refere que “estas costumam, em geral, ser aceitas como algo dado, como naturais, razão pela qual seu reconhecimento contribui para aprofundar sua lógica de funcionamento”. Criar condições para que todos os alunos possam aprender, compromisso principal da escola, requer colocar em suspenso categorias que produzem e legitimam os conhecimentos e o sujeito aluno dentro de determinados padrões de desempenho. A inclusão de alunos, com tempos e processos diferenciados de aprendizagem assinala que as condições individuais de cada um precisam ser consideradas no planejamento e na efetivação das situações de ensino.

Sabemos que a aprendizagem pressupõe uma relação carregada de significados entre os sujeitos que aprendem e os sujeitos que ensinam, embora essas não sejam posições fixas, mas relacionais. Assim, considerar os alunos incluídos, sujeitos dessa pesquisa, como alunos aprendentes demanda, principalmente para os professores especialistas, problematizar algumas verdades

que configuram a racionalidade pedagógica contemporânea, sob a qual os mesmos foram constituídos. Sem pretender fazer prescrições definitivas, mas pretendendo colaborar com o debate sobre as possibilidades criadas pela inclusão, diria que é importante valorizar outros saberes, rever verdades, estabelecer outros tempos e espaços, interagir com outras linguagens e possibilitar outras formas de ensinar e evidenciar aprendizagens. Nesse sentido, Varela (2002, p.95), aponta que para por em questão a lógica classificatória em uso é preciso:

> Não aceitar, sem revisão, os diferentes estádios, níveis, programas nos quais se tentam fechar os sujeitos e os saberes. Não partir *a priori*, por exemplo, de que os estudantes de um determinado nível devem ter uma idade determinada, e, aprender exclusivamente certos conteúdos, habilidades e destrezas. Ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfas, que abram caminho a outras formas de relação na escola, que possibilitem a entrada de novos conhecimentos e criem maiores possibilidades.

Para investigar como esses alunos são vistos, principalmente, pelos professores especialistas, detentores dos saberes próprios das disciplinas, dos saberes que detêm um estatuto de verdade científica, acredito ser necessário entender como foram selecionados, classificados e hierarquizados esses saberes, constituindo as diferentes áreas do conhecimento, processo denominado por Varela (2002) de Disciplinamento dos Saberes.

O deslocamento histórico operado pela emancipação dos Estados Nacionais e pela Revolução Industrial, ao final do século XVII, relatado anteriormente nesse trabalho, possibilitou que a tarefa da educação, exercida até então pela Igreja, fosse assumida pelo Estado, desencadeando, assim, um processo de seleção e graduação dos saberes. A intervenção do Estado, nesse processo, acontece, de acordo com Foucault, por meio de quatro operações que Varela (1996, p.86) descreve como: “eliminação dos saberes irredutíveis, inúteis ou economicamente mais custosos; normalização dos saberes; hierarquização dos saberes; os mais gerais, os mais formais sendo legitimados; enfim centralização dos saberes”.

A autora aponta ainda, que esse processo de reestruturação proporcionou o surgimento de iniciativas, práticas e instituições, o que provocou “a desaparição de alguns saberes” e a “proliferação de novos”. Ela refere que:

> Nesta luta de saberes que se enfrentam para alcançar a legitimidade científica, no conflito das faculdades, os saberes tiveram que se ver submetidos a regras internas; cada campo deveria delimitar os critérios que permitissem selecionar o falso, o não saber e, ao mesmo tempo, definir critérios de cientificidade. Cada saber deveria se constituir em disciplina dentro de um campo global (o da ciência), um campo que se enfrenta com o problema da divisão dos saberes, de sua comunicação, classificação e Hierarquização. (2002, p.91).

As discussões da autora possibilitam-me entender melhor o desafio que os professores especialistas enfrentam para trabalhar com os alunos que foram incluídos nas turmas do III Ciclo. A organização deste Ciclo é estruturada mediante uma base curricular que dispõe tempos e disciplinas aos quais o aluno deve ser submetido durante essa etapa do Ensino Fundamental.[29] O projeto da Docência Compartilhada possibilitou enturmar no III Ciclo alunos que tinham pouco tempo de escolarização. Adolescentes, em sua maioria, que, após experimentarem situações de fracasso escolar, permaneceram fora da escola durante alguns anos, ou que não conseguiram ultrapassar a barreira das séries iniciais e outros que, depois de algum tempo em Classes Especiais, não conseguiram ser enturmados nas escolas onde estavam matriculados. Essa outra forma de organização favoreceu a configuração de turmas mais heterogêneas, principalmente sobre as suas condições de ensino e aprendizagem.

Antes da experiência da DC, quando os professores eram questionados sobre as aprendizagens consideradas cognitivas, sobre os conhecimentos e conteúdos trabalhados em sala de aula, o relato centrava-se, geralmente, nas limitações dos alunos, destacando aquilo que não foi aprendido. A partir dessa experiência, surgiram possibilidades de serem discutidas questões sobre as condições de aprendizagem desses alunos, enfocando aspectos referentes aos conteúdos das diferentes disciplinas e sobre como o professor generalista e os especialistas avaliam essas aprendizagens.

No dia 9 de dezembro de 2009, durante uma observação que realizei em sala de aula, presenciei acontecer a seguinte cena[30]:

---

[29] A base curricular do III Ciclo é apresentada no anexo 2.
[30] Diário de campo de 9 de dezembro de 2009.

> A professora de Ciências entregou um texto que continha um roteiro das aulas dadas sobre o Sistema Digestório. Após um aluno realizar a leitura do texto, a professora pediu para cada aluno fazer uma produção textual destacando o que tinham aprendido sobre o assunto. Os alunos estavam sentados em trios. A professora generalista, após ajudar alguns alunos, sentou-se junto a Aluna 2 e Aluno 3 para ajudar na tarefa. Em seguida, chamou a professora de Ciências e questionou-a sobre como os alunos que estavam em processo de alfabetização realizariam a tarefa. Após conversarem sobre o assunto a dita professora pediu para a generalista ouvi-los e redigir as ideias apresentadas por tais alunos. Assim, naquele momento, as aprendizagens dos conteúdos de Ciências e não a capacidade de escrita dos mesmos foram priorizadas.

A professora generalista também destacou o mesmo aspecto, quando foi entrevistada, ao responder a seguinte pergunta: Tu achas que os teus colegas, os professores especialistas, também perceberam as diferentes formas de aprendizagens dos alunos de inclusão?

> Eu acho que sim. Não, eu não acho, eu tenho certeza que eles conseguiram perceber isso. Alguns conseguiram planejar diferenciado para estes alunos, outros não. Porém, com a minha ajuda, então, entendiam. Mas, acho que para outros ainda existem dúvidas. Como é que eu vou te explicar? Não é que o lugar deles não seja ali, não é isso, mas algumas vezes o professor especialista se queixa porque alguns alunos não escrevem as tarefas sozinhos. Então, é preciso lembrar que nem todos conseguem escrever sozinhos e questionar:
>
> **- Tu queres saber o que ela se lembrou da tua matéria, ou tu queres que ela escreva?**
>
> - **Então, voltamos para aquela questão. Se ela vai construir a frase que aprendeu, que relevo são planícies, planaltos, etc. Então, tu vais ter que ter uma paciência enorme, porque ela vai levar, talvez, o período inteiro para escrever uma frase. Agora, se tu queres que ela conte tudo que ela aprendeu [em Geografia], que ela guardou na memória e permitires que eu [a generalista] escreva, bom, daí tu vais ter o conceito que ela aprendeu.**
>
> (Professora generalista)

Os excertos mostram que é necessário procurar outras maneiras que possibilitem avaliar as aprendizagens dos conteúdos específicos de cada área. Constata-se que alguns alunos não poderão registrar suas aprendizagens, de forma escrita. Para avaliar as possibilidades, os percursos e as aprendizagens da cada aluno, é preciso buscar outras formas que evidenciem os seus avanços individuais, rompendo com avaliações padronizadas que, na maioria das vezes, contemplam as aprendizagens realizadas por alguns alunos, produzindo parâmetros comparativos que acentuam as dificuldades, as impossibilidades dos demais.

A multiplicidade de necessidades educativas dos alunos, da turma estudada, exigiu dos professores especialistas, encarregados de ensinar os conhecimentos específicos de cada disciplina, rever os critérios de seleção de conteúdos, os

procedimentos de avaliação e a organização das situações de aprendizagens. A respeito da seleção de conteúdos, para atender as necessidades da turma, a professora de Geografia, ao avaliar a atuação dos professores especialistas, em relação às condições de aprendizagens dos alunos incluídos, destaca que:

> - Eu acho que sim, a gente tem hoje uma visão que todos podem aprender, mesmo que isso não aconteça às vezes. Mas, temos uma visão que todos podem aprender.
> ***Por que tu achas que não acontece sempre?***
> **- Eu acho que, por mais que eu tente selecionar conteúdos fáceis e coisas mais acessíveis, ainda é muito difícil para alguns alunos aprenderem os conteúdos que eu trago.**
>
> (Professora de Geografia)

Também, a professora generalista aponta sua preocupação com a promoção de situações de aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas para todos os alunos. Quando lhe foi perguntado como avaliava a forma de organização da turma, mantendo todos os alunos juntos, assinalou como tem procurado criar situações onde todos possam demonstrar suas aprendizagens.

> Eu confesso que no início do ano eu estava bem assustada, bem preocupada. Eu não estava vendo se todo mundo estava aprendendo mesmo, especialmente os alunos ditos de inclusão**. Eu não conseguia vê-los aprender, então eu botei um objetivo para mim e fui tentando, como professora referência, passar essa meta – objetivo- para os colegas que eram especialistas: que, ao final de cada aula, cada um deles soubesse dizer o que havia sido tratado naquela aula.**
>
> - Então, por exemplo, em uma aula sobre pré-história, que eles pudessem dizer:
>
> - Eu vi hoje uns homens da caverna. – Ah! Eu vi que eles faziam fogo com pedra.
>
> - E se eles soubessem dizer uma aprendizagem, demonstrar através da fala e do desenho, enfim, uma aprendizagem feita daquele conteúdo trabalhado, era nossa combinação de se sentir bem. Valeu à pena. [...].
>
> **- Bom, se eles estavam, em todas as disciplinas, aperfeiçoando, ampliando as questões da alfabetização, como código de leitura e escrita, claro que não, mas estavam construindo assim: conhecimento geral na participação oral e se vendo como os outros. Isso que eu acho que foi o mais legal.**
>
> (Professora generalista)

A busca por diferentes condições de aprendizagens dos alunos incluídos demonstra alguns deslocamentos na maneira de evidenciar as aprendizagens, procurando atender as necessidades diferenciadas dos alunos que compõem o grupo. A estratégia descrita pela professora generalista enfatiza o atendimento das necessidades individuais, um princípio recorrente dos discursos pedagógicos da Escola Nova.

Nesse aspecto, podemos relacionar o conceito de aprendizagem recorrente no discurso pedagógico contemporâneo com os princípios constitutivos do Movimento da Escola No*va, no qual o aluno desempenha um papel ativo. Esta concepção pressupõe o atendimento das necessidades e interesses dos alunos, especificadas conforme* as fases do desenvolvimento. O mapeamento do desenvolvimento humano contribuiu para organização dos espaços escolares, de acordo com as características de cada período, reforçando assim a lógica da homogeneização. Apesar da organização da turma contrariar essa lógica, é possível observar a integração do princípio da aprendizagem, no caso dos conteúdos específicos das disciplinas, com a atuação do aluno. Assim, no fragmento apresentado, pode-se perceber que a estratégia, da professora generalista, permitiu que os alunos incluídos na turma, alguns em processo de alfabetização, assumissem um papel ativo quanto as suas aprendizagens, respeitando as condições de cada um.

É importante referir que a professora generalista permanecia durante todos os dias da semana na turma C22, compartilhando a docência com os colegas especialistas. Esse aspecto pode ter contribuído para o seu olhar acerca das aprendizagens desses alunos. Nesse sentido, considero importante referir a seguir as respostas de alguns professores especialistas quando os questionei sobre como avaliavam as aprendizagens dos alunos incluídos, se tinham avançado em relação aos conteúdos trabalhados em cada área. Vejamos então as respostas das professoras de História e de Ciências:

> **- Em termos gerais, comparando eles com eles mesmos, o que eu aprendi aqui nesta escola, vi avanços nas aprendizagens da maioria, com raras exceções.** Acho que na C22, a Aluna 1 (com diagnóstico de esquizofrenia) não demonstrou avanços, talvez pelo seu número de faltas.
>
> (Professora de História)

> - **Eu acho que sim, até aqueles que ainda não estão completamente alfabetizados, que ainda não conseguem escrever.** Na avaliação final da minha área, eles foram questionados e nós (generalista e especialista) escrevemos o que eles estavam colocando. **Então, eu acho que houve aprendizagens**. **Mesmo que eles não tenham conseguido lembrar o que estudamos em cada momento, durante as aulas eles estiveram envolvidos com os temas desenvolvidos, isso ficou bem claro para mim.**
>
> (Professora de Ciências)

Esses excertos mostram que as professoras citadas avaliaram que os alunos incluídos cresceram em suas aprendizagens. Os alunos foram avaliados segundo suas possibilidades de desenvolvimento, como capazes de produzirem sentidos e de estabelecerem relações por meio das atividades desenvolvidas nas diferentes disciplinas.

A professora de Geografia, no entanto, ao responder a mesma questão sinalizou que não foi possível observar aprendizagens na sua área, principalmente devido às características dos alunos incluídos na turma. Em sua resposta destaca a necessidade de avançar, além das condições de organização já existentes.

Vejamos sua resposta:

> - Eu acho que foi pouco. Da maneira como eu os vejo, na sala de aula, acho que para realmente terem uma aprendizagem, teria que sentar do lado e trabalhar com eles o tempo todo, fazendo junto e explicando para cada um. Eu não sou pedagoga, mas, na minha visão, se não for assim, fica muito pouco para eles. Eles trabalham sozinhos, fazem, mas não sabem o que estão fazendo. Então, teria que, ao mesmo tempo em que eles estivessem trabalhando, alguém do lado sempre dizendo o que é aquilo, sempre retomando e explicando. Com dois professores conseguimos ajudar, mas não conseguimos o que precisaria mesmo. Eu acho que eles são especiais mesmo e tem que ter um trabalho mais especial, além da organização que já temos.
>
> (Professora de Geografia)

A resposta da professora de Geografia mostra que ainda existem muitas dificuldades para serem superadas em relação às aprendizagens específicas das disciplinas curriculares. Essa professora já havia apontado que considerava muito difícil para os alunos, ditos da inclusão, aprender os conteúdos trabalhados, mesmo que fossem selecionados de acordo com as condições da turma. Thomas S. Popkewitz (2002, p.192), ao discutir como a seleção de conteúdos está implicada na produção do conhecimento sobre o mundo expressa que:

> A escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. Trata-se de uma questão Spenciriana: Qual o conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como lentes para definir problemas, através das classificações que são sancionadas. [...] Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada maneira, assim como maneiras de conhecer, compreender e interpretar.

Um momento significativo de avaliação das aprendizagens de todos os alunos da turma C22 foi o Conselho de Classe. Como se tratava da avaliação do último

trimestre do ano de 2009, não aconteceu no mesmo a participação dos alunos. Os professores que atuaram na turma e a equipe diretiva reuniram-se para analisar individualmente as aprendizagens dos alunos, nas disciplinas trabalhadas durante o referido trimestre. Após as discussões sobre as condições de cada aluno, foi elaborado, pelos professores e membros da equipe, um parecer geral de avaliação. Esse documento envolvendo os pareceres escritos de cada professor compõe, com os trabalhos produzidos pelos alunos, o Portfólio de avaliação que é entregue às famílias.

A análise desses pareceres também me possibilitou observar como são descritas as avaliações das aprendizagens dos alunos ditos de inclusão. A seguir trago fragmentos desses documentos de avaliação. É interessante comentar como, ao redigir por escrito as avaliações dos alunos estudados, os professores especialistas referem suas possibilidades e dificuldades na compreensão dos conceitos trabalhados. Apresento aqui alguns fragmentos dos pareceres de avaliação daqueles alunos nas áreas de Filosofia, Ciências, Geografia e Educação Artística.

> Nas aulas de Geografia, demonstra dificuldade para realizar a leitura dos textos, mas compreende os conteúdos sobre as diferentes paisagens brasileiras, identificando seus diferentes elementos formadores. Trabalhou com diferentes tipos de mapas, construindo legendas. Mas ainda apresenta dificuldades para desenvolver o trabalho com as representações cartográficas. Precisa de auxílio para se organizar e realizar as tarefas escolares.
>
> **(Aluna 1)**

> Em Filosofia, a aluna esteve mais dispersa neste trimestre. Busca realizar as tarefas propostas com responsabilidade. Apresentou avanço em sua aprendizagem. Entretanto, o conteúdo abstrato da disciplina ainda é difícil para ela. Dentro de suas possibilidades, compreendeu de forma satisfatória o conceito de ética, bem como a importância dos valores para a convivência humana.
>
> **(Aluna 2)**

> Nas aulas de Educação Artística, a aluna destaca-se na parte técnica, pois pinta os desenhos e outras imagens com muito cuidado.
>
> **(Aluna 2)**

> Está bem integrada e interage com os colegas, sendo ouvida e respeitada quando contribui com suas ideias, enriquecendo o trabalho da turma. (Perecer do C.C.)
>
> **(Aluna 5)**

> Em filosofia, continua sendo responsável e dedicada com sua aprendizagem. Realiza as tarefas propostas e contribui com suas ideias durante as aulas. O conteúdo, bastante abstrato da disciplina, faz com que, por vezes, não consiga entender os conteúdos trabalhados. Naquilo que foi exigida, de forma particularizada, pode-se dizer que compreendeu o conceito de ética, bem como a importância dos valores para a convivência humana. Entendeu a atualidade do pensamento socrático, no que se refere ao diálogo investigativo.
>
> **(Aluna5)**

> Nas aulas de Ciências, a aluna esteve muito envolvida com as suas aprendizagens, nesse trimestre. Participou das atividades com empenho, inclusive apresentando o trabalho do grupo sobre o caminho dos alimentos para a turma toda. Sua produção textual demonstra avanços nos conteúdos trabalhados.
>
> **(Aluna 5)**

> Nas aulas de Educação Artística, a aluna realiza todos os trabalhos, mas apresentou dificuldades na representação de temas e conteúdos propostos. Algumas vezes, reclama e não quer concluir os desenhos e pinturas adequadamente. Fez uma representação de releitura de “Girassóis” de Van Gogh muito interessante, quanto à composição e uso de cores.
>
> **(Aluna7)**

Nesses excertos é possível perceber que os alunos com algum tipo de deficiência, que apresentam características de desenvolvimento distintas das definidas pelas teorizações da Psicologia da Educação e que também aprendem em um tempo diferente, construíram aprendizagens significativas em relação aos conteúdos estudados nas disciplinas apontadas nos pereceres de avaliação. Nos referidos documentos, aqui selecionados, pode-se perceber que cada aluno foi avaliado de forma particular, adequado-se essa avaliação às suas condições individuais, mostrando o percurso dos alunos, pontuando seus avanços e suas dificuldades. As aprendizagens dos alunos com algum tipo de deficiência, relatadas nos excertos apresentados, mostram processos desencadeados pela inclusão na turma estudada, possibilitando que fossem posicionados como capazes de construir conhecimentos previstos em cada disciplina, constitutivos dos currículos escolares do ensino regular, rompendo com a dicotomia de posições como normal e anormal, aprendente e não-aprendente. Silva (2005, p.196) enfatiza a relação entre o currículo e a produção de sujeitos particulares, com determinadas identidades culturais e sociais, pois “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos”.

Nos documentos, elaborados durante o Conselho de Classe e nos pareceres descritivos redigidos pelos professores, referentes às avaliações dos alunos da turma C22, foi possível observar relatos de aprendizagens, explicitados através dos avanços individuais nos diversos aspectos implicados no processo de aprendizagem. Assim, apesar das diferentes condições individuais, especialmente, aquelas decorrentes das deficiências de alguns alunos, todos foram em alguma medida vistos como capazes de avançar nos seus processos de aprendizagens, considerados cada um como parâmetro de si mesmo, sendo rompidas avaliações centradas em um padrão de normalidade, que habitualmente excluem diferenças e limitam possibilidades. Sacristán (2005, p.202), ao enfocar o compromisso das instituições de educação básica de garantir o direito de escolarização, independente das condições pessoais, sociais ou culturais de cada um, refere que:

> O dever de aceitar todo o aluno como um “sujeito que pode ser melhorado” e que deve melhorar a partir de onde cada um se encontra, pois, se não for assim, [a escolarização] não teria sentido enquanto prerrogativa universal dos indivíduos. É o ponto de partida de cada aluno e aluna o que deve condicionar as estratégias institucionais e as ações dos professores, não as metas finais que impomos ou as que os hábitos das instituições encobrem em suas normas.

O exercício analítico que empreendi nesta seção, a respeito de como pude perceber os alunos com algum tipo de deficiência, enturmados em turma regular, em relação as suas condições de aprendizagens, oportunizou problematizar a forma de organização do trabalho educativo na contemporaneidade, especificamente, em relação à centralidade dos aspectos cognitivos no processo de aprendizagem em detrimento de outros aspectos característicos desse mesmo processo. As discussões quanto às condições de aprendizagem de alunos com deficiência mobilizam os discursos da Educação Inclusiva. No caso dos alunos sujeitos dessa investigação, as histórias de fracasso nas aprendizagens no inicio de seus processos de escolarização determinou o afastamento de espaços escolares onde, com certeza, haviam construído laços de amizade e de pertencimento. Esses fatos contribuíram para posicioná-los como alunos não aprendentes. Dessa forma, para vencer o insucesso anunciado desses alunos na aprendizagem, é necessário criar novos sentidos não apenas para estar incluído, mas para constituir-se como alguém que aprende. Sacristán (2005, p.202) ao falar a respeito das possibilidades de educabilidade do ser humano nos diz que:

> A esperança de que o ser humano pode ser educado se apóia em sua indeterminação antropológica, que lhe da maleabilidade e provoca a necessidade – possibilidade de ser condicionado a partir do exterior, isto é, parte-se de um *ambientalismo* não determinista. Essa plasticidade está presente em cada um de nós e, por princípio acreditamos que deve ser uma oportunidade de crescimento positivo para todos enquanto durar o desenvolvimento dos sujeitos, o qual se estende por toda a vida.

As diferentes abordagens, especialmente dos representantes da Escola Nova, apresentadas nesta seção, contribuem para entender como o conceito de aprendizagem ocupou a centralidade do processo educativo, baseado principalmente nos estudos das etapas do desenvolvimento infantil, fundamentado nos aspectos biológicos e psicológicos. Conhecendo as etapas do desenvolvimento e os interesses dos alunos foram possíveis criar métodos e procedimentos pedagógicos supostamente adequados as suas necessidades. O conhecimento científico do desenvolvimento infantil também permitiu mapear o desenvolvimento anormal, aquele que escapa das etapas e características consideradas normais, possibilitando assim a criação de instituições especializadas na educação dessas crianças.

Na contemporaneidade, vivenciamos uma tensão sobre a forma de organização do processo educativo, fruto de seleções de conhecimentos e saberes que permitiram classificar e posicionar os sujeitos em espaços diferenciados, segundo suas condições de aprendizagem. Essa tensão aponta para a necessidade de suspeitar do caráter imutável das verdades que orientam e justificam nossas ações e práticas pedagógicas. Ainda, de acordo com Sacristán (2005, p. 202), para que se efetivem mudanças na forma de organização das instituições escolares existem muitos obstáculos como, por exemplo:

> A inércia das instituições escolares, cuja cultura interna é produto de uma história que não teve como ideia fundadora esse princípio de que *todos podem progredir.* A instituição escolar está mais bem preparada para selecionar, e hierarquizar, obrigar os sujeitos, impor homogeneidades, taylorizar os tratamentos educacionais, padronizar tempos, métodos e exigências acadêmicas, etc, do que individualizar e acolher pessoas singulares com necessidades diferentes e pontos de partida desiguais.

Para finalizar essa seção, sem encerrar a discussão, gostaria de salientar que ao longo das análises aqui apresentadas pretendi deslocar o olhar das impossibilidades que posicionam os alunos com deficiência como alunos com

dificuldade de aprendizagem que não têm condições de ser incluídos nas escolas regulares. Busquei enfatizar, nas diferentes dimensões constitutivas dos processos de aprendizagem, a valorização do que chamei neste trabalho de aprendizagens sociais, de forma concomitante com as chamadas aprendizagens dos conteúdos escolares, para o sucesso da inclusão desses alunos. Também foi foco das análises aqui desenvolvidas o modo como são narrados e descritos os alunos incluídos, em relação às suas possibilidades de aprendizagem dos chamados conteúdos escolares. Ao analisar as implicações entre inclusão e aprendizagens foi possível inferir que experiências de Educação Inclusiva, como a estudada nesta investigação, podem produzir outros modos de compreensão e avaliação a respeito dos processos de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, pretendo discutir como a experiência do projeto da DC da escola estudada tem produzido alterações na forma de compor e exercer o trabalho docente. Trata-se de análises que objetivam enfocar, a partir dos desafios da inclusão de alunos com deficiência, outras maneiras de organizar as situações de ensino. Eis, portanto, a terceira unidade analítica desta investigação intitulada *Constituição da docência na contemporaneidade:* docência compartilhada como uma alternativa.

6.3 CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE: DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO UMA POSSÍVEL ALTERNATIVA

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.122).

Tendo analisado, nas seções anteriores, questões implicadas entre inclusão e aprendizagem, direciono meu olhar nessa seção para alguns aspectos relativos ao exercício da docência, principalmente, a partir dos princípios e das práticas desenvolvidas no projeto da Docência Compartilhada, que se configura como uma experiência de Educação Inclusiva, posta em prática na instituição foco desta

investigação. As reflexões aqui apresentadas foram produzidas através das observações em sala de aula, das entrevistas com os professores e com os alunos da turma e de análises de documentos escolares, principalmente, referentes ao projeto estudado. Busco, com essas análises, compreender e discutir como estão sendo organizados os chamados conteúdos escolares e as atividades pedagógicas propostas nas turmas onde se desenvolve o referido projeto, foco da minha investigação.

No projeto estudado, a docência é partilhada por dois professores que atuam simultaneamente em uma mesma turma. No III Ciclo, esta parceria é composta por uma pedagoga, que atua como generalista, e uma professora especialista em uma das áreas de conhecimento do currículo escolar. Essa organização do trabalho docente tem possibilitado problematizar modelos que estruturam o funcionamento escolar, sobretudo, em relação ao trabalho do professor. “Em especial nesse projeto, a identidade docente se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões de ser professor que a modernidade preconizava”. (CLARICE TRAVERSINI, 2009, p.6).

A construção da docência, como a conhecemos hoje, é decorrente da longa evolução histórica da instituição escolar, que se mostrou capaz de adaptar-se às exigências de diferentes contextos históricos e sociais, como já referido ao longo desse trabalho. Através dessa evolução consolidaram-se saberes, conhecimentos e inúmeras práticas que constituíram o campo da Pedagogia. Em sua forma organizacional, a escola manteve mecanismos que configuraram o trabalho docente, com a distribuição dos alunos em turmas, com as quais os professores trabalham individualmente, desenvolvendo programas em que os conteúdos escolares são selecionados e priorizados segundo graus de complexidade, contando com a suposta homogeneização das turmas. Nesse sentido, Canário (2006 p.89) afirma que:

> Esta maneira de organização escolar e de trabalho pedagógico, que nos é familiar e que foi objeto de um processo de “naturalização”, é uma entre outras soluções possíveis e permitiu, historicamente, responder às exigências de um ensino simultâneo que apela à imposição coerciva de processos e regras impessoais e uniformes de ensino, bem como à adoção de um conjunto de “invariantes” organizacionais, ou seja, das modalidades estandardizadas (que muito bem conhecemos) de gerir os tempos, os espaços, os saberes e o modo de agrupar os alunos.

Inicialmente, gostaria de enfocar, nessa análise, como a composição da docência, prevista no referido projeto, foi se desdobrando através da atuação simultânea de dois professores na turma C22, onde havia um número significativo de alunos com algum tipo de deficiência. Considero importante retomar que o projeto da Docência Compartilhada foi implantado como uma alternativa, entre outras possibilidades, na escola GJ, para superação dos processos de exclusão. Vejamos, primeiramente, dois dos pressupostos que embasam o referido projeto na escola em questão:

> - Incluir todos os alunos de turma de progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial, em turmas regulares.
> - Garantir a entrada de, no mínimo, dois professores, articulando a docência compartilhada em sala de aula.
>
> (Projeto Político-pedagógico, 2009, p. 35).

No III Ciclo, após a dissolução da Turma de Progressão enturmada no ano de 2008 nas turmas regulares do I ano, daquele ciclo, ficou estabelecido que a composição da docência aconteceria com a entrada de uma professora generalista articulando a docência em sala de aula com os professores especialistas, conforme já descrito no quarto capítulo deste trabalho. Durante o segundo semestre daquele ano, parecia evidente que caberia às professoras generalistas se responsabilizarem pelos processos de ensino e aprendizagem dos alunos ditos de inclusão, inclusive por seus processos de alfabetização, pois, nas reuniões e em outros momentos de avaliação, eram tais professoras que se encarregavam de expor a situação de cada um desses alunos, suas aprendizagens específicas, assim como os registros de atividades escolares que evidenciavam essas aprendizagens.

Mantendo-se, dessa forma, apesar dos novos arranjos, a matriz tradicional de organização da escola, principalmente, sobre as formas de atuação dos professores: ou seja, os professores generalistas encarregando-se das intervenções junto aos alunos considerados de inclusão, enquanto os especialistas ocupando-se daqueles que teriam as condições esperadas de acompanhar os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina.

Ao falar sobre essa matriz organizacional em relação ao trabalho docente, Canário (2006, p.90) refere também que:

> Do ponto de vista do professor, este dispositivo pedagógico corresponde a uma determinada (e prevalecente) concepção do seu papel e das suas competências fundamentais que se caracteriza pelo domínio de uma

> matéria específica (competência científica) e dos processos que permitem transmiti-la de forma eficaz, no quadro de uma classe (competência didática). Trata-se de uma visão redutora e simplista que torna "invisível" a dimensão organizacional da escola, enquanto sistema coletivo de ação.

Dessa forma, apesar de todos os alunos estarem enturmados em turmas regulares, o exercício da docência articulada por dois professores ainda não havia rompido com as fronteiras delimitadas por critérios como nível de conhecimento dos alunos e de formação dos professores. Essa situação continuou até o final do ano de 2008, apesar de ser amplamente discutida pelo coletivo de professores durante os diversos momentos de reunião e de formação.

6.3.1 Construindo Outras Relações de Ensino

No entanto, quando realizei observações específicas na turma C22, em 2009, pude constatar que a forma de organização e distribuição de tarefas entre as professoras, como a acima descrita, estava sendo alterada. Transcrevo, a seguir, um fragmento de uma observação realizada durante uma aula de Geografia, que me permite fazer tal afirmação[31].

> Quando entrei na sala, percebi que os alunos estavam organizados em grupos. A professora generalista atendia um grupo composto por quatro alunos, ditos de inclusão. Também percebi que todos tinham o mesmo trabalho: um mapa das Américas, em que deveriam localizar alguns pontos e pintar a representação dos diferentes países, segundo uma legenda.
>
> A professora de Geografia passava nos grupos explicando e auxiliando os alunos nas atividades. A aluna 2, que não estava no grupo em que a professora generalista trabalhava, solicitou sua ajuda para realizar a tarefa. A professora respondeu que teria que esperar, pois estava ajudando os alunos que estavam agrupados próximos a ela e a convidou para sentar-se com eles. A aluna continuou no grupo que estava aguardando a ajuda da generalista. Como esta demorou muito, levantou-se e pediu ajuda da professora de Geografia. A professora disse-lhe que ela deveria aguardar que logo a generalista lhe ajudaria a realizar o trabalho com o mapa. A aluna insistiu mais de uma vez, dizendo que ela era a professora que sabia ensinar o trabalho com mapas. Então, a professora de Geografia sentou-se junto com aluna e a orientou até que concluísse seu trabalho. Logo em seguida, a aluna aproximou-se de mim com um atlas e o seu mapa na mão, contando-me que estava estudando as Américas e aprendendo a ler o nome dos países.

A cena descrita mostra como, a partir da resistência de uma aluna considerada de inclusão, com diagnóstico de deficiência mental, a professora especialista precisou alterar sua compreensão sobre quais alunos ela deveria

[31] Diário de Campo do dia 7 de outubro de 2009.

atender, avançando no entendimento de que poderia contribuir com as aprendizagens de todos os alunos.

Um desafio importante que precisa ser considerado, quando se constitui a docência através de uma ação compartilhada, entre dois professores atuando simultaneamente, era a posição que deveriam assumir em relação aos alunos e à condução das tarefas docentes em sala de aula. É possível inferir a partir do modo como foi composta a docência compartilhada no III Ciclo, com um professor generalista e um especialista, que a formação diferenciada desses professores contribuiu para que se constituíssem arranjos por meio dos quais um professor assumiria o manejo da turma e a organização do trabalho, enquanto o outro ficaria em uma posição de apoio, auxiliando somente os alunos com mais dificuldades. No entanto, compartilhar a docência no projeto em questão, teve como intenção, entre outras coisas, levar os professores a assumir todos os alunos como seus, independentemente de suas condições de aprendizagem. No excerto destacado, é possível perceber que os alunos tencionavam a configuração inicial adotada, contribuindo para que essa configuração não fosse fixa. Sobre os desafios de compartilhar a docência Traversini (2009, p.6) alerta que:

> A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e individualmente com cada aluno. Nesse contexto, cada um dos professores passa a fazer desconstrução do seu modo de ser docente pra construir outro.

Outra cena, que contribuiu para repensar as formas de articular a docência entre os professores, foi observada, durante uma aula de Ciências[32], quando, mais uma vez, foram os alunos que tencionaram as posições assumidas pelos professores no exercício da docência.

[32] Diário de Campo do dia 14 de outubro de 2009.

Ao entrar na aula, verifiquei que os alunos estavam sentados em fileiras de três. A professora de Ciências estava na frente da sala, retomando alguns conceitos da aula anterior. A aluna 2 interrompia a professora perguntando sobre a escrita de algumas palavras. A professora respondia dizendo que depois ela teria tempo para solucionar suas dúvidas. Em seguida, solicitou que os alunos escrevessem, individualmente, um comentário sobre as questões estudadas. A professora generalista começou a ajudar alguns alunos. A referida aluna levantou-se e dirigiu-se até a professora de Ciências, solicitando sua ajuda. Como a professora não lhe atendeu, em seguida, a aluna voltou para sua classe. Após alguns minutos, a professora pediu que a aluna começasse a trabalhar. Ela respondeu que não sabia como escrever algumas palavras e que estava esperando pela sua ajuda. A professora então se sentou junto da aluna e lhe ajudou a escrever seu comentário.

Dessa forma, pôde-se perceber, na situação descrita, que o papel do professor especialista foi sendo posto em questão pelas interações acontecidas no cotidiano de uma turma inserida em um contexto de Educação Inclusiva. O exercício da docência, na experiência estudada, foi sendo marcado por outras relações que desconstituiram representações sobre algumas especificidades do trabalho docente como a seleção e a apresentação dos conteúdos, a forma de mediar as situações de ensino, os conhecimentos para realizar intervenções individuais, entre outras. Sobre essa forma de exercer a docência, Xavier e Souza (2010, p.4) assinalam que:

> [...] no projeto DC torna-se necessário (re)inventar o exercício da docência, no mínimo, em dois aspectos: no desenvolvimento da ação pedagógica exercida em duplas de docentes nas salas de aula, e na forma de escolher e abordar os conteúdos escolares, considerando os processos heterogêneos de aprendizagem dos alunos.

Nas entrevistas realizadas com os alunos, também foi possível constatar o entendimento que tinham sobre a composição da docência na turma. Vejamos alguns exemplos deste entendimento, nos seguintes excertos, quando os mesmos responderam sobre qual a melhor maneira de aprender.

Quando tem duas professoras juntas é muito bom. Uma explica e a outra ajuda nas mesas. Não eu, é claro, mas os que precisam.

(Aluna P)

Eu acho que ter duas professoras na nossa turma é bom, porque, assim, as pessoas que têm mais dificuldades têm uma atenção mais especial. Não só eles, como a gente também!

(Aluna K)

> Quando estamos todos juntos e fazemos os trabalhos igualmente, sem exceções, é bom, pois nos ajudamos e temos uma manhã alegre e com muito trabalho. **E com duas professoras é melhor ainda, pois duas conseguem atender todos com suas diferenças**.
>
> **(Aluna N)**

> Ter um amigo por perto. **Eu acho que sozinha ninguém aprende**, **com a ajuda das professoras também. Eu gosto mais quando tem duas professoras e mais a estagiária, tem menos briga, dá para fazer mais trabalhos, facilita a ajuda aos alunos.**
>
> **(Aluna 1)**

Os exemplos apresentados evidenciam que a presença de duas professoras na turma representava para os alunos uma maior possibilidade de todos serem atendidos em suas necessidades de aprendizagem. Nessa direção, é possível dizer que a nova composição da docência proposta, visando construir condições de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagens que atendessem às necessidades dos alunos ditos de inclusão, beneficiou a todos enturmados na C22.

Quero, ainda, destacar como era entendida pelos alunos, inicialmente, a presença da generalista. Transcrevo a resposta da referida professora, quando foi questionada sobre sua atuação junto aos alunos considerados normais, onde tal entendimento pode ser observado.

> **Eu sou chamada por qualquer aluno, para tudo, desde alcançar material até responder a uma pergunta sobre o trabalho.** Pelos de inclusão, obviamente que também. Eu acho que 90% da turma vê assim: a professora generalista trabalha com a professora de Geografia. No início, acho que era entendido da seguinte forma: a professora generalista vem ajudar os de inclusão a acompanhar a aula da professora de Geografia. Acho que ninguém nunca verbalizou isso, mas era assim que era visto. **Agora, eu vejo que eles compreendem que eu venho trabalhar junto com a professora de Geografia**. Eu acho que isso mudou. Claro que os alunos de inclusão, até pelo vínculo afetivo – alguns deles fazem laboratório comigo à tarde – acabam me buscando mais, mas não porque acham que a professora de Geografia é dos outros.
>
> (Professora generalista)

Os professores especialistas, também, se manifestaram sobre esse processo de constituição da docência. Apresento a seguir alguns exemplos, começando com a fala da professora de Geografia.

> **Os papéis na C22 se misturavam, porque eu atendia todos, com exceção do Aluno 4 (tetraplégico)**, todos me chamavam. O Aluno 3 (com diagnóstico de DM) não chamava muito, mas eu o atendia também.
>
> ***Por que com exceção do Aluno 4?***
>
> Pois é... Eu acho que é uma questão de comunicação. Eu não entendo o que ele diz. Ele é um desafio!
>
> (Professora de Geografia)

As professoras de História e de Português assim se manifestam em relação ao mesmo tema.

> **No início do ano, eu senti que eles procuravam mais a generalista**, com raras exceções. Mas, com o passar do tempo, nos encontros que tivemos, eu acho que aos poucos conseguimos desmanchar um pouquinho isso. **No segundo semestre, eles me procuraram mais.**
>
> (Professora de História)

> **Eu acho que no início era bem separado**. Então, houve algumas adaptações. **Eu comecei a interferir mais**. Por exemplo, com a aluna 2, ajudando a organizar o espaço de sua escrita no caderno. Também me aproximei mais do aluno 4, que ficava mais com a estagiária**. Acho que conseguimos formar uma boa dupla nas aulas.**
>
> (Professora de Português)

Através das falas dos professores, é possível deduzir que os alunos da turma estudada, onde se desenvolvia o projeto da DC, também precisaram desconstruir representações sobre a organização da sala de aula em relação às formas de exercer a docência. Esse processo, desencadeado pela implantação de uma proposta pedagógica de Educação Inclusiva, produziu transformações tanto nos alunos como nos professores, a partir da presença do outro. Para os professores, essa presença concretizada na pessoa do colega, com quem precisava compartilhar o protagonismo da ação educativa na sala de aula, proporcionou “estudar em conjunto; exercitar a investigação da diversidade de formas de conhecer-aprender; identificar os objetivos dos conhecimentos abordados; e, o modo como tais conhecimentos podem ser relacionados com os contextos vividos pelos alunos”. (XAVIER E SOUZA, 2010, p.7).

Como foram destacadas, ao longo desse estudo, as mudanças necessárias para efetivação de propostas de Educação Inclusiva não se restringem apenas ao espaço da sala de aula, ou às decisões dos professores e dos alunos. Exigem empreendimentos nos diferentes níveis que estruturam a instituição escolar, mobilizando recursos físicos, materiais e humanos.

É importante, ainda, rever, prioritariamente, a Proposta Político-pedagógica da escola, na qual devem ser explicitados projetos e ações decididas coletivamente que proporcionem outras formas de organização da ação educativa. Essa proposta também deve contemplar e assegurar tempos, espaços e formas de organização da formação docente, buscando na reflexão e no diálogo entre os professores constituir uma equipe de trabalho capaz de assegurar as transformações que são gestadas através de decisões coletivas.

É possível afirmar que o exercício compartilhado da docência, entre professores com formação diferenciada, permitiu assumir o desafio de trabalhar com alunos ditos de inclusão, desconstruindo dilemas sobre como organizar as condições de ensino. Os professores vêm vivenciando um exercício de aprendizagens, no transcorrer da experiência, que vêm possibilitando superar práticas excludentes, produzindo novos modos de ensinar que poderão contribuir para modificar o foco dos discursos sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiências incluídos em escolas regulares.

Vejamos, nos excertos a seguir, como se manifestaram as professoras de História e de Geografia sobre o processo, algumas vezes conflituoso, de parceria entre os docentes.

> **O trabalho dentro da sala de aula ficou muito bom, porque a gente divide e pode atender mais alunos ao mesmo tempo. Foi bom para os alunos e foi bom para os professores**. O que eu ainda acho que falta é a questão do planejamento, que é compartilhado somente na aula. Se a professora generalista tivesse acesso ao planejamento antes, qualificaria muito mais**. Mas, a forma como trabalhamos ficou muito boa.**
>
> (Professora de Geografia)

> - **Eu achei positivo**, principalmente, em relação ao ano passado**. Porque eu posso entrar com alguém, um professor diferente, um professor alfabetizador, que me ajuda para uma intervenção mais correta. Mas, o importante para mim é que o colega está junto e assim posso planejar, fazer dois planejamentos específicos, pois sei que terei alguém me ajudando ali.** Das organizações que a escola conseguiu fazer até agora, esta foi a que eu me senti melhor.
>
> (Professora de História)

É importante comentar que muitos são os obstáculos para que se efetive uma proposta de Educação Inclusiva, principalmente, se considerarmos que a escola regular é o espaço onde essa modalidade de educação deve ser desenvolvida. Entre esses obstáculos possíveis, destaca-se a formação dos professores que atuam nas escolas regulares. Quando são chamados a falar sobre a possibilidade de incluir alunos com deficiência, esses professores, geralmente, assumem que não se sentem preparados, pois não possuem formação específica como os colegas que atuam em escolas especiais. Isso é compreensível, pois, muitas vezes, cabe ao professor trabalhar sozinho com esses alunos em sala de aula. Este argumento tem sido recorrente nos discursos contrários a inclusão escolar no ensino regular,

reforçando regimes de verdade que legitimam determinados conhecimentos e saberes que são acolhidos como verdadeiros e configuram o modo como a escolarização foi organizada, especialmente, durante a modernidade.

No entanto, projetos como o investigado neste trabalho, apontam outras maneiras de se pensar a formação do professor, através das estratégias e das experiências que protagoniza em sua sala de aula, viabilizando a produção de outros conhecimentos. “Assim, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino”. (DENISE M. DE JESUS, 2006, p.97).

Ao longo das análises apresentadas até aqui, procurei evidenciar que a constituição da Docência Compartilhada no III Ciclo, conforme proposto no projeto de mesmo nome, propiciou outra forma de relação entre os professores, favorecendo a criação de novas propostas de ensino, rompendo com a “solidão do trabalho docente”.

Nos excertos destacados, de falas dos alunos, foi possível verificar que a presença de duas professoras atuando juntas na sala de aula representou para eles a possibilidade de todos os alunos serem atendidos nas suas diferentes necessidades, modificando, assim, o entendimento de que apenas os alunos considerados de inclusão precisariam de ajuda, construindo-se, em decorrência disso, na sala de aula, um ambiente favorável para a aprendizagem de todos.

Nas análises das observações realizadas em sala de aula e nos fragmentos das entrevistas com os professores, procurei demonstrar o processo vivenciado por eles na constituição da ação docente de forma compartilhada, que desnaturalizou representações sobre as condições de ensino em uma turma de inclusão, possibilitando outras articulações entre os processos de ensino e de aprendizagem. É sobre as estratégias de ensino dos chamados conteúdos escolares resultantes desse processo de parceria pedagógica que me ocupo a seguir.

6.3.2 O Ensino Compartilhado dos Conteúdos Escolares

No decorrer das próximas análises, tentarei destacar algumas mudanças na forma de organizar as situações de ensino, desenvolvidas pelos professores especialistas no desenrolar do projeto. Essas mudanças, promovidas através do

planejamento coletivo, permitiram aos referidos professores avaliarem suas práticas e, em certa medida, transgredirem as fronteiras disciplinares.

Vejamos, nos fragmentos de algumas entrevistas, como os professores especialistas se manifestaram a respeito das mudanças que ocorreram nas suas propostas de ensino.

> **Eu tenho um problema: dar muita informação. A minha tendência é sempre dar muita informação, por causa da minha área. Mas, esse ano eu aprendi com a generalista a fazer o passo a passo mais tranquilo para os alunos, estendendo o tema em passos bem concretos. Para mim, foi uma grande aprendizagem esse ano, eu não sabia fazer bem isso.**
>
> (Professora de Ciências)

> **Eu não avancei tudo que eu queria, mas mudou a minha maneira de ensinar** e de ver os alunos ditos de inclusão e o meu trabalho com eles. Eu não acreditava que esses alunos estando juntos, estando apenas ouvindo as explicações, poderiam aprender. Agora eu acredito nisso, acredito que a criança com dificuldade pode estar junto sim, pode aprender com trabalho diversificado**. Eu não consigo mais planejar do jeito que eu planejava antes. Claro, é mais difícil, mas dá mais prazer para a gente.**
> - Essa mudança beneficiou todos os alunos?(pesquisadora)
> Com certeza, até porque quando vou buscar para os alunos ditos de inclusão, não só os textos dos livros, mas poesias e imagens mais elaboradas, esses recursos ajudaram todos os alunos.
>
> (Professora de História)

> **Eu alterei as minhas atividades, a minha forma de explicar, de colocar as coisas não, mudei as atividades. Isso, eu tenho constantemente tentado mudar. Mas, eu considero que eu ainda não sei o adequado para eles [os alunos ditos de inclusão].** Não sei que tipo de atividade seria adequada para um aluno que não sabe ler. Isso eu não aprendi. **Não sei o que fazer quando não tem ninguém junto. Eu mudei muito o meu planejamento, eu fui mudando ao longo do tempo. Já tenho feito coisas diferentes. Mas, aprender mesmo como é que eles aprendem, o que é mais adequado para eles eu ainda não sei.**
>
> (Professora de Geografia)

Nos exemplos apresentados, é possível perceber que os professores avaliam de forma positiva as mudanças produzidas na forma como planejavam. No entanto, e não poderia ser diferente, também apontam que ainda não sabem como realizar intervenções mais específicas, por exemplo, em relação à leitura e à escrita, com os alunos considerados de inclusão.

O planejamento das condições de ensino produz metodologias que, muitas vezes, excluem alunos, mesmo os que não são considerados de inclusão. Romper com rotinas de ensino centradas na transmissão de conhecimentos instituídos, baseadas em critérios de homogeneidade, que igualam as condições dos alunos, definindo uma identidade única, desejável, desconsiderando as diferenças, é

impeditivo na efetivação de propostas pedagógicas de inclusão escolar. A respeito da complexidade do planejamento conjunto oportunizado na docência compartilhada, considerando a seleção de conteúdos e a heterogeneidade da turma, Xavier e Souza (2010, p.13) afirmam que:

> [...] requer negociação, compatibilização de pontos de vista, visando organizar propostas diferenciadas para alunos com diferentes níveis de necessidades, mantendo, no entanto, um eixo comum nas propostas. Ainda, buscando não exigir algo além do que cada um pode dar em cada momento e nem deixar de exigir o possível de quem pode avançar.

Na fala da professora de Ciências, é possível notar, ainda, que outras maneiras de organizar os conteúdos, de planejar a abordagem dos conhecimentos específicos de cada área, foram possibilitadas através da ação conjunta desenvolvida pelos professores. A professora de História também enfatizou essa aproximação de saberes diferenciados, ao relatar sua atuação conjunta com uma professora alfabetizadora. Dessa forma, pode-se inferir que, ao propiciar outras formas de relação entre os professores, através da Docência Compartilhada, também se produziram outras relações entre os saberes, transgredindo, em certa medida, as fronteiras que disciplinaram o conhecimento, configurando determinadas relações de poder.

Ao discutir a relação entre poder e saber, Foucault (2004, p.27) refere que "poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder". No contexto da experiência em questão, em que o trabalho docente se constituiu em conjunto, articulando diferentes saberes e possibilitando aos professores construírem outras aprendizagens sobre o seu trabalho, foi possível desnaturalizar práticas pedagógicas que reforçavam as diferenças e as desigualdades.As relações de poder-saber foram deslocadas.

Seguindo com as análises, destaco, a seguir, duas experiências de ensino que observei, nas disciplinas de História e de Geografia[33], quando realizei mais observações na turma C22. Vejamos primeiramente a organização proposta na aula de História.

---

[33] O relato apresentado refere-se às observações realizadas nas aulas de História e Geografia durante os meses de outubro e novembro de 2009.

> Nas aulas de história, os alunos trabalhavam organizados em grupos. A professora colocava no quadro uma proposta de rotina de trabalho pensada para aquela aula, que era discutida com a turma, sendo que o primeiro ponto era sempre a retomada da aula anterior, quase sempre, realizada pelos alunos. Durante a retomada das explicações dos conteúdos estudados, a professora usava recursos variados, principalmente, imagens que eram projetadas. Após as explicações dos conteúdos, os alunos passavam a fazer as atividades combinadas no começo da aula, iniciando sempre com um trabalho em grupo. A atividade feita pelo grupo previa a participação de todos os alunos que, de forma cooperativa, faziam cartazes, textos coletivos, consultando o caderno ou exercícios lúdicos sobre os assuntos estudados.
>
> No segundo momento, os alunos realizavam atividades individuais, que eram diversificadas, procurando atender as necessidades de todos da turma. Nesse momento, os grupos eram reorganizados, conforme as atividades, e as professoras se alternavam no atendimento. Geralmente, a professora de História sentava com os alunos considerados de inclusão e retomava as explicações, orientando os alunos na realização de suas tarefas. Observei, também, que as atividades, para esses alunos, continham muitas imagens ilustrativas sobre os assuntos estudados, além de exercícios escritos, que retomavam os mesmos conceitos trabalhados nas atividades dos demais colegas. Todos os recursos materiais para o desenvolvimento da aula eram organizados pela professora.

Considero importante mencionar que o relato apresentado neste estudo sobre o modo como era planejada a aula de História refere-e à experiência desenvolvida durante o ano de 2009.[34] O planejamento da aula de História era discutido pela professora da disciplina e pela generalista, momentos em que era combinado como seriam feitas as intervenções e os atendimentos aos grupos de alunos.

No relato sobre a aula de História, verifica-se que, na organização das situações de ensino, era previsto um planejamento diversificado, objetivando atender as diferentes demandas dos alunos, ou seja, a diferenciação do ensino que tem sido defendida na agenda de debates e estudos sobre a Educação Inclusiva, que Perrenoud (2001, p.26) definiu da seguinte forma: “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”. Partindo dessa definição, é possível referir que, por meio dos recursos didáticos utilizados, as tarefas individualizadas, da mediação da professora nas explicações dos conteúdos, envolvendo toda a turma, e das atividades colaborativas desenvolvidas nos grupos, o planejamento da aula de História viabilizou propostas diferenciadas a todos os alunos da turma, ampliando as suas condições de aprendizagens.

---

[34] Em 2010, a referida professora deixou de usar atividades diferenciadas na organização da aula de História.

Quando as situações de ensino enfocam a multiplicidade de demandas dos alunos em relação às suas condições de aprendizagem, avançam na direção de construir práticas educacionais inclusivas, desconstruindo representações que naturalizam a homogeneidade. Esse processo da naturalização de critérios, baseados em uma cultura de semelhança, desconsiderou a heterogeneidade que sempre habitou o território escolar. Negando, assim, as diferenças sociais e culturais, que também precisam integrar as situações de ensino e de aprendizagem que não acontecem de modo semelhante para todos os alunos, pois “dois alunos sentados lado a lado não vivem a mesma jornada, mesmo em uma pedagogia frontal”. (PERRENOUD, 2001, p. 25).

Para a manutenção de um projeto de inclusão escolar, no sentido mais amplo que o termo possa referir, a experiência político pedagógica construída no cotidiano auxilia na constituição de uma memória inclusiva, que certamente contribuirá para que outras práticas possam alargar as possibilidades de enfrentamento dos contínuos e inusitados desafios que esse projeto educativo impõe.

As experiências, aqui referidas, não se constituem em respostas definitivas, mas sim como uma possibilidade para continuar a pensar e a inspirar outras mudanças. Um exemplo da necessidade de reinventar nossos entendimentos e nossas experiências foi a situação que ocorreu nas aulas de alguns professores, mais uma vez provocada pelos alunos, nesse caso, os ditos de inclusão.

Durante a realização das tarefas individualizadas, muitas vezes, esses alunos constrangiam-se e questionavam os professores perguntando por que não podiam fazer o mesmo trabalho dos demais colegas. Muitas vezes, a Aluna 1 negava-se a realizar a tarefa individual, solicitando a mesma tarefa dos demais alunos. Durante as reuniões pedagógicas, os professores relataram que, na outra turma de C20, alguns alunos especiais também tinham o mesmo comportamento. Observei, no caso da disciplina de História, que os alunos, ditos normais, também perguntavam para a professora se poderiam realizar todas as tarefas e questionavam, ainda, o fato de suas folhas de atividades se diferenciarem, uma vez que não traziam gravuras coloridas, como as dos ditos de inclusão.

Tais fatos demonstram que a inclusão se caracteriza, dessa maneira, como um acontecimento sempre inusitado, que exige uma avaliação constante das condições do trabalho pedagógico, pois não permite padronizar a experiência, ou seja, “ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a

alunos muito diferentes". (Perrenoud, 2000, p.9). É preciso aprender todos os dias, aceitar nossas contradições, constatar nossos equívocos e buscar na própria experiência compartilhada as condições para continuar inventando outras possibilidades de se constituir docente.

Apresento a seguir a organização das atividades prevista pela professora de Geografia.

> Nas observações, realizadas nas aulas de Geografia, pude constatar que a professora organizou uma pasta de atividades sobre os assuntos estudados, para cada aluno. As atividades eram iguais para todos os alunos, o que as diferenciava era a organização do material, pois algumas pastas continham folhas de atividades e desenhos de mapas ampliados. As atividades planejadas previam pesquisas e consultas no material do aluno – caderno e livro – em periódicos, na biblioteca e na Internet, trabalho com mapas, entre outros. Não havia um roteiro fixo para que os alunos realizassem as atividades. Durante as entradas que fiz na turma, observei que cada aluno realizava atividades diferentes. Quando concluíam, passavam para a próxima. Nos momentos em que estavam trabalhando, não era exigida uma determinada forma de organização, alguns trabalhavam individualmente, outros em duplas ou grupos. O material necessário para a realização das tarefas era disponibilizado em uma classe colocada no centro da aula. As professoras de Geografia e a generalista se alternavam nos atendimentos aos alunos.

Na organização proposta pela professora de Geografia é possível constatar que as atividades não foram diferenciadas. Todos os alunos seguiam o mesmo roteiro, no entanto não era cobrado que concluíssem todas as atividades da pasta. As professoras acompanhavam a produção de cada aluno, orientando e providenciando os materiais necessários para resolução das atividades. Muitas vezes eram os alunos que ajudavam os colegas, mostrando o que já haviam produzido. Nessa forma de organização, foi possível diferenciar o planejamento, sem individualizar as tarefas, fato que contribuiu para romper com práticas vistas como excludentes, essa estratégia fez com que os alunos não se sentissem constrangidos como na situação em que suas atividades são diferentes. Segundo Perrenoud (2001, p.27), a diferenciação

> [...] não é sinônimo de individualização do ensino: é claro que não há diferenciação sem uma gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem; isso não significa que os alunos trabalhem sozinhos ou apenas com o professor, mas que as regulações e os percursos sejam individualizados.

Nos exemplos citados, de História e de Geografia, verifica-se que o planejamento diversificado permitiu qualificar as intervenções dos professores, a

seleção de recursos, as trocas e as interações entre o grupo de alunos, atendendo suas necessidades educativas diferenciadas. A partir das discussões nas reuniões pedagógicas, essa forma de organização expandiu-se para a maioria das disciplinas, como podemos observar na seguinte fala da professora generalista:

> Acho que a partir de setembro ou outubro, não tivemos mais quase nenhuma atividade que começasse diferente, a não ser na Matemática, que nós tínhamos separado por grupo, mas em todas as outras disciplinas as aulas eram iguais e eles gostavam. A professora de Geografia, por exemplo, construiu uma pastinha com eles, com uma série de atividades. Algumas atividades eu pulei, mas eles gostaram de pintar os mapas, fazer os mapas, de se verem fazendo como os outros. Eles só ficam mais atrapalhados quando o desafio fica muito insuperável, aí é que eu tento adaptar mais ainda.
>
> (Professora generalista)

Outro aspecto que gostaria de enfocar, nessas análises, refere-se às diferentes estratégias de trabalho em grupo, observadas nas disciplinas de História, Português e Espanhol. A composição dos grupos contemplava uma diferenciação em relação às condições de aprendizagens dos alunos. Nas três disciplinas mencionadas, as atividades planejadas, para serem realizadas nos grupos, favoreciam a interação entre os seus membros, contribuindo para que todos os alunos participassem dando suas opiniões, auxiliando nas decisões e na realização das tarefas.

No transcorrer das observações das aulas, dessas disciplinas, notei que, embora conhecendo os alunos considerados de inclusão, durante a realização das tarefas em grupo, não era possível perceber as diferenças que configuravam a turma. Eram momentos em que todos se envolviam na solução de suas tarefas e, apesar de alguns conflitos relativos a escolhas de materiais e nas discussões de como produzir os trabalhos. Destacava-se a preocupação de alguns alunos no sentido de assegurar que todos os colegas pudessem participar do trabalho. Nesse sentido observei a seguinte cena em uma aula de Espanhol[35].

> Os alunos estavam trabalhando em grupo, confeccionando cartazes sobre os personagens da história em quadrinhos da Mafalda. O grupo onde o Aluno 4 participava trabalhava com gravuras e barbantes. Alguns alunos recortavam e pintavam os desenhos dos personagens. A aluna B, enquanto colava o barbante em uma cartolina, perguntava para o aluno 4 se ela estava realizando o trabalho de acordo com o que o grupo havia combinado. Ela solicitou sua opinião durante toda a realização do trabalho.

[35] Diário de Campo do dia 10 de dezembro de 2009.

Apesar de não poder ajudar na confecção do cartaz de seu grupo, devido a seus limites físicos, o aluno participou oralmente da atividade, contribuindo com suas ideias. Dessa forma, foi proporcionado a esse aluno, através da organização de trabalho em grupo, interagir com seus colegas sobre as questões de seu trabalho escolar, conferindo sentido a sua participação enquanto aluno.

A organização das tarefas escolares através de grupos de trabalho, considerados aqui como uma estratégia de ensino, proporcionou a muitos alunos constituirem-se na interação com seus pares como capazes de estar junto, contribuindo nas tarefas do grupo e da turma. Assim as práticas de ensino diferenciadas, desenvolvidas no coletivo e não de forma individual, apresentadas aqui, parecem contribuir para superar situações que marginalizam na turma, e em outros espaços escolares, os alunos com dificuldades específicas. A propósito da necessidade de diferenciação no ensino, Perrenoud (2001, p. 44) diz que:

> Para enfrentar as dificuldades de uma criança, muitas vezes é preciso sair dos caminhos conhecidos, distanciar-se do programa e da didática, para reconstruir suas noções básicas, incutir-lhe confiança, reconciliá-la com a escola. Às vezes, diferenciar é assumir riscos, afastar-se da norma, sem nenhuma certeza de ter razão e de chegar a resultados visíveis.

Outro aspecto significativo que gostaria de abordar nessas análises, diz respeito à preocupação de alguns professores, principalmente, quando foi extinta a Turma de Progressão do III Ciclo, se poderiam trabalhar, nas turmas do projeto da DC, desenvolvendo os conteúdos das diferentes disciplinas do currículo. As discussões dos professores apontavam uma apreensão no sentido da qualidade do ensino e dos direitos dos alunos considerados normais de estudarem os conteúdos importantes de cada disciplina, pois acreditavam que o ensino seria mais fraco devido ao número significativo de alunos com alguma deficiência incluídos na turma. Novamente, critérios de homogeneidade pautavam as discussões do coletivo de professores, em relação à qualidade do ensino. Esse argumento tem sido usado para justificar a impossibilidade de se trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência nas turmas regulares.

No entanto, no final do ano de 2009, alguns professores já avaliavam essa questão de modo diferente. Um exemplo desse novo entendimento é a resposta da professora de História quando questionei-a se considerava que havia ensinado

todos os conteúdos que achava importantes nessa etapa de ensino. Vejamos sua resposta.

> Dentro do projeto da turma sim. Claro, sempre fica alguma coisa**. Mas, eu estou feliz este ano, porque consegui trabalhar com a minha disciplina, com todas as crianças**. Isso significou um ganho. Mesmo que só um pouquinho, alguma coisa eu consegui trabalhar com todos. **E não estou falando só das crianças ditas especiais, estou falando de todos os alunos. O preparo da aula, para crianças com dificuldades, ajudou para que eu pensasse uma aula diferente para todos.**
>
> (Professora de História)

No próximo fragmento destaca-se a avaliação da professora generalista, a partir da experiência desenvolvida em 2009, sobre as implicações entre inclusão e qualidade de ensino.

> **Eu estou nessa escola há muitos anos, fui orientadora educacional durante11 anos e ousaria dizer que nunca vi os alunos ditos normais, eu não sei se aprendendo tanto, mas diria sendo ensinados em tantas coisas.** Acho que o fato de ter que adaptar a forma de abordagem do conhecimento para aqueles em processo de alfabetização e para os outros, acabou exigindo do professor maior estudo, maior preparação, então ele acabou ensinando melhor também aqueles ditos normais [...]. Eu acho que os ditos normais, que estão em maior número na turma, aprenderam muito, nas diferentes matérias**. Nós temos exemplos de falas deles, um achando que a aula está difícil e a outra diz: - Ah, mas o que tu queres, isso aqui é uma 7ª série, tem que ser difícil!**
> **Paramos de ouvir, de muitos professores, aquela frase:**
> **- Ah eu estou preocupado é com os outros, e não com os de inclusão, com os ditos normais, pois eu não consigo andar com a matéria!**
>
> (Professora generalista)

Constatei, também, a partir das observações em sala de aula e nas reuniões pedagógicas, que alguns professores organizaram os conteúdos a partir da situação problema elencada no projeto de trabalho desenvolvido na turma, produzindo outros significados para as aprendizagens de acordo com a forma abordada dentro das temáticas priorizadas nesse planejamento. E enquanto outros priorizaram o que consideravam necessário ensinar naquele ano ciclo, realizando uma abordagem mais tradicional, mais fragmentada dos conteúdos, sem uma vinculação maior às situações sociais e culturais levantadas pelos alunos durante a organização do projeto.

Ainda durante as observações em sala de aula foi possível verificar que, apesar de alterarem as formas de ensino, os professores abordaram, em geral, todos os conteúdos previstos. Dessa forma, é possível inferir que a preocupação inicial dos professores em relação à impossibilidade de ensinar os conteúdos que

consideravam importantes em turmas com um número significativo de alunos com algum tipo de deficiência não se tornou realidade.

Essa relação, entre a forma de selecionar e ensinar os conteúdos, é abordada por Sacristán (2005, p.210) quando aponta que a escola

> [...] deveria educar ensinando; porém, não conteúdos mortos, por mais valiosos que os consideremos, mas todos aqueles que sejamos capazes de apresentar aos estudantes como valiosos para viver e entender o mundo, para saber qual é o seu papel, as possibilidades que se abrem a eles e a diversidade de caminhos possíveis pelos quais podem continuar aprendendo.

Gostaria de encerrar essa seção alertando, mais uma vez, que as análises aqui desenvolvidas sobre o trabalho docente, em um exercício compartilhado, não têm a pretensão de apontar um modelo de composição e de ação docente desejável, único no sentido de responder às inúmeras demandas que um projeto de Educação Inclusiva coloca ao sistema de ensino regular, em especial ao trabalho em sala de aula. Minha intenção foi mostrar que se constituir docente na contemporaneidade, principalmente, a partir das demandas trazidas pela inclusão, é um processo complexo que exige um exercício crítico e reflexivo no coletivo de professores. O que pretendi foi destacar a forma como esse exercício foi possibilitado pelo projeto da Docência Compartilhada, aqui analisado, promovendo outras relações entre os docentes e a qualificação, em algumas áreas do conhecimento, das situações de ensino.

Espero que as discussões apresentadas aqui possam, de alguma forma, contribuir para repensar práticas pedagógicas que se constituíram em diferentes momentos históricos produzindo verdades que se naturalizaram no modo de exercer a docência.

Ao encerrar esse capítulo, onde apresentei o trabalho investigativo, a respeito de *como as práticas de Inclusão propostas nas turmas regulares do III Ciclo, nas quais estão inseridos alunos com deficiências, vêm eliminando espaços de segregação e possibilitando aprendizagens*, reafirmo que minha intenção não foi apresentar um modelo para enfrentar os desafios que a inclusão escolar confere a o sistema de ensino regular, reduzindo as discussões desenvolvidas a binarismos de certo e errado. Pretendi aprofundar a discussão sobre a possibilidade de produzirmos deslocamentos no modo de organização do processo de escolarização

que contribuam na materialização de propostas singulares que possam atender a todos os alunos.

7 PARA FINALIZAR...

> [...] não tenho dúvidas de que temos que pensar na escola como ela vinha sendo, naquilo que ela pode se transformar ou naqueles aspectos e práticas em que ela pode se ressignificar. Pensar nela, então, como ela era, como ela está sendo e como ela pode vir a ser. (VEIGA-NETO 2007b, p.117)

Ao escrever as últimas páginas desse trabalho me inspiro, mais uma vez, nas palavras de Veiga Neto. Quando iniciei o desenvolvimento desta investigação apenas uma certeza me acompanhava: que o foco do estudo seria a Inclusão Escolar. Essa escolha, implicada na minha atuação como profissional da educação, possibilitou-me, ao longo dessa experiência de formação, descobrir outros modos de olhar e significar a constituição da instituição escolar. Os caminhos que percorri me levaram a entender como relações de saber e poder produziram no passado e mantêm no presente, de certa forma, as condições constitutivas do processo de escolarização e a configuração dos espaços escolares nos quais se efetiva.

Esses caminhos, que me eram um tanto desconhecidos, produziram deslocamentos nas minhas indagações e nas expectativas inicias. Ao mesmo tempo, possibilitaram-me compreender o caráter provisório do que realizei em cada etapa do trabalho investigativo, já que os achados, as interpretações e as conclusões foram produzidas a partir do modo como vi ou fui vendo os acontecimentos.

Nesse momento, depois dos caminhos percorridos, não pretendo apresentar modelos que se constituam como uma solução para a efetivação de propostas de Educação Inclusiva. No entanto, espero que esse trabalho possibilite a seus leitores um exercício de criação que, considerando a singularidade de cada contexto social, possa produzir outras experiências, outras formas de pensar o processo de escolarização que viabilizem o exercício da inclusão. Retomo então, nesse espaço, os caminhos escolhidos, o problema, minhas questões de pesquisa e destaco algumas considerações realizadas ao longo dos capítulos que constituem esse trabalho.

Nessa pesquisa, busquei visibilizar as implicações produzidas por práticas de Educação Inclusiva no cotidiano de uma escola de ensino regular. Essas práticas se desenvolvem através de um projeto intitulado Docência Compartilhada, que foi criado e implementado na escola estudada. Escolhi investigar os desdobramentos do referido projeto em uma turma regular do segundo ano do III Ciclo onde os alunos da Turma de Progressão foram enturmados em turmas regulares. Para atender a essa e outra turma do mesmo ano, que se configuraram, então, com um número significativo de alunos com algum tipo de deficiência, em processo de alfabetização, foi proposta também uma alteração na forma de compor o trabalho docente. A docência passou a ser efetivada por uma professora generalista, com formação em Pedagogia, atuando simultaneamente com os colegas especialistas das diferentes áreas do conhecimento nas turmas onde se desenvolvia o referido projeto.

A partir da escolha destacada, constituí o problema de pesquisa da seguinte forma: *Como as práticas de inclusão propostas nas turmas regulares do III Ciclo, nas quais estão inseridos os alunos com deficiência, vêm eliminando espaços de segregação e possibilitando aprendizagens?* Com o objetivo de analisar este problema, elaborei as seguintes questões para a realização da pesquisa: *Em que dimensão está sendo produtivo incluir no III Ciclo alunos com deficiências? Esses alunos têm sido vistos nas turmas regulares como alunos aprendentes, considerando suas condições de aprendizagem? Como estão sendo organizados os chamados conteúdos escolares e as atividades pedagógicas nas turmas regulares onde estão presentes tais alunos?*

Para efetivar essa pesquisa, utilizei-me de uma perspectiva pós-estruturalista, aliada ao Campo dos Estudos Culturais. Essa perspectiva possibilitou-me refletir sobre como as “verdades” do campo da educação foram produzidas cultural e socialmente. “A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade”. (SILVA 2007 p. 123). Essa perspectiva, aliada aos pressupostos teóricos do campo dos Estudos Culturais, permitiu-me questionar as identidades que localizam os alunos dentro de posições binárias, como aprendentes e não aprendentes, considerando, entre outros aspectos, as suas condições de aprendizagens. “O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional”. (STUART HALL, 2007, p. 108).

Com o objetivo de compreender como vêm operando as práticas de Educação Inclusiva na eliminação de espaços de segregação e nas condições de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência, adotei, neste trabalho, uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica. Nessa abordagem, “a tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo, levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As interpretações qualitativas são construídas”. (DENZIN E LINCOLN2006 p.37). Nesse processo de pesquisa, de inspiração etnográfica, precisei negociar diariamente outro modo de estar na escola, na qual atuo como professora e supervisora escolar, e outra relação com o que vi, ouvi e senti, construindo, a partir dessa experiência, as análises e a escrita dessa dissertação. As análises que desenvolvi centraram-se nas observações em sala de aula, especificamente da turma C22, em entrevistas com os professores e alunos dessa turma e, ainda, em dados retirados de alguns documentos escolares.

A partir das recorrências encontradas e das relações estabelecidas por meio do material empírico, organizei três unidades analíticas para investigar como a inclusão de alunos com deficiências, no III Ciclo, vem produzindo práticas de Educação Inclusiva em uma escola de ensino regular, e em que medidas tais práticas vêm contribuindo para a eliminação de espaços de segregação e construindo outras possibilidades de aprendizagens. Na unidade “*Acolhimento das diferenças”,* destaquei inicialmente como se constituem as relações de diferença e identidade no processo de escolarização; em seguida detive-me na “*Abordagem conceitual da deficiência”* e, após, efetivei análises sobre as relações que se constituíram na turma e na escola a partir da inclusão de alunos como os acima referidos, relações, essas, que entrelaçam “*Diferença e Inclusão”*.

Por meio das análises apresentadas nessa unidade analítica, pude observar que os processos de inclusão desenvolvidos na escola, em particular na turma estudada, favoreceram a construção de outras formas de relações com as diferenças. No entanto, esse processo exigiu que os alunos, e também os professores, desconstruíssem representações sobre os tempos e espaços escolares que os posicionavam, caracterizavam suas condições de aprendizagem e padronizavam o ensino. Essas representações podem ser observadas nas falas dos alunos que já eram da turma C22, quando expressaram suas preocupações no sentido de que a presença dos alunos da CP (Turma de progressão), possivelmente impediria os professores de desenvolver os conteúdos previstos e, ainda, se tais

alunos poderiam acompanhar o ensino na turma. Também, os alunos da turma de progressão demonstraram, por meio de suas falas, que entendiam esse espaço como o lugar de quem não aprende, de quem não tem amigos para ajudar nas atividades, ou seja, uma turma caracterizada pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. As análises evidenciaram, também, que essa forma de relação com as diferenças, suscitou nos professores o enfrentamento de crenças e concepções, proporcionando construir e legitimar outros conhecimentos, embasados na ação e na reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Na segunda unidade analítica – que denominei "*Educação Inclusiva e possibilidades de aprendizagem",* discuti, inicialmente, as "C*ondições de emergência dos saberes sobre os processos de aprendizagens",* especialmente a partir do movimento da Escola Nova, que consolidou conhecimentos produzidos nos campos da Medicina e da Psicologia em relação ao desenvolvimento humano, gerando, ainda, representações sobre os processos de aprendizagem que se naturalizaram no campo da Pedagogia. Após essa discussão, enfoquei as análises em como as relações vivenciadas na turma estudada vêm "*Construindo outras possibilidades de aprendizagens"*, destacando a importância daquilo que denominei de aprendizagens sociais para a concretização da Inclusão Escolar. Na continuidade dessa unidade analítica, apresentei como são narrados, posicionados e avaliados os alunos com algum tipo de deficiência em ralação a "*Aprendizagem dos conteúdos escolares*".

Ao longo das análises desenvolvidas nessa seção, enfatizei as diferentes dimensões do processo de aprendizagem, procurando problematizar a centralidade das chamadas aprendizagens cognitivas que, em geral, na escola, são entendidas como aprendizagens dos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, destaquei as aprendizagens sociais como facilitadoras da inclusão escolar e, consequentemente, de um melhor desempenho dos alunos na escola.

Foi possível constatar, no material empírico analisado, que, para os alunos considerados de inclusão, as aprendizagens sociais são significativas, para que possam integrar-se na turma, construindo laços de companheirismo com os colegas, e significar as aprendizagens dos conteúdos. As análises dessa seção possibilitaram, ainda, perceber como os professores consideram as necessidades e as possibilidades dos alunos estudados a respeito das aprendizagens dos conteúdos desenvolvidos na turma.

Na unidade analítica que encerra o capítulo, a qual intitulei "*Constituição da docência na contemporaneidade: docência compartilhada como uma possível alternativa",* realizei análises sobre as possibilidades do exercício da Docência Compartilhada, conforme proposto no projeto do mesmo nome. Primeiramente, analisei como os professores que compõem a referida docência - generalista e especialista - se posicionam em relação aos alunos ditos de inclusão. Foi possível verificar que, através, principalmente, das intervenções dos alunos, os professores estão *"Construindo outras relações de ensino"*. Essas novas relações docentes estão permitindo transgredir as fronteiras das disciplinas e dos conhecimentos escolares que estabelecem quem pode ensinar e o que ensinar. Na medida em que mudam as relações docentes, também se alteram relações de saberes e de poderes que configuram o trabalho em sala de aula.

Além disso, as análises evidenciaram que, em algumas áreas, os professores vêm alterando as situações de ensino dos conteúdos. Os dados destacados permitiram, também, problematizar a chamada individualização do ensino, que muitas vezes é apontada como uma alternativa viável para atender as necessidades educativas especiais dos alunos ditos de inclusão. Foi possível inferir que individualizar o ensino não significa, necessariamente, individualizar as atividades, estratégia que muitas vezes reforça identidades que esquadrinham o espaço da sala de aula, demarcando o lugar das dificuldades de aprendizagens de alguns alunos.

Assim, foi possível perceber que *o "Ensino compartilhado dos conteúdos escolares"* tem provocado mudanças na abordagem dos conhecimentos e na organização das tarefas em algumas disciplinas. Essas alterações significativas são o resultado de um processo compartilhado de ensino e de aprendizagem.

A experiência da Docência Compartilhada, conforme apresentada nessa análise, constituiu-se como uma forma de atender às necessidades singulares do contexto da escola em que foi implementada. No entanto, é preciso referir que a mesma não vem respondendo a todas as demandas para as quais foi pensada, uma vez que, ao ser posta em prática, aponta a necessidade de continuar a rever e criar estratégias, em face dos constantes novos questionamentos. Nesse sentido, gostaria de marcar seu potencial como um exercício de criação coletiva, que acontece no debate de ideias, no confronto de concepções e na convivência com a diferença, por parte da equipe diretiva e dos professores participantes do projeto.

Após essa breve retomada das questões centrais dessa investigação, gostaria, ainda, de tecer algumas considerações. Considero importante reiterar que as análises apresentadas situaram-se na experiência desenvolvida na escola a partir da presença de alunos com algum tipo de deficiência nas turmas regulares, e que concentrei-me na análise das práticas do campo pedagógico, embora avalie como necessária a interlocução com diferentes campos de saberes para efetivação de propostas de Educação Inclusiva.

Assim, acredito que experiências desenvolvidas dentro da escola, nas salas de aula, produzirão, em diversos campos de saberes, novos conhecimentos a respeito das condições de aprendizagens e de socialização de alunos com deficiências ou transtornos de desenvolvimento, o que, no momento, é apontado, principalmente, pelos professores, como um grande desafio para a Inclusão Escolar. Por outro lado, não podemos avaliar as condições de aprendizagens, de qualquer aluno, sem avaliar as condições de ensino. Para promover aprendizagens, é preciso considerar, também, a necessidade de alterar a organização do ensino simultâneo e segmentado. Como refere Canário (2006, p.90): "É a escola, enquanto sistema social complexo, que, na sua globalidade, precisará evoluir de um sistema de repetição de informações para um sistema de produção de saberes, em que professores e alunos possam assumir-se como criadores".

Outro aspecto que gostaria de destacar, ainda, refere-se à configuração da turma estudada, especificamente, sobre o expressivo número de alunos com algum tipo de deficiência, em processo de alfabetização, ali enturmados. Essa situação deve-se, especialmente, à inclusão de alunos jovens que chegam à escola sem ter ultrapassado a barreira das séries iniciais do ensino fundamental, como já mencionado ao longo desse trabalho. Entretanto, acredito que, apesar de essa inclusão ser necessária em determinado momento, o desejável seria a inclusão por turma de um número menor de alunos, como apontam experiências realizadas em outros países, como na Alemanha.

Finalizando, reitero, mais uma vez, que com esse trabalho não tenho a intenção de apresentar propostas filiadas aos discursos contemporâneos sobre Educação Inclusiva, que colocam essa modalidade de educação como a solução para os diferentes mecanismos de exclusão, postos em funcionamento no interior das práticas educacionais do processo de escolarização. Também, não foi meu propósito filiar-me aos discursos alarmistas sobre a problemática do campo

educacional que, em geral, destacam apenas resultados negativos e que não consideram a potencialidade de experiências singulares desenvolvidas no espaço escolar. Minha intenção, ao finalizar este trabalho, foi mostrar a possibilidade da criação de experiências que, ao desnaturalizarem práticas didático-pedagógicas, que produzem e excluem as diferenças, possam desacomodar ideias, questionar verdades e inventar outras maneiras de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papiros, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: ABDR, 1981.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio, tradução Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

AZEVEDO, José C. Ciclos de Formação: uma nova escola é necessária e possível. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. p. 13-30.

BECKER, Fernando. **O caminho da Aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

BEYER, Hugo Otto. Aspectos orgânicos, sociais e pedagógicos da Síndrome de Down: focando o déficit ou o potencial? In GOMES, Mário (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. p. 246-254.

BEYER, Hugo Otto. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BUJES, Maria Isabel: Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.13-34.

BRANDÃO, Carlos R. Fazer Juntos, Conhecer Juntos. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana M; MONTEIRO, Maria Rosangela (Orgs.). **Uma Escola Para Todos, Uma Escola Para Cada um.** Porto Alegre: Virtual Publicidade, 2006. p.147-149.

BRANDÃO, Carlos R. **A Educação popular na escola cidadã.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BUENO, José G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem Futuro**: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In: STOBÄUs, Claus Dieter: MOSQUERA, Juan José Mourinho (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. p. 15-26.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In In: Baptista, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.p. 137-152.

CLAPARÈDE, Edouard**. A Educação Funcional**. São Paulo: Ed. Nacional, 1958.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS. Comissão Especial da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Responde a consulta a respeito de disposições contidas no Parecer CEED nº 969/97, segundo disposições da Lei Federal nº 9.394/96 **Parecer 115/98** de 26 de janeiro de 1998.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RS. Comissão Especial – Orientações para o Sistema Estadual de Ensino relativamente à organização do calendário escolar e ao controle da frequência escolar, segundo disposições da Lei Federal nº 9.394/96. **Parecer 705/97** de 16 de julho de 1997.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.37-66.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In_____ (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

DEWEY, John. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1959.

DO Ó, Jorge Ramos. **A Maquinaria Escolar Moderna Entre os Séculos XVI e XIX**: estrutura de uma história do presente. Lisboa: 2008. 38 f. (Texto digitado).

EWALD. François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa: Veja,1993.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1988.

FISCHER, Nilton B. Uma Escola Possível, Vivida e Pesquisada. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana M; MONTEIRO, Maria Rosangela (Orgs.). **Uma Escola Para Todos, Uma Escola Para Cada um**. Porto Alegre: Virtual Publicidade, 2006. p.143-145.

FISCHER, Rosa M. Bueno: A Paixão de Trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: e torno de uma educação para a singularidade. In SILVEIRA, Rosa Maria R. (Org.) **Cultura, poder e educação:** um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 213-240.

GORZ, André. **Carta a D.**, São Paulo: Annablume: CosacNaify, 2008.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

HERNÁNDEZ, Fernando. O Tempo nos Projetos de Trabalho. **Revista Pátio,** ano VIII, n. 30, p.12 – 15, maio/junho 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. O Projeto Político-Pedagógico Vinculado à Melhoria das Escolas. **Revista Pátio**, ano VII, n. 25, p. 8-11, fev/abr 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ITARD, Jean. Relatório I: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (Orgs.). **A Educação de um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000, p 123 – 229.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JESUS, Denise Meyrelles. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: Baptista, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência Múltipla e Educação no Brasil**: discurso e silencio na historia dos sujeitos. Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: GERALDI, GRISOLIA Corinta Maria, RILOFI, Cláudia Rosa, GARCIA, Maria de Fátima (orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das Letras, 2004.p.113-132.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação em Educação:** uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2007.

LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN Norman K. Deixando o passado para trás. In: _____ (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 389-406.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão.** Canoas: ULBRA, 2007. p. 11-34.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão como Experiência**. Texto publicado no caderno do professor coordenador dos grupos de estudo/Ministério de Educação; Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: UNISINOS. Brasília: MEC, 2005.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os Discursos que Constituem a Meta Narrativa da Inclusão Escolar**. Disponível em: <http://www.humanas.unisinos.br/siapea/textos.htm> Acesso em 7 jun 2008.

MANACORDA, Mário A. **História da Educação***:* da antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Tânia B.I. **Epistemologia Genética**. In: SARMENTO, Dirléia, RAPOPORT, A, FOSSATTI, Paulo (orgs.). **Psicologia e Educação: perspectivas teóricas e implicações educacionais**. Canoas: Salles, 2008, p.17-26.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo. Modos de Ver e de se Movimentar Pelos “Caminhos” da Pesquisa Pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44

MIRANDA, Marília G. de. Sobre Tempos e Espaços da Escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Revista da Ciência da Educação.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 639-651, mai./ago, 2005.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida, Histórias de Escola: elementos para uma pedagogia da cidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Redes Sociais e Processos Educativos**: em estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MONTEIRO, Maria Rosangela; PACHECO, Suzana M. Todos os Alunos Podem Aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In PERSCH, Maria

Isabel; PACHECO, Suzana M.; MONTEIRO, Maria Rosangela (Orgs.). **Uma Escola Para Todos, Uma Escola Para Cada um**. Porto Alegre: Virtual Publicidade, 2006. p. 29-36.

MOREIRA, Antonio F. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In SILVEIRA, Rosa Maria R. (Org.) **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 123-144.

NARODOWSKI, Mariano. A Infância Como Construção Pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 107 -128.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawwrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes,1995. p.13-28.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

PERRENOUD, Philippe**. A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PETITAT, André. **A produção da Escola/Produção da Sociedade**: analise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da educação no Ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, Jean e GRECO, Pierre. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro, Freitas Bastos,1974.

POPKEWKITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes 2002. p. 87-96.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação – Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos, n. 9, abril, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Dirléia. **A Teoria Histórico-cultural de L.S. Vygotsky e suas contribuições para as práticas educativas**. In: SARMENTO, Dirléia, RAPOPORT, A, FOSSATTI, Paulo. **Psicologia e Educação**: perspectivas teóricas e implicações educacionais. Canoas: Salles, 2008, p.27-43.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação-uma arena de significados. In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.). Camilhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p.117-138.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TITTON, Maria Beatriz. O Projeto Pedagógico da GJ ou, simplesmente, um jeito de ser escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador... In: PERSCH, Maria Isabel, PACHECO, Suzana M. e MONTEIRO, Maria Rosangela (Orgs.). **Uma Escola Para Todos, Uma Escola Para Cada um**. Porto Alegre: Virtual Publicidade, 2006. p. 37-41.

TITTON, Maria Beatriz. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 113-132.

TRAVERSINI, Clarice Salete; FREITAS, Juliana Veiga de. O desafio do exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada. UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre, 2009.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu. **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes 2002. p. 87-96.

VARELA, Júlia. Categorias Espaço-temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: Cortez, 1996. p.73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando; A Maquinaria Escolar**. Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, Teresa M. S. **Onde pensas tu que vais?Senta-te- Etnografia como experiência transformadora**. Educação, Sociedade e cultura, Lisboa: 1992, n.6, p. 23-46.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamaprina, 2007b. p. 97-118.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para Excluir. IN: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica 2001. p.105-138.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Olhares...** In: Costa, Mariza Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação. 1996. p. 19-35

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos Qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa-teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WORTMANN, Maria Lúcia. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras do saber. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

XAVIER, Maria Luisa Merino; SOUZA, Nádia Geisa Silveira. Processos de inclusão e docência compartilhada no II Ciclo em Discussão. UFRGS/FACED/PPGEDU: Porto Alegre, 2010.

XAVIER, Maria Luisa Merino. A Escola Cidadã Estruturada por Ciclos de Formação: reflexões sobre o projeto educacional do Município de Porto Alegre de 1989 a 2004. In: KRUG, Andréa Rosana Fetzner (Org.). **Ciclos em Revista**: a construção de uma outra escola possível. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2007. p. 52-67

XAVIER, Maria Luisa Merino. **Os Incluídos na Escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

ANEXOS

ANEXO 1 – Ciclos de Formação

I Ciclo – A	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – A10 **2º ano – A20** **3º ano – A30** **Turma de Progressão - AP**	**5 anos e 9 meses a 6 anos e 8 meses** **6 anos e 9 meses a 7 anos e 8 meses** **7 anos e 9 meses a 8 anos e 8 meses**
II Ciclo – B	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – B10 **2º ano – B20** **3º ano – B30** **Turma de Progressão - BP**	**8 anos e 9 meses a 9 anos e 8 meses** **9 anos e 9 meses a 10 anos e 8 meses** **10 anos e 9 meses a 11 anos e 8 meses**
III Ciclo - C	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – C10 **2º ano – C20** **3º ano – C30** **Turma de Progressão - CP**	**11 anos e 9 meses a 12 anos e 8 meses** **12 anos e 9 meses a 13 anos e 8 meses** **13 anos e 9 meses a 14 anos e 8 meses**

Turma de Progressão

Atende alunos com defasagem entre escolaridade e faixa etária.

Laboratório de Aprendizagem

Atende alunos com defasagem e/ou dificuldades na aprendizagem.

Observação:

Após a obrigatoriedade da entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental com seis anos de idade, ensino de 9 anos, o quadro da idade ficou assim:

I Ciclo – A	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – A10 **2º ano – A20** **3º ano – A30** **Turma de Progressão - AP**	**6 anos a 6 anos e 11 meses** **7 anos a 7 anos e 11 meses** **8 anos a 8 anos e 11 meses**
II Ciclo – B	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – B10 **2º ano – B20** **3º ano – B30** **Turma de Progressão - BP**	**9 anos a 9 anos e 11 meses** **10 anos a 10 anos e 11 meses** **11 anos a 11 anos e 11 meses**
III Ciclo - C	
Ano Ciclo	**Idade**
1º ano – C10 **2º ano – C20** **3º ano – C30** **Turma de Progressão - CP**	**12 anos a 12 anos e 11 meses** **13 anos a 13 anos e 11meses** **14 anos a 14 anos e 11 meses**

ANEXO 2 – Base Curricular do III Ciclo[36]

III CICLO				
ÁREAS COM DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR				CH SEMANAL DO CICLO
EXPRESSÃO	Educação Física			3
	Arte-Educação	Plásticas Cênicas Música		3 3 3
	Língua e Cultura Estrangeira	Espanhol Francês Inglês		2 2 2
CIÊNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS	Língua Portuguesa e Literatura			3
	História			3
	Geografia			3
	Filosofia			2
	Cultura Religiosa			
CIÊNCIAS FÍSICA QUÍMICA E BIOLÓGICA	Ciências			3
PENSAMENTO LÓGICO MATEMÁTICO	Matemática			3

[36] Fonte: Caderno Pedagógico 9. SMED: Porto Alegre. Abr 1999.