

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

REJANE TESCH BARRETO NOAL

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO 3º CICLO:
ROMPENDO BARREIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
INCLUSÃO E DE TRABALHO CONJUNTO

Porto Alegre
1º Semestre
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

REJANE TESCH BARRETO NOAL

DOCÊNCIA COMPARTILHADA NO 3º CICLO:
ROMPENDO BARREIRAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE
INCLUSÃO E DE TRABALHO CONJUNTO

Trabalho de conclusão do Curso de
Especialização em Educação Especial e
Processos Inclusivos, do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Orientadora:

Profª Drª Marlene Rozek

Porto Alegre
1º Semestre
2012

Dedico este trabalho aos alunos de inclusão que passaram por mim e me oportunizaram descobrir outros métodos de ensinar ao aprender com sua singularidade, tornando-me uma profissional sensível e aberta à diferença. Aos meus filhos Daniel e Leonardo que, por serem tão importantes em minha vida, me mobilizam diariamente o desejo de continuar estudando, aprendendo e crescendo.

Agradecimentos

Ao meu esposo Eduardo pelo carinho e apoio para que eu pudesse realizar as leituras e me concentrar na elaboração do trabalho, percebendo a importância do mesmo para mim e entendendo meu afastamento do convívio familiar.

À minha mãe Dalva e irmã Roberta por confiarem tanto em minha capacidade, me impulsionando desde o início do Curso de Especialização à realização de um sonho, cientes de minha paixão por aprender e ensinar.

À minha Orientadora, professora Dr^a Marlene Rozek, pelo carisma e paciência, estando atenta às minhas dúvidas e inseguranças, propondo alternativas para que concluísse o trabalho e acreditando sempre em minha potencialidade.

Aos meus queridos amigos e colegas, juntamente com a Direção da E.M.E.F. Ver. Martim Aranha, pela torcida e incentivo diário. Agradeço especialmente aos colegas que compartilham comigo o projeto Docência Compartilhada desde 2008, dividindo a sala de aula, os alunos, o planejamento e as infinitas aprendizagens possibilitadas por essa parceria e cumplicidade.

À amiga e colega Maria Salete Ross, supervisora da escola, pelo convite inicial para fazer parte do projeto, acreditando em minha capacidade e dando-me a oportunidade de juntas sonharmos uma proposta pedagógica que possibilita a aprendizagem dos alunos de inclusão em turmas regulares do 3º ciclo.

DEFICIÊNCIAS

Mario Quintana

"Deficiente" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"Louco" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"Cego" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"Surdo" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"Mudo" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"Paralítico" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"Diabético" é quem não consegue ser doce.

"Anão" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"Miseráveis" são todos que não conseguem falar com Deus.

RESUMO

O presente estudo surge da análise de uma proposta pedagógica iniciada em 2008 na E. M. E. F. Vereador Martim Aranha no município de Porto Alegre, criada pelos professores e Coordenação Pedagógica. O tema dessa pesquisa é a docência compartilhada e o processo de inclusão educacional. O problema de pesquisa que orienta o estudo é **“Como se dá a construção da Docência Compartilhada e quais são os efeitos na relação pedagógica e no processo de inclusão?”**. A docência compartilhada consiste no apoio e na parceria entre a professora generalista e os professores de áreas distintas, a fim de trabalharem conjuntamente para qualificar o atendimento e a aprendizagem do aluno de inclusão na sala de aula regular. Para entender os efeitos da docência compartilhada na relação pedagógica e no processo de inclusão, o referencial teórico traz um estudo aprofundado sobre a história da Educação Especial e da Educação Inclusiva, os saberes docentes e a relação pedagógica, bem como projetos de inclusão no ensino regular que ocorrem na Europa. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e exploratória que se apoia em diferentes fontes como levantamento bibliográfico e análise de documentos internos da escola. A análise desses documentos ocorre mediante o cruzamento do referencial teórico com os objetivos do estudo e com a experiência da pesquisadora¹. O estudo conclui que a Docência Compartilhada é um projeto pedagógico que possibilita a troca entre os professores sob o ângulo da pluralidade de saberes e de experiências, no sentido de diminuir as barreiras da exclusão e da segregação dos alunos com deficiências. Desta forma, afirma que uma sala de aula, para incluir a todos, necessita de um trabalho compartilhado e significativo para alunos e professores.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Docência. Docência Compartilhada. Professor de Apoio. Professor Generalista

¹ NOAL, Rejane Tesch Barreto. Docência Compartilhada no 3º ciclo: Rompendo barreiras na construção de uma proposta de inclusão e de trabalho conjunto. – Porto Alegre, 2012. 76f. Trabalho apresentado como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

ABSTRACT

This study emerges from the analysis of a pedagogical proposal started in 2008 in E. M. E. F. Vereador Martim Aranha in the city of Porto Alegre, created by teachers and Educational Coordination. The theme of this research is the process of teaching and shared educational inclusion. The research problem that guides the study is "How does the construction of the Shared Teaching and what are the effects on the pedagogical relationship and the process of inclusion?". Teaching is shared in the support and partnership between the generalist teacher and teachers from different areas in order to work together to describe the service and student learning for inclusion in the regular classroom. To understand the effects of teaching in the pedagogical relationship and shared in the inclusion process, the theoretical framework provides a detailed study of the history of Special Education and Inclusive Education, the faculty knowledge and pedagogical relationship as well as projects for inclusion in regular education place in Europe. It is a qualitative, exploratory and literature which relies on different sources such as literature review and analysis of internal documents from the school. The analysis of these documents occurs by the crossing of the theoretical with the objectives of the study and the experience of the researcher. The study concludes that the Shared Teaching is an educational project that enables the exchange between teachers from the angle of the plurality of knowledge and experience in order to reduce the barriers of exclusion and segregation of students with disabilities. Thus, states that a classroom, to include everyone, you need a shared work and meaningful for students and teachers.

Keywords: Inclusive Education. Bidocência. Shared Teaching. Teacher Support. Generalist Teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS.....	15
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	15
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
3 SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
4 PROJETOS DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR.....	48
4.1 TRABALHO COOPERATIVO.....	48
4.2 UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NA ITÁLIA.....	49
4.3 O SISTEMA DE BDOCÊNCIA	53
4.4 DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA MARTIM ARANHA.....	55
5 METODOLOGIA.....	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, quando escolhi ser professora, deparei-me com alunos portadores de dificuldades na aprendizagem e tive um olhar diferenciado para esses que encontravam bloqueios na escrita, na leitura ou na construção do número, bem como na área de lógica-matemática. Sempre tive em mente “Ensinar para alunos normais, que não têm dificuldades é fácil e qualquer professor consegue”. Mas o grande desafio era ensinar aqueles que têm dificuldades, que precisam de mais tempo ou que fogem do padrão de qualquer didática. Era isso o que eu queria pra mim. Talvez, pensando hoje ou até mesmo agora, esta preocupação se deva ao fato de ter sido uma aluna com muitas dificuldades para aprender, que conviveu com uma irmã que sempre se destacou na escola e que aprendeu muito cedo a ler, o que não aconteceu comigo. Sempre fui professora dos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Iniciei no magistério em 1982 e nessa época ainda não se falava em inclusão e muito menos se encontrava na sala de aula, principalmente nas escolas particulares onde comecei a lecionar, alunos com alguma síndrome ou qualquer tipo de deficiência. No entanto, já encontrava na sala de aula alunos com muitas dificuldades e medos da leitura e da escrita principalmente. Foi com esses que comecei a criar estratégias diferentes e fui aprendendo a ser professora. Em 1989, ao entrar para a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, encontrei outra realidade, outro público, bem diferente dos alunos da escola particular. Eram muitas carências, muitas defasagens, outra política administrativa. A escola era nova, a comunidade era carente na alfabetização de suas crianças e jovens. Eram 17 turmas de 1ª série e eu, é claro, fui lecionar em uma delas, com um pequeno detalhe: nunca tinha alfabetizado, mas era a demanda da época. Não tive dúvidas, fiz vestibular e ingressei na UFRGS no curso de Pedagogia.

Foram anos alfabetizando crianças de todas as idades e com as mais diversas dificuldades. Porém, foi na Educação Infantil, da mesma escola, que me deparei com o primeiro caso de inclusão. Ainda nas férias fui chamada na escola, pela Supervisora, para uma consulta. A SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre) havia mandado para escola um aluno com autismo, no entanto era necessário que alguma professora o aceitasse como aluno, pois em outras escolas haviam lhe

negado a matrícula. Eu nunca tinha trabalhado com um aluno assim, mesmo assim, aceitei o desafio. Nesse ano aprendi muitas coisas com ele, assim como os colegas que interagiam com o menino. Cada dia era uma nova aprendizagem, mas foi com seu grupo, mais precisamente as meninas, que aprendi o quanto as trocas entre os pares facilitariam a aprendizagem desse aluno e o quanto os outros colegas e eu estávamos aprendendo com ele. Nessa época eu não tinha muito com quem trocar. Meus pares se limitavam à mãe, à supervisora e à psicóloga do menino que era custeada pela família. Havia muitos olhares críticos em relação ao menino na escola.

Diante desse desafio, acabei trabalhando também no Laboratório de Aprendizagem, com turmas de progressão do 2º e 3º Ciclo e em Turmas Diferenciadas. Nesses espaços encontrei alunos com as mais diversas dificuldades, síndromes, deficiências e situações de negligência familiar. Também descobri um jeito próprio de trabalhar, conquistar o aluno, intervir, pesquisar, entender, criar diferentes propostas pedagógicas e estratégias para que os alunos aprendessem e construíssem o conhecimento com o grupo. Muitas vezes, na infância, fui excluída do grupo por ser uma criança que apresentava dificuldades na leitura e na escrita, não sendo tão popular na minha vida escolar.

Concomitante a minha experiência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, está o meu trabalho na escola particular de ensino, onde lecionei durante 16 anos em uma instituição que foi pioneira na inclusão, mesmo sem antes ter sido um direito previsto em Lei, pois foi somente em 1996 que a LDB- Lei de Diretrizes e Bases- obrigou as escolas a receberem alunos com NEE- Necessidades Educativas Especiais. Nessa escola me aproximei ainda mais dos alunos com deficiências, uma vez que os alunos eram bem acolhidos pela Equipe Diretiva. Alguns professores não queriam trabalhar com esses alunos, pois não se sentiam capacitados ou com formação suficiente para atendê-los. Eu sempre era consultada pela Coordenação Pedagógica da escola e me encantava com o desafio, mesmo sem ter formação específica. Sempre quis lecionar para alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades emocionais ou qualquer outra síndrome. Tive nessa escola alunos esquizofrênicos, com síndrome de Tourette, síndrome de Down, gigantismo, nanismo, autismo, síndrome de Asperger, Hidrocefalia, deficiência motora e outras tantas. Trabalhei com esses alunos sem ter nenhum conhecimento de como fazer, de como iniciar a proposta pedagógica, sem

saber como eles aprendiam ou como poderiam aprender melhor. Eu só tinha uma certeza: eu queria esses alunos, queria que eles aprendessem e sabia que a integração deles no grupo era fundamental para que se sentissem parte daquele grupo e pudessem avançar na aprendizagem. Como era uma escola particular e as famílias tinham um bom poder aquisitivo, é claro que, além das professoras e dos colegas, esses alunos também podiam contar com uma grande equipe de apoio fora da escola, como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicometricistas, o que possibilitava um trabalho de parceria e de muitas trocas de saberes.

Foi com esses alunos que aprendi muito do meu fazer pedagógico. Com eles também aprendi a ser uma pessoa melhor e a enxergar meus alunos de uma forma diferenciada, em que cada um era único e precisava de uma intervenção diferenciada. Como já disse, minha formação é em Pedagogia com Habilitação nas Séries Iniciais. Nunca tive formação específica como a Pedagogia Especial. Foi a vida que colocou esses alunos no meu caminho e o meu desejo de estar com eles. Fiz cursos, assisti palestras, li muitos livros que pudessem subsidiar a minha prática, o meu dia a dia. Ao mesmo tempo em que era apaixonada por esses alunos com necessidades educativas especiais, sentia-me muito sozinha, não encontrava parcerias para que pudéssemos trocar experiências.

No final de 2007 fui convidada pela supervisora da escola municipal, onde trabalho há 23 anos, para participar de um projeto chamado Docência Compartilhada que iria ocorrer no 3º ciclo, ou seja, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um grande desafio para todos os envolvidos: professores, Equipe Diretiva e alunos. Essa experiência já vinha ocorrendo na escola, porém no 1º e 2º ciclos, com a eliminação das Turmas de Progressões, cujos resultados mostraram significativa qualificação do processo de aprendizagem dos alunos. Em função desses avanços, a escola buscou o desafio de construir esse projeto no 3º Ciclo e dar continuidade ao mesmo. Através do convite percebi a possibilidade de trabalhar com alunos adolescentes, o que era novo para mim, e trabalhar em conjunto com professores de Área bem diferente de minha formação. Era um grande desafio, pois o projeto não estava pronto, seria construído pelo coletivo de professores com base nos estudos de Hugo Beyer sobre a docência. Era uma grande mudança, pois os alunos não seriam mais “meus”, seriam “nossos”. As aulas não seriam mais “as minhas”, mas também “as nossas”. Era um trabalho que

envolveria muita parceria a fim de poder atender melhor os alunos, principalmente àqueles com deficiências e dificuldades de aprendizagem que precisavam de uma intervenção mais imediata durante as tarefas e que, muitas vezes, ficavam esquecidos na sala de aula, pois sozinho o professor não daria conta de todos.

Diante desses desafios e das novas experiências fui percebendo que mesmo no momento em que havia encontrado parcerias para trabalhar com esses alunos, só a minha formação profissional e a minha experiência não bastavam. Eu precisava de maior conhecimento, de maior embasamento, precisava encontrar respostas para algumas perguntas que me fazia constantemente sobre os alunos com deficiência e o trabalho pedagógico.

Eu sabia que os alunos com deficiências tinham que estar na escola, em turmas regulares, pois via na prática, no dia a dia, o quanto eles e os outros alunos considerados “normais” ganhavam e avançavam com a interação e com as trocas entre si. Durante muitos anos fui questionada pelos meus colegas professores e pais de alunos sobre a inclusão desses alunos nas turmas regulares, uma vez que defendia sempre essa ideia. No entanto, faltavam-me embasamento e argumentos suficientes para justificar minha crença e foi por isso que procurei uma especialização que viesse ao encontro de algumas respostas para os constantes questionamentos. Fiquei muito feliz ao encontrar novos caminhos e muitas respostas no curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos. Senti-me fortalecida ao encontrar na teoria a justificativa de práticas que já vinha adotando, ao encontrar na legislação, através das Políticas Públicas, argumentos que sustentavam a presença dos alunos com deficiências no ensino regular e assim continuar aprimorando meu trabalho com eles, visando um ensino de qualidade e eficiência para todos.

Considerando este meu percurso, busquei realizar um estudo qualitativo e bibliográfico, de caráter exploratório, para desenvolver a temática da Docência Compartilhada no 3º ciclo, tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: Como se dá a construção da Docência Compartilhada e quais são os efeitos na relação pedagógica e no processo de inclusão? Com esse estudo procuro responder os seguintes objetivos:

- a) Entender como se dá a Docência Compartilhada no 3º ciclo e quais são as implicações na relação entre os professores envolvidos no projeto;
- b) Analisar os efeitos da Docência Compartilhada na relação pedagógica e nos processos de aprendizagem;
- c) Compreender as contribuições da Docência Compartilhada no processo de inclusão.

O interesse em aprofundar os estudos remeteu-me a uma pesquisa pela histórica da Educação Especial e da Educação Inclusiva, a fim de descobrir quem eram os sujeitos com deficiências dos séculos passados, que lugar ocupavam na sociedade e como a escola os atendia, buscando entender o porquê da preocupação constante pela constituição das turmas homogêneas e da criação das classes especiais. Diante dessa retomada histórica, tracei um paralelo com os avanços das Políticas Públicas e da Legislação atuais, mostrando as conquistas que esses sujeitos obtiveram ao serem olhados e respeitados como integrantes da sociedade e assim ocuparem o seu lugar de direito.

Na sequência, aprofundei os estudos sobre os saberes docentes a partir de Tardif (2006) e Rozek (2010) com o objetivo de entender como os conhecimentos e a formação dos professores se constituem e interferem no trabalho com os alunos, apontando a importância dos saberes que vêm da sua experiência e de sua história enquanto docentes que têm na sala de aula, um ambiente formador. Para entender a relação pedagógica e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, apoiei-me nos estudos de Vygotsky (1994) e Paulo Freire (1987), (1990) e (2009) que elucidam sobre a importância das relações interpessoais, das trocas efetivas entre os sujeitos, beneficiando principalmente os alunos com deficiências.

Finalizando o trabalho de pesquisa, procurei relatar sobre a minha prática como professora Generalista do Projeto de Docência Compartilhada no 3º Ciclo, apresentando a caminhada desse projeto na Escola Municipal de Porto Alegre Vereador Martim Aranha, contando com suporte teórico de outras experiências na Europa, citadas por Beyer (2005), (2010), Baptista (2002), (2009) e pelo Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) que também

contam com mais de um professor em sala de aula para poder atender eficientemente os alunos de inclusão.

Desta maneira procurei traçar um paralelo entre a Educação Inclusiva e a Docência Compartilhada, revelando como este projeto pode contribuir para o avanço efetivo dos sujeitos da Educação Especial ao contar com o apoio de um professor generalista ou especialista em Educação Especial em parceria com os professores de áreas específicas no ensino regular, bem como apontando algumas facilidades e dificuldades encontradas no mesmo.

2 EM BUSCA DE UMA ESCOLA PARA TODOS

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na sociedade feudal entre os séculos X e XV a escola não era importante. O conhecimento era passado de geração para geração através da convivência e da oralidade. Não havia a necessidade de ter nem escola e nem professor, pois o saber que existia na sociedade era ensinado às crianças pelos adultos mais próximos “a transmissão é essencialmente oral, centrada em um número reduzido de mitos, comportamentos e habilidades transmitidos de forma mais ou menos idêntica a cada nova geração” (ENGUITA, 2004, p.16).

Já na época dourada da instituição, na era da industrialização entre os fins do século XIX e início do século XX, houve o grande impulso à universalização da educação, pois mudaram as necessidades, as concepções de educação, do mundo do trabalho e da cultura. Nesse momento surge a necessidade de alfabetizar em massa a população e instrumentalizá-los para o mercado de trabalho da indústria.

A instituição familiar perde a sua função como educadora da vida em sociedade e seu papel como transmissor de conhecimento, como fazia na Antiguidade, transferindo esse poder à instituição escola e ao professor, como agente educador. Uma época em que a sociedade passa a ter a preocupação de homogeneizar a nação para o mercado de trabalho, para o exército, para ter um proletariado disciplinado e submisso. Surge a seguir a Escola Nova, com novas teorias da educação, tendo como o referencial Rousseau, que enxerga a criança com outros olhos, como pessoa em formação de sua personalidade. Em razão dessa corrente teórica, a educação da criança está relacionada ao seu desenvolvimento pleno, ativo, associados à espontaneidade infantil.

Nesse período histórico, a profissão de professor é muito valorizada pela sociedade que a considera como algo novo e necessário, tem o seu status. Portanto, sua formação e posição social lhe bastam para ensinar à população. Com o movimento da Escola Nova surgem os intelectuais-cientistas que eram médicos. Através de seus estudos chegaram à pedagogia, pois estavam preocupados em entender a natureza da

criança e suas aprendizagens, a partir do processo espontâneo da mesma. Era preciso conhecer a criança e o seu desenvolvimento. Alguns desses médicos como Declory e Montessori consideraram que, por meio da educação e da cultura, é possível mudar as condições da criança.

Passados mais de um século, hoje nos encontramos em outra etapa histórica de muitas transformações sociais, do mundo do trabalho e globalizado. Atualmente o professor não pode mais ser o mesmo, com aquele conhecimento adquirido apenas na sua formação. Ele precisa estar sempre se atualizando, renovando-se, sob o risco de ficar parado no tempo e de se tornar obsoleto. As mudanças na sociedade são muitas e as tecnologias estão aí para enriquecer ainda mais a aprendizagem e a nossa vida diária na sociedade. Vivemos um momento em que o professor precisa estar constantemente se atualizando, estudando, reciclando-se. A cada dia surgem novos conhecimentos, novas tecnologias e novas descobertas. As famílias têm melhor poder aquisitivo, mais conhecimento e melhor formação acadêmica que muitos professores.

Hoje a maioria das crianças e jovens está na escola, independente de sua classe social ou dificuldade para aprender. É preciso considerar a etapa de aprendizagem de cada um, ter um olhar diferenciado e considerar cada sujeito como único, pois as turmas são heterogêneas e não mais homogêneas, como se pensava antigamente. Portanto, a avaliação não pode ser a mesma. É importante que o professor esteja aberto para aprender sempre ao longo de sua vida.

Aprofundando o estudo do sujeito da Educação Especial em países da Europa e da América do Norte nos séculos passados, Bueno (1999) esclarece sobre produção social da identidade do anormal, apontando que em diferentes épocas “o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam algumas(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontrava em maior parte dos membros desse meio” (BUENO,1999, p.159). Esta classificação estava sempre relacionada ao problema que esse sujeito acarretaria para a sociedade, que prejuízos poderia trazer para o meio social e o mundo do trabalho ao portar alguma deficiência. A ideia de eliminar os anormais vem desde Platão e Aristóteles

Platão e Aristóteles tinham, com certeza, defendido a ideia de eliminar as crianças mais fracas. Nas cidades gregas de Atenas e Esparta havia uma lei que não apenas defendia como também fomentava o genocídio de crianças com deficiência. Até mesmo Martin Luther, o reformador protestante, defendia a matança das “crianças monstro” (BEYER, 2010, p.12).

Numa perspectiva positivista, a anormalidade de origem orgânica aponta para a interferência da capacidade de sobrevivência da espécie, gerando também consequências sobre a sua possibilidade de participação social. No entanto, a visão que se tem dos sujeitos anormais vai se modificando historicamente quando as condições sociais também vão sendo transformadas pela própria ação do homem, gerando novas necessidades:

(...) o conceito de anormalidade social não vai, historicamente, apenas se refinando ou se tornando cada vez mais preciso, mas vai se modificando, na medida em que as condições sociais vão sendo transformadas pela própria ação do homem e que geram novas necessidades na relação indivíduo-meio social (BUENO, 1999, p.162).

Conforme o autor, algumas anormalidades foram mais cedo detectadas por serem mais evidentes fisicamente. Os cegos foram identificados desde os tempos mais remotos, pois sua anormalidade implicava possibilidade de sobrevivência. Já a deficiência mental somente passou a ser identificada no final do século XVII a partir de uma exigência do meio quanto à produtividade intelectual, colocando-os em evidência ao não conseguirem realizar o que lhes era proposto.

Na mesma época, em consequência da Revolução Francesa, surge a escola normal com o objetivo de formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos necessários para integrar os indivíduos na sociedade industrial, bem como os hospícios e as instituições para os deficientes.

Os hospícios surgiram praticamente um século antes que as instituições para deficientes e tinha como característica fundamental o isolamento como forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interferiam na nova ordem social, isolamento este decorrente da visão de irreversibilidade dessa conduta anormal (BUENO, 1999, p.165).

Eram internados nos hospícios os mais diferentes desajustados como mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos, “pobres bons”, doentes venéreos, delinquentes e crianças de correção.

As primeiras instituições para deficientes surgem em Paris, no sec. XVII, atendendo exclusivamente crianças cegas e surdas, em regime de internato. Nessas instituições havia a intenção de alguma aprendizagem por parte desses sujeitos como

da linguagem gestual para os surdos e a escrita em relevo para os cegos, bem como habilidades necessárias para o mundo do trabalho. Infelizmente, a maioria dos sujeitos que ia para esses lugares permanecia ali a vida toda. Contudo os alunos surdos ou cegos, que provinham de uma classe social superior, tinham a possibilidade de viverem em regime aberto, reforçando, desde essa época, a distinção entre os deficientes de classes sociais diferentes.

No entanto, de acordo com Bueno (1999), as instituições não cumpriram com a função a qual se destinavam: o da educabilidade, da aprendizagem das crianças deficientes oriundas das classes pobres e posteriormente sua integração na sociedade. Estes lugares acabaram sendo deteriorados e se transformando em asilos que se preocupavam em formar mão de obra barata ao retirar os desocupados das ruas em troca de um prato de comida.

Como consequência, houve o fortalecimento da concepção de que os indivíduos cegos e surdos eram incapazes de gerenciar a sua própria vida, criando uma dependência dos mesmos às instituições, intensificando a separação do anormal do meio social e não cumprindo a sua função inicial. Prova disso, conforme o autor acima, o renomado Louis Braille criou, aos 15 anos, o sistema de escrita para cegos, usado até hoje, mas não conseguiu se tornar independente e sair da instituição, mesmo sendo considerado uma notoriedade pela elite da época.

A partir desse relato percebe-se que a institucionalização da educação especial foi se constituindo em um espaço de deficiência com sérias marcas na subjetividade dos sujeitos, tornando-os submissos e com sentimento de incapacidade, o que também era reforçado pelos profissionais que trabalhavam com esses alunos.

A história da Educação Especial no Brasil não difere muito dos países europeus e dos Estados Unidos. As primeiras instituições de educação especial surgiram no Brasil no século XIX e se destinavam também ao tratamento de deficientes visuais e auditivos.

Bueno (1999) aponta que no Brasil, o internato, como forma exclusiva de atendimento às crianças deficientes, acabou criando uma identidade social segregacionista apontada nas seguintes considerações:

A primeira, da necessidade da sociedade da época em separar o deficiente do meio social para evitar que sua presença interferisse no espaço cada vez mais

urbano, criando uma concepção de que naquele espaço estaria mais protegido e estaria entre os “iguais”.

A segunda, os institutos para cegos e surdos criados no Rio de Janeiro não davam conta de atender todos os sujeitos com essas deficiências, portanto conseguir uma vaga nesses locais era julgado um privilégio por parte dos familiares e dos profissionais que ali atuavam, por ser considerado como o único espaço que receberiam qualquer tipo de atendimento.

A terceira foi marcada pelo baixo rendimento dos alunos alcançado nesses institutos, ou seja, não conseguiram dar aos sujeitos formação suficiente para que se integrassem na sociedade com autonomia. Isso acabou reforçando a imagem deles como incapazes e inferiores.

No Brasil do século XX é marcada a disseminação de instituições de educação especial bem como a preocupação em se detectar “alunos-problema” no ensino regular com o intuito de homogeneizar as classes e aumentar a produtividade escolar. Na verdade “através da explicitação da necessidade do atendimento do anormal em sistemas especiais de ensino, encobre o fundamental: a exclusão do diferente” (BUENO, 1999, p.172).

Quanto a esta questão, Beyer, (2010) fala sobre a homogeneização:

Historicamente, a escola tem sido um espaço de grupos homogêneos. (...) a escola sempre procurou, para lidar com a complexa variedade de características dos alunos, a simplificação através do estabelecimento de grupos homogêneos, usando critérios de nivelamento tais como idade, sexo, condições cognitivas, etc (BEYER, 2010, p. 20).

No entanto, a grande diferença entre o Brasil, a Europa e os Estados Unidos é que nestes últimos havia um movimento de universalização do ensino fundamental com a obrigatoriedade da educação para os deficientes².

Havia um descaso do poder público em atender os anormais “o atendimento de deficientes evidentes se fez, basicamente, por meio de instituições especiais, a maioria esmagadora de caráter filantrópico, em número extremamente reduzido para o atendimento da demanda” (BUENO, 1999, p.173).

² Entenda-se aqui deficientes apenas os surdos e cegos .

O atendimento aos deficientes, portanto, era extremamente limitado, reforçando a ideia de que era considerado um felizardo quem conseguisse uma vaga nas instituições, pois a grande maioria ficava sem nenhum atendimento. Assim, na metade do século XX, criou-se uma visão assistencialista, calcada na filantropia e na caridade pública, cuja concepção era a irreversibilidade da anormalidade.

Em um determinado momento desse período, Beyer (2005) fala que o paradigma clínico-médico considerava que as crianças com baixo nível de inteligência, com atraso mental ou em situação de doença mental, dificilmente seriam educáveis, ficando a cargo apenas da medicina os cuidados a suprir. Nos séculos XIX e XX havia uma predominância do modelo médico influenciando a educação. A partir de 1950 até os dias atuais, a Educação Especial no Brasil é

(...) caracterizada pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial (BUENO, 1999, p.173).

Segundo o autor, inicia-se um movimento de luta em prol da educação dos deficientes no ensino regular, que se preocupou em incluir nos atendimentos outras anormalidades, como de quadros patológicos, antes restritos às crianças deficientes mentais, auditivos, visuais e alguns poucos casos de deficientes físicos. No entanto,

(...) a ampliação não só não significou o incremento do atendimento aos quadros patológicos já incorporados pela educação especial, mas passou a englobar sujeitos cujas dificuldades são decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados (BUENO, 1999, p.174).

Desta maneira a inclusão acabou acarretando um encaminhamento massivo de alunos com dificuldade de aprendizagem e multirrepetentes para as classes especiais, pois, muitas vezes, também eram considerados como deficientes mentais “leves”. Até hoje a reprodução massiva do fracasso escolar recai, fundamentalmente, sobre as crianças das camadas populares.

Há pouco mais de 100 anos foi introduzida nos países europeu (no Brasil, décadas depois) a lei da obrigatoriedade escolar. Essa lei valia em princípio, para todas as crianças. Porém, crianças com deficiência física e mental não tinham nem a obrigatoriedade nem o direito de frequentar uma escola pública. (...) Assim a denominada escola pública não era uma escola para todas as crianças (BEYER, 2010, p.14).

A ampliação do acesso à escolarização não significou universalização do ensino para os anormais, pois as classes especiais e os serviços especiais especializados continuaram atendendo a uma pequena parcela da população. Por outro lado, não foi oferecido um atendimento qualificado, marcado pelos baixos índices de escolarização e pela dificuldade de integração no mundo do trabalho.

Considerando-se que as classes especiais foram um avanço em relação às escolas especiais, tendo em vista as possibilidades de contato social entre as crianças deficientes e crianças normais, a inclusão das crianças no ensino regular de ensino ainda parece superar a primeira questão.

Hoje há uma grande crítica em relação às escolas especiais por serem segregadoras e por não cumprirem com a proposta inicial de educabilidade desses sujeitos com deficiência. Entretanto, com o surgimento dessas escolas, as crianças com deficiência tiveram a primeira oportunidade de frequentar um espaço escolar, “as escolas especiais, portanto, não eram como alguns pensam segregadoras, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no ensino regular” (BEYER, 2010, p.14).

No momento há uma crise de identidade na Educação Especial que vem sendo pressionada para que as escolas e classes especiais terminem e que os sujeitos com deficiência saiam dos seus redutos e sejam colocados nos espaços comuns da sociedade: escolas regulares públicas ou privadas, bem como inseridos no mercado de trabalho.

Vive-se uma mudança de paradigma na Educação Especial saindo de uma educação segregadora, fixa nos espaços de instituições e escolas especiais, para um conceito de educação móvel, dinâmica que desloca o aluno com deficiência para atendê-lo no ensino regular, em que “espera-se que a escola do futuro se constitua em uma escola para todos (não apenas como jargão ou como texto legal)” (BEYER, 2010, p.12).

No entanto, não podemos negar a importância das escolas especiais, mas ao mesmo tempo precisamos avançar nessa prática, pois hoje elas não servem mais. A longa existência destas instituições acabou cristalizando algumas ideias por parte também dos educadores especiais que consideram este lugar como o único em que os alunos com deficiência possam aprender e que é o melhor lugar para eles.

Portanto, como mostra Beyer (2010), na história da educação, as crianças com deficiência eram atendidas em escolas especiais e as crianças consideradas normais, nas escolas regulares. O tipo de trabalho pedagógico realizado com essas crianças também era diferente, bem como os profissionais que trabalhavam com elas tinham formação específicas: os pedagogos da educação especial, nas escolas especiais; os pedagogos da educação básica, no ensino regular. A História mostra que nunca houve uma escola para todos. Escola e educação formal foram sempre privilégios de poucos. Ler e escrever eram para os poderosos e ricos. Pessoas pobres e simples eram analfabetas

Na Antiguidade, apenas os ricos podiam usufruir de uma educação escolar. Na Idade Média, a educação formal tornou-se um privilégio dos alunos dos mosteiros e dos filhos da nobreza. (...) Durante a Renascença, a educação tornou-se instrumento de ascensão social, com certeza apenas para a burguesia. Somente com a introdução da obrigatoriedade escolar (na Europa) abriu-se também para as crianças do povo o acesso à educação formal (BEYER, 2010, p.13).

Portanto, sempre houve algum tipo de seleção e agrupamento dos sujeitos. O tipo de formação que as crianças do povo, da burguesia e da elite recebiam era significativamente distinta, o que mostra uma classificação e exclusão evidente, pois

Os filhos do povo tinham que se contentar com uma formação mínima; os filhos da burguesia obtinham uma formação técnica para o comércio; enquanto a formação superior era reservada apenas à elite social (BEYER, 2010, p.13).

Hoje se espera que, com uma escola inclusiva, todas as crianças sejam atendidas sem exceção. Defende-se a ideia de que o lugar das crianças com deficiências é no ensino regular. Ainda é muito forte a pressão por modelos concentradores para que se mantenha nas escolas e classes especiais, as crianças que fogem à normalidade e que têm um desempenho escolar insatisfatório, acabando por legitimar esse lugar como um depósito de rejeitados “assim, a escola especial acaba por legitimar sua existência: sua função é de lidar com os alunos que o sistema regular de ensino não sabe ou não quer lidar” (BEYER, 2010, p.21).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir de um movimento mundial em favor da educação inclusiva, caminha-se na conquista dos direitos humanos universais à educação e à inserção na sociedade dos sujeitos com deficiência e que, segundo a história, foram por séculos excluídos e até eliminados da sociedade, como mostra o documento do MEC/SEESP (2007), “a educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. É uma grande mudança de paradigma na sociedade contemporânea ao propor, através das novas Políticas Públicas, da criação de leis, documentos, resoluções e declarações a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, nos diversos espaços sociais e no mundo do trabalho, não só propondo mudanças no sistema educacional, mas também na mentalidade das pessoas e da sociedade, uma vez que até pouco tempo a escola caracterizou-se como um lugar de privilégio de poucos. Em nível nacional, na metade do século XX, houve algumas políticas que começaram a prever na legislação espaços educacionais para os sujeitos com deficiências, no entanto, foram práticas excludentes que acabaram se instaurando.

A preocupação com a educação especial começou no Brasil a partir da Lei nº 4024/LDB- Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que sugere a matrícula de crianças excepcionais³, preferencialmente no ensino regular, porém elas eram encaminhadas para as classes especiais. Convém ficar atento que a LDB de 1961 oportunizou o ingresso nas escolas públicas de uma parte da população economicamente desfavorecida, provocando um aumento crescente das mesmas. Nesse grupo aparecem os “problemas de aprendizagem” e as multirrepetências, uma vez que não conseguem acompanhar os conteúdos escolares, encontrando dificuldades. O artigo nº 88 deste documento estabelece que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade” (LDB/1961).

³ Conceito usado na época para denominar as crianças com alguma deficiência.

Kassar (2006) alerta para o fato:

No entanto, ao propor atendimento dentro do possível na rede regular de ensino, não houve a preocupação, por parte do poder público, de adequação das escolas para atender esses alunos, pois não é comum encontrar documentos daquela época indicando a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a educação especial. O que tivemos foi a presença de alunos em classes especiais (KASSAR, 2006, p. 121).

Uma década depois, a situação não muda com a LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5692/71, quando propõe o atendimento dos alunos repetentes nos serviços de educação especial ao destacar no artigo 9º:

Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, ou que se encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (LDBEN lei nº 5692/71).

Conforme Kassar (2006) essa visão contribuiu ainda mais para a ampliação do número de classes especiais em todo o país, reforçando nesses espaços a matrícula de alunos com dificuldade de aprendizagem ou “aprendizagem lenta”.

Mesmo com o processo de Democratização da escola, os sistemas de ensino continuaram a excluir indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Acredita-se que quando olhamos para as políticas públicas da Educação Especial percebemos o quanto avançamos mundial e nacionalmente em relação à legislação a favor da inclusão. Através delas, buscou-se garantir a integração dos sujeitos com deficiências na sociedade, ao reestruturar a organização da escola, rompendo com as barreiras para eles terem a efetiva participação na comunidade.

A partir da Constituição Federal de 1988 começou um processo legítimo de democratização do ensino ao reconhecer o direito de escolarização de uma parcela da sociedade antes excluída. É um marco da Educação Inclusiva ao assegurar, enquanto Lei, o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, referendando nos artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Tradicionalmente, a Educação Especial se organizou como atendimento especializado, substituto do ensino comum que levou à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, uma vez que a escola regular não se preparou adequadamente para atender os alunos com deficiências físicas, mentais e os superdotados.

As mudanças na Educação Inclusiva começam a ter maior impacto quando diferentes nações mundiais se reuniram na Espanha para a criação da Declaração de Salamanca em 1994. Um dos seus preceitos fundamentais refere-se ao compromisso com a Educação Para Todos, estabelecendo mudanças fundamentais na política para a Educação Inclusiva, bem como, pontuando que as necessidades de aprendizagem são únicas para cada educando, uma vez que cada sujeito possui características que lhe são próprias. A eficácia dessa educação também estaria no fato de incluir todas as pessoas no sistema educativo, aceitando as diferenças, apoiando a aprendizagem e respondendo as necessidades individuais, como preveem os itens 1 e 2 da Declaração de Salamanca (1994):

1.(...) reafirmamos por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade, a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...)

2. (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Outro aspecto a ser destacado na Declaração é que a escola, ao atender todas as crianças, vai se encaminhando para “modificar atitudes discriminatórias em prol de uma sociedade inclusiva”, como mostra o texto na íntegra:

- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A reafirmação do direito à educação também é contemplada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069,13 de julho de 1990, pois vem reafirmar as questões apontadas na Constituição Federal de 1988, quais sejam:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

A Legislação Brasileira, através de mudanças e pressões internacionais, vem reafirmar cada vez mais o atendimento adequado às crianças com deficiência. A LDBEN/96 anuncia, através dos artigos abaixo, que a escola deve se adaptar para atender as necessidades educativas especiais, contribuindo com os processos de inclusão, para que sejam proporcionados aos educandos o convívio e a aprendizagem no ensino regular:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional 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 de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A partir das Políticas Públicas de Educação Especial, na década de 90, o Governo Federal tem fomentado um conjunto de ações favorecendo a inclusão dos alunos com deficiências na escola regular e em outros lugares da sociedade, para que sejam inseridos no mercado de trabalho, na tentativa de garantias de direitos a essa população que historicamente ficou à margem.

Desde a promulgação da LDBEN, em 1996, as escolas brasileiras têm sido chamadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar. No tocante ao aluno que possui “necessidades educacionais especiais”, esse chamamento é fortalecido com a Resolução CNE/CEB nº02/01 (KASSAR, 2007, p. 23).

Acompanhando os processos de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

No mesmo ano, o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei nº 10.172/2001, aponta para a importância da educação em garantir a construção de uma escola inclusiva que assegure de fato atendimento “à diversidade humana”. O documento também expõe que a integração/inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais deve ser no sistema regular de ensino. Porém, se isso não for possível, em função das necessidades específicas do educando, que se realize o atendimento em classes e escolas especializadas, ficando evidente que ainda os sistemas educacionais não conseguem alcançar todos os seus objetivos.

Estudos mais recentes alertam quanto o cuidado ao diagnóstico fechado atribuído a um quadro de deficiência do sujeito, considerando que os mesmos se modificam continuamente e que o contexto no qual estão inseridos interfere na avaliação. Portanto, “esse dinamismo exige atuação pedagógica voltada para alterar situações de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (MEC/SEESP,2007).

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, reafirmando a inclusão de pessoas com deficiências na escola regular, propondo novas alternativas que favoreçam o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar, com a implementação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento especializado. No ano seguinte surge o Decreto nº 6.571/2008 que reforça entre suas diretrizes a garantia do acesso e da permanência no ensino regular, fortalecendo a inclusão nas escolas públicas e prevê

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Em todas as etapas da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos constituindo uma oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Durante a implementação dos programas da educação inclusiva, há um esforço do poder público em efetivar nas escolas o atendimento à diversidade da população, mas em especial aos alunos com deficiência. Em Porto Alegre, o Conselho Municipal de Educação, através da Resolução nº 008/2006, prevê no Ensino Fundamental ações pedagógicas bastante flexíveis, a fim de que favoreçam a inclusão e a aprendizagem dos estudantes através de uma estrutura curricular formada por Ciclos de Formação ou por Totalidades, estabelecendo no artigo 3º:

I. A flexibilização, as adaptações curriculares e metodológicas no ensino, os recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos, com ênfase aos que apresentam necessidades educacionais especiais em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola respeitado a frequência obrigatória;

II. A promoção da avaliação emancipatória, de caráter diagnóstico e investigativo, que propicie a auto-avaliação e o replanejamento das estratégias de ensino, tendo o aluno como parâmetro de si mesmo.

Por muito tempo se defendeu a ideia de que a Educação Especial, como estava organizada, era a forma mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, mas o resultando foram práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência. Atualmente, percebe-se o quanto as práticas pedagógicas e a legislação avançaram em defesa dos direitos destes sujeitos, promovendo a reestruturação da educação comum e especial. Hoje se acredita que as crianças modificam-se de acordo com o contexto em que estão

inseridas, por isso é de suma importância ambientes heterogêneos e práticas pedagógicas voltadas para alterar situações de exclusão, possibilitando maior aprendizagem a todos os alunos.

De acordo com Farenzena (2011), o importante é saber que atualmente podemos contar com sistemas de ensino que defendem a prática de gestão democrática não apenas nas escolas, mas nos seus municípios e estados, através das relações entre secretarias de educação, conselhos, ministérios e sociedade

Enfim, em todas essas relações interinstitucionais e entre Estado-sociedade encontra-se uma possibilidade de interação e participação democráticas, a qual acreditamos ser um meio valioso para construir uma educação com relevância social e política (FARENZENA, 2011).

3 SABERES DOCENTES E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao falar do professor enquanto sujeito do conhecimento, Tardif (2006) aborda em seus estudos a questão dos saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades que norteiam o trabalho do educador. Para ele os professores possuem saberes específicos que são também produzidos pelos próprios no âmbito de suas tarefas diárias. Considera que os professores são sujeitos da produção de conhecimento relacionados ao seu trabalho, uma vez que são os principais atores e mediadores da cultura e do saber escola.

O autor destaca a importância de colocar os professores como principais atores do ensino e da escola, considerando a sua subjetividade. Um professor não é somente alguém que transmite conhecimentos produzidos por outros, mas um sujeito que possui os seus conhecimentos provenientes do seu saber-fazer, em sua própria atividade diária.

Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências, e as habilidades que os professores mobilizam, diariamente, nas salas de aula e na escola? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se de conhecimentos científicos, de saberes “eruditos” e codificados com aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos, de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal adquiridos através de uma longa experiência de trabalho? (TARDIF, 2006, p.9).

Essas são algumas questões que o autor discute em relação à procedência dos saberes dos professores, sejam eles de sua formação acadêmica, saberes da sua experiência docente ou de tantos outros lugares em que ele esteve. Através destas e de outras questões, ele nos convida a pensar sobre o peso que tem os diferentes saberes em detrimento de outros, qual é a natureza dos saberes usados pelo professor na sala de aula em seu trabalho diário. Pontua que o saber do professor não está descolado da sua história, de sua trajetória na profissão docente dentro da escola e na sociedade. O saber do professor está colado na sua identidade, pois tem relação com suas experiências, suas vivências, com sua história profissional, com as relações que estabeleceu com os alunos e demais professores. Portanto, para que se possam conhecer os saberes dos professores, é preciso também conhecer a sua história e relacionar com a sua construção enquanto docente.

O professor, enquanto grupo social, segundo Tardif (2006), ocupa um lugar de destaque na sociedade contemporânea, pois está estritamente próximo da produção de conhecimentos. É ele quem transmite esses saberes produzidos e que mobilizam a sociedade. O autor também afirma ser inconcebível ocorrer qualquer desenvolvimento sem os recursos educativos proporcionados pelos docentes, a fim de garantir os processos de aprendizagens individuais e coletivas. Desta forma, existe uma rede de instituições e práticas sociais e educativas destinadas a repassar essa produção, garantindo o acesso ao conhecimento destes saberes. Os saberes dos professores não se reduzem à transmissão de conhecimentos produzidos por outros, pela cultura científica e erudita. Sua prática consiste em integrar diferentes saberes:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2006, p.36).

Para o autor, há também os saberes disciplinares que vêm da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes que correspondem aos mais diversos campos de conhecimento. Hoje esses saberes selecionados encontram-se nas universidades em forma de disciplinas como Literatura, Matemática, Ciências, História etc e são transmitidos nos cursos universitários, independentes das faculdades de educação. Os professores precisam ainda se apropriar dos saberes curriculares que se apresentam em forma de programas escolares, sendo os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar.

Ao falar dos saberes experienciais, que são produzidos pelos professores no exercício de sua prática docente, Tardif (2006) pontua que são aqueles que fazem parte do seu dia a dia em contato com o aluno. São saberes que vêm da sua experiência diária que compõem habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Os diferentes saberes vão constituindo a prática docente, sejam eles eruditos, curriculares, da ciência da educação, sociais, da experiência e outros. O que importa é que o professor deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, bem como ter conhecimentos relacionados à Ciência da Educação e à Pedagogia, a fim de desenvolver um saber prático que seja baseado em sua experiência com os alunos.

Segundo o autor, o professor faz parte de um grupo social e profissional capaz de articular sua prática aos seus saberes, mobilizando e integrando tais saberes no cotidiano. No entanto, apesar dos professores ocuparem um lugar tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, uma vez que também é produtor de saber, o reconhecimento social não acontece. Sua posição estratégica no processo de formação e produção de saberes é socialmente desvalorizada. Os outros saberes apontados acima estão tão incorporados à prática docente que não aparecem. Portanto a relação que o professor mantém com os saberes é de transmissores, portadores de saber e, infelizmente, não de produtores de um saber. “Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2006, p. 40).

O autor coloca que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que o professor possui, na verdade não são os seus saberes. Esses saberes curriculares fazem parte de uma seleção de conhecimentos do currículo e das disciplinas que são exteriores à prática docente. Eles aparecem na forma de conteúdo, produtos oriundos de uma tradição cultural e de grupos produtores dos saberes sociais que estão incorporados aos programas escolares. Dentro dessa visão, os mestres podem ser comparados a técnicos e executores encarregados da tarefa de transmissão dos saberes, cujo saber específico estaria relacionado apenas aos procedimentos pedagógicos de transmissão de saberes.

O corpo docente, impossibilitado de controlar os saberes disciplinares, acaba produzindo saberes aos quais ele compreende e domina na sua prática. Quando os professores são interrogados sobre os seus saberes, eles apontam os saberes de ordem prática e experiencial por se originarem de sua prática cotidiana. O autor sinaliza, em sua pesquisa com os professores, que os saberes provenientes da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência “é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão” (TARDIF, 2006 p.48).

Ele considera os saberes experienciais como “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições, da formação e nem dos currículos” (ibidem, p.49), ou seja, são saberes que não se encontram em teorias. São saberes práticos “e formam um

conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2006, p.49).

Ao apoiar-se na concepção de trabalho de Marx, Tardif (2006) esclarece que toda a práxis é um trabalho e o seu processo gera uma transformação no objeto de trabalho mas também no trabalhador. Sabendo-se que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, então um profissional da educação que leciona muitos anos tem, na sua identidade, marcas da sua própria atividade que são carregadas de vivências da sua profissão. O autor complementa que o tempo profissional é um elemento importante para entender a formação dessa identidade. O tempo aprimora o saber-fazer, pois a cada ano se aprende a trabalhar melhor, mostra-se mais domínio sobre o que se faz “pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF, 2006, p.58).

Há muitas pesquisas norte-americanas com interesse em estudar os saberes que mobilizam os professores eficientes em suas ações na sala de aula. Concluem-se mais uma vez que os saberes dos professores provêm de diversas fontes: desde a sua formação inicial se estendendo para o conhecimento que têm do currículo, a socialização escolar, o conhecimento específico da disciplina que leciona, a experiência profissional, a aprendizagem entre os pares etc. As pesquisas anunciam que os saberes que servem de base para o ensino, não se limitam ao domínio do conteúdo, mas abrangem uma infinidade de questões já citadas acima que envolvem a especificidade do trabalho docente de cada um. Destaca que muitos professores apontam os conhecimentos sociais partilhados como constitutivo dos saberes docentes, uma vez que há na escola espaços de participação que fazem parte do cotidiano escolar. São nesses espaços pedagógicos que há trocas de diversos saberes, incluindo o aluno como membro principal do processo e da comunidade escolar como um todo

(...)nesse sentido sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc” (TARDIF, 2006, p.61).

Desta forma, o saber-fazer e o saber-ser demonstram novamente que os saberes docentes parecem ser plurais, heterogêneos, partilhado, pois são constituídos e moldados de diversas fontes de natureza distinta. Com relação ao pluralismo dos saberes docentes, o autor faz referência à origem social do professor, sua história de vida, seus conhecimentos pessoais adquiridos antes mesmo de tornar-se um educador e no quanto isso interfere no seu saber-fazer personalizado. Interferências provenientes de seu ambiente familiar, da educação recebida pelos pais, da escola primária, da escola secundária, de sua formação, dos seus estágios, de suas primeiras experiências como docente etc. É nesse sentido que o saber profissional está relacionado com a história de vida individual do professor. É o conjunto dos saberes que compõem o saber-fazer e que mobilizam as interações pedagógicas diárias, sendo impossível identificar a fonte usada em cada situação. Noutros termos, o professor não segue apenas uma base teórica, pois como já foi mostrado, ele tem uma gama de conhecimentos e concepções que utiliza em sua prática “se os saberes dos professores possuem certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica (...)” (TARDIF, 2006, p.65).

Em sua ação cotidiana, o professor utiliza um leque de saberes que são usados em cada situação específica conforme o juízo que fizer para orientar sua atividade profissional, baseando-se em valores morais, em concepções pedagógicas, em experiências anteriores, em conhecimentos teóricos, enfim “ ele se baseia em sua experiência vivida enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro” (TARDIF, 2006, p.66).

Para completar esse leque de influências, enfatiza o quanto as relações interpessoais que acontecem na vida familiar e no ambiente escolar interferem na formação docente, destacando que os professores que fizeram parte da trajetória escolar ajudaram a moldar a personalidade dos educadores, bem como os colegas de profissão interferiram na sua formação, através das trocas que se efetivam no dia a dia. A subjetividade da carreira do professor nos remete ao fato de que o educador vai dando sentido a sua vida profissional no momento em que se torna ator dos seus projetos e vai construindo-o a partir de diferentes elementos que interferem na sua experiência diária, modelando sua carreira e dando forma a sua identidade profissional.

Apoiando-se nas ideias de Marques, Rozek (2010) considera que há uma dimensão política no exercício da profissão, em que discurso e ação estão relacionados à concepção do sujeito. O ser humano não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, enquanto um sujeito que está sempre aprendendo, refletindo e articulando o eu com o mundo, pois “o sujeito humano se constitui na diferença e na diversidade de situações e experiências que as relações ocorrem no campo educativo” (ROZEK, 2010, p. 101). Como um ser social e histórico, o ser humano está no mundo e faz parte dele, construindo sua trajetória e a do mundo.

Rozek (2010), com base nos estudos de Marques, sinaliza que a formação profissional é uma oportunidade de renovação, que implica sair, muitas vezes, de uma área de conforto para abrir novas possibilidades para si e para o outro. É poder enxergar coisas novas através de trocas com outros também, sem problema para abandonar conceitos “velhos”, mas olhá-los sob outros ângulos.

Formação implica um espaço alargado onde cada qual possa se mover sem constrangimentos tenha a capacidade de ver tudo com olhos sempre novos, indagadores e possa ter sensibilidade e tato para perceber situações e exigências, o que requer embasamento teórico de saberes, construídos na tradição da cultura e da construção de outros (novos) saberes (ROZEK, 2010, p.78).

Conforme a autora é preciso ter conhecimento teórico que sustente uma prática, bem como uma teoria que seja apoiada e referendada na prática, pois é na junção constante da reflexão entre teoria e prática que o profissional vai construindo uma ação profissional séria e comprometida com os sujeitos, constituindo-se a dialética da profissão. Ela anuncia que muitos programas de formação profissional fracassaram por separarem a teoria e a prática, apoiados em modelos da racionalidade técnica, cujos programas e didáticas usadas pelos professores eram voltados apenas à aplicação de técnicas. No entanto, é no dia a dia que o professor se depara com situações que não foram aprendidas em seu curso de formação e que fogem aos padrões pré-estabelecidos, encontrando

Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/interagir. As realidades criam-se e constroem-se nas interações psicossociais da escola (ROZEK, 2010, p.79).

No cotidiano, o professor encontra situações e problemas novos e na maioria das vezes não sabe como agir, pois cada caso é um caso e nos cursos de formação não se tem conhecimento de todos os problemas. É na prática que o professor vai encontrando os desafios. É na ação e reflexão diária que ele vai experimentando, pesquisando, encontrando soluções e assim vai inventando a sua didática, o seu fazer pedagógico, através desses saberes que lhe são próprios e não dos cursos de formação.

Apoiando-se nas contribuições de Nóvoa, Rozek (2010) coloca que a formação de professores deve estar fundamentada numa perspectiva crítica-reflexiva e não da racionalidade técnica, pois a primeira dá mais autonomia ao profissional na medida em que ele é livre para pensar, refletir, criar, inovar, analisar, não ficando preso às respostas e soluções pré-estabelecidas. É claro que este profissional também precisa de mais dedicação, mais estudo, mais envolvimento, pois é desta maneira que ele vai criando sua identidade profissional através de uma rede de ações que dá sentido ao seu saber-fazer “definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor” (ROZEK, 2010, p.80).

Sua docência vai se constituindo como algo pessoal, que está atrelado a sua história de vida, a sua caminhada, ao seu fazer, fruto de um trabalho reflexivo sobre sua ação e não constituído a partir do acúmulo de cursos e técnicas. Ao compor uma identidade ao seu fazer, dá-se valor e vez ao saber do professor construído por ele através de sua experiência, pois “formar-se supõe trocas, experiências, inovações, aprendizagens, ensino, um sem fim de relações; um percurso de vida é um percurso de formação” (ROZEK, 2010, p.80).

O grande desafio, apresenta Rozek (2010) ao referir-se a Nóvoa, é considerar a escola com um espaço educativo, que não separa o trabalhar e o formar, pois é nesse lugar que são pensadas e criadas as mais diversas teorias, as novas aprendizagens, sendo o ambiente da sala de aula um ambiente formador em que “cada professor, apesar de viver o mesmo conhecimento, vive a experiência da docência de forma única e singular” (ROZEK, 2010, p.81).

Paulo Freire (2009) vem nos falar sobre alguns saberes indispensáveis para a formação e a constituição do docente crítico e progressista. Ele começa pelo princípio de que o educador em sua formação precisa se assumir como um sujeito produtor de saberes, alguém que cria possibilidades a essa produção, porém sem cair na armadilha

de que ensinar é somente transmitir conhecimento, despejando os conteúdos no educando. Anuncia sobre a importância da formação do educador no sentido de “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2009, p. 23).

Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, como se o formando fosse um depósito e o formador um depositante, pois mesmo que docente e discente ocupem lugares diferentes, não podem fazer do ato educativo um espaço onde um é objeto do outro, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2009, p. 23).

O ensinar deve ser um processo dinâmico, dialético, que envolve movimento, mudança, transformação, sem desconsiderar a importância de cada um, docente e discente. No processo de aprendizagem, um depende do outro, um transforma o outro e ambos vão se constituindo enquanto sujeitos do processo de aprendizagem. Partindo desse ponto de vista, pode-se afirmar que o ensinar inexiste sem o aprender, bem como o aprender inexiste sem o ensinar, por isso a dialética do processo educativo, uma vez que o homem, historicamente falando, é um ser inacabado, que vai se transformando nessa relação de ensino aprendizagem

Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de fazer o ensinado , em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2009, p. 24).

O ensino, segundo Freire (2009), deve provocar no aprendiz vontade de ir em busca do conhecimento, fomentado pela curiosidade de saber mais, sendo instigado por um educador que provoca a dúvida, a rebeldia e estimula a capacidade de arriscar-se. O educando não deve aceitar passivamente o que lhe é despejado por um educador com postura autoritária e detentor do saber, por isso critica a “Educação Bancária” (FREIRE, 1987, p.57) que se caracteriza por um tipo de ensino alienado, em que o professor vai enchendo de conteúdos os educandos, que passivamente vão aceitando, sem relacionar ou transformar a sua realidade. Sugere uma dicotomia inexistente de homem-mundo, como se fossem meros expectadores e não parte integrante ou criadores desse mundo.

Contudo, ser um professor libertador não quer dizer um educador sem rigor, como pensam algumas pessoas que ainda estão presas ao conceito de rigor como sinônimo de autoritarismo, rigidez. Uma aprendizagem participativa não pressupõe falta de rigor, mas pelo contrário, Freire (1990) afirma que o rigor vive com a liberdade, a criatividade e o compromisso. Construir o conhecimento requer disciplina, seriedade, exigência, pois é preciso conhecer para transformar.

O educador libertador tem o compromisso de tornar o educando um sujeito crítico, inquieto, curioso, não submisso. Alguém que vai além de ser meramente um transmissor de conteúdos, pois a verdadeira aprendizagem transforma os sujeitos em construtores e reconstrutores do conhecimento, na medida em que o educando lado a lado do educador, é também sujeito do processo. Eis o mérito do educador em ensinar a pensar, diferente daquele que ensina o aluno a ser um mero receptor de conteúdos, memorizador e repetidor de ideias já estabelecidas. O aluno, ao estudar a história do passado, analisa os fatos e estabelece relação com a história atual, compara com a sua realidade e se insere como sujeito dessa história, portanto “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2009, p.28).

Por sua vez é muito importante o educando conhecer o conhecimento existente e se apropriar dele, não como algo estanque, mas que, de posse dele, seja capaz de transformá-lo em algo novo, até mesmo de conhecimentos não existentes. Neste movimento, surgem os pesquisadores: educador e educando. Para o autor, é inconcebível ensino sem pesquisa e pesquisador. É fundamental que o professor se assuma como um pesquisador permanente, pois é na inquietude e na observação atenta ao processo de aprendizagem do aluno que o educador vai reconstruindo sua prática, suas ações com o sujeito, teorizando, fundamentando e reestruturando no dia a dia sua práxis.

Ensinar exige respeito ao saber do educando, o que ele traz de conhecimentos de sua cultura, ainda mais se tratando de classes populares. É preciso ouvi-lo, conhecer o que sabem mesmo que seja do senso comum para poder mudar sua história. É preciso partir da realidade concreta e associar às disciplinas o conteúdo que se quer ensinar, dentro de uma visão de criticidade, mediatizados pelo mundo.

É fundamental estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares com sua experiência social, mas para que isso aconteça é necessária uma relação dialógica. Para Freire (1987) não há diálogo se não houver amor. Amor comprometido com os sujeitos, com a causa da libertação dos homens em um processo de humanização e não de dominação e alienação. Pontua em sua teoria que o diálogo só é possível se houver humildade, abertura para o encontro com o outro, demonstrando a fé no homem.

Ao pensar numa proposta democrática é preciso que o educador esteja aberto ao novo, sem desconsiderar o velho, que não tenha medo de correr riscos, bem como rejeite qualquer tipo de discriminação, pois a prática preconceituosa fere com os preceitos da democracia. A prática docente que se preocupa em ensinar o sujeito a pensar, deve ter um compromisso com o pensar certo dentro da concepção dialética que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer. Desta forma considera fundamental na formação permanente do professor a reflexão crítica sobre a sua prática, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2009, p. 39).

Ao falar sobre o pensar certo, o autor diz novamente que pensar certo é saber que ensinar não é transferir conhecimento. Além disto, o educador deve ter uma postura exigente e ética diante dos outros e com os outros, o que não é nada fácil, uma vez que existe a divergência de pensamento. Alerta que a raiva que se tem de alguém pode virar raivosidade e isso gera pensar errado e falso “por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta (...) do alto de minha falsa superioridade” (FREIRE, 2009, p.49).

Segundo ele, para ensinar é preciso acreditar que a mudança é possível. É saber qual o seu papel no mundo enquanto educador, sendo alguém que produz, que não deixa na mesmice, que provoca a mudança, intervindo no pensamento dos sujeitos capazes dessa transformação. Professor não objeto da história, mas sujeito dessa história que veio para mudar, acreditando que é capaz de intervir na realidade, sendo capaz de produzir novos saberes e novas aprendizagens aos educandos, uma vez que

(...) ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 2009, p.77).

Freire (1990) referindo-se ao lugar do professor, alerta para a importância da autoridade docente como alguém que mantém uma relação de liberdade enquanto demonstra segurança em si na sua competência profissional. Um professor competente é alguém que leva a sério sua formação, que estuda e se prepara para dar suas aulas. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do educador e enfraquece o rigor de suas aulas, por isso

Uma experiência dialógica que não se baseia na seriedade e na competência é muito pior do que uma experiência “bancária”, onde o professor simplesmente transfere conhecimento. Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca consequências muito piores do que um educador “bancário” sério e bem informado” (FREIRE, 1990, p. 101).

O senso de generosidade demonstrado pelo professor com seus alunos é qualidade para uma relação de autoridade, mas a arrogância, a mesquinhez com que o docente trata os alunos gera o autoritarismo que impede a criatividade do sujeito cognoscente

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2009, p.93).

Uma educação comprometida com a prática da liberdade não pode ser sustentada fora do diálogo, diferente da “Educação Bancária” que nega essa dialogicidade, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Assim propõe outra relação interpessoal no processo de ensino e aprendizagem, em que educador e educando se educam e são educados mediatizados pelo mundo, pela realidade, construindo novos saberes, pois é na relação dialógica, que ambos se constituem como sujeitos cognoscentes.

Freire (1987) propõe uma grande mudança na educação uma vez que a partir desse movimento estabelece uma relação de respeito e liberdade com os educandos, mantendo sua autoridade sem ser autoritário. Ele sugere uma educação que leva à autonomia dos educandos, sendo cada vez mais desafiados e inseridos no mundo. Ao falar de uma educação emancipadora, apóia-se numa prática dialógica, em que o diálogo entre os homens é mediatizado pelo mundo. Afirma que a existência humana não pode ser silenciosa, muito menos nutrir-se de falsas palavras, mas pelo contrário, de palavras verdadeiras que o possibilite pronunciar-se no mundo para transformá-lo.

A partir das pesquisas de Vygotsky (1994) foi possível avançar nos estudos sobre o desenvolvimento humano, as interações sociais e a produção da cultura, tendo como referência, o materialismo dialético da teoria de Marx. Para esse autor o contato do homem com o mundo real é mediado por signos que fazem parte da cultura. Desta maneira, a criança vai se constituindo como sujeito a partir das interações que tem na família e que são carregadas de signos da sua cultura e isso não se dá naturalmente. Na ausência de signos culturais mediadores, o padrão de desenvolvimento da criança se distancia do humano. Portanto, Vygotsky (1994) explica em sua teoria que o desenvolvimento se dá através de mediações efetivas, educacionais e socioculturais, considerando que o homem é produto e produtor de cultura “a educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” (VYGOTSKY, 1994, p.99).

Rozek (2010) ao abordar Vygotsky explica que o homem constitui-se enquanto sujeito histórico a partir das interações sociais, pois é através delas que vai construindo a cultura e a história, sem perder a sua singularidade, e elucida:

Vygotsky é considerado o pensador fundador do enfoque sócio-histórico, por definir a gênese e a natureza social das funções psicológicas, concebendo o homem enquanto processo social e fenômeno histórico. Para o autor, todas as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos; as relações não são funções a priori, são funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem sócio-histórica, ou seja, são mediadas (ROZEK, 2010, p.56).

A atividade mediadora consiste em fazer com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, constituindo um meio pelo qual a atividade humana deve levar à mudança nos objetos. O signo constitui um meio da atividade interna, dirigindo para o

controle do próprio indivíduo. O desenvolvimento humano, conforme o autor “acontece em forma de espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 1994, p.74).

Ao falar sobre o ciclo de desenvolvimento da criança, o autor explica que o processo é dinâmico e complexo, porque considera que a cada nova aprendizagem há uma verdadeira revolução, quase uma catarse nas estruturas do pensamento para se atingir o nível de desenvolvimento superior. O processo não é linear como defendem alguns teóricos, mas dialético. O nível de pensamento vai se modificando através da internalização da nova estrutura e criando novos esquemas, novos meios para resolver novas tarefas que vão surgindo a partir da interferência constante de fatores externos e internos.

A cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas como também as realiza de maneiras novas, gerando novos instrumentos de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra. A complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas (VYGOTSKY, 1994, p.96).

Ele chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, explicando que para ocorrerem os processos mentais superiores, é necessária uma atividade externa provocada por sujeitos ou objetos nas interações sociais. A internalização envolve uma série de transformações que tem implicação na formulação de novos conceitos e conta com a interferência de estímulos artificiais para auxiliar nos processos reconstitutivos.

O autor criou em sua pesquisa um método de estimulação dupla. Ao propor uma situação problema, não considerou apenas a resposta dada pela criança, mas acrescentou um elemento neutro, como outro estímulo, com a função de ser algo desafiador, além das habilidades da criança, e que poderia fazê-la avançar em seu processo de desenvolvimento. Com essa metodologia, foi possível descobrir o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, saindo de uma pesquisa que se limitava a verificar estímulo-resposta e que já previa o repertório de respostas pré-existent das crianças.

Os estudos de Vygotsky (1994) têm como base a abordagem do materialismo dialético que ao analisar a história humana admite a influência da natureza sobre o homem, bem como afirma que o mesmo age sobre ela e cria novas condições de existência. Portanto, qualquer situação de aprendizagem que a criança

vivencie na escola, há sempre uma história prévia, pois seria ingenuidade imaginar que ela não tenha vivenciado nenhuma situação pré-escolar de aprendizagem. Nos dias de hoje, isso é inadmissível, pois antes mesmo de entrar na escola as crianças vão recebendo informações de diferentes áreas: da linguagem, das ciências, da matemática e outros, no seu ambiente familiar. Para o pesquisador "aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VYGOTSKY, 1994, p.110).

Vygotsky (1994) alerta sobre a importância dos sujeitos mais competentes (pais, professores) interferirem no processo de desenvolvimento de sujeitos menos competentes (filhos, alunos) para o desenvolvimento de suas potencialidades. Chama a atenção do adulto como estimulador da Zona de Desenvolvimento Proximal. O desenvolvimento da criança avança quando há modelos adultos presentes, por isso ele considera as interações sociais como fatores desencadeadores das normas da cultura, assim como para resignificá-la. Esclarece sobre a importância da não determinação de níveis de desenvolvimento uma vez que buscou descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para explicar a Zona de Desenvolvimento Proximal, ele esclarece que o nível de desenvolvimento real

(...) é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1994, p.111).

É tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, sem a interferência de ninguém, muito menos um adulto. É o que ela mostra quando é testada ou passa por baterias de exames, exercícios escolares ou resolução de problemas. Por outro lado, para Vygotsky (1994) a Zona de Desenvolvimento Proximal:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1994, p.112).

Quando a criança consegue fazer sozinha determinada tarefa, teste ou problema, dizemos que a resposta está dentro do nível real do seu desenvolvimento, definidos por funções já amadurecidas nela. Porém, quando uma criança conta com o

auxílio de um adulto ou colega mais competente para resolver determinada tarefa ou problema, dizemos que o resultado é fruto de seu nível de desenvolvimento proximal. Enquanto o primeiro nível de desenvolvimento real mostra funções do pensamento já amadurecidas, o segundo nível de desenvolvimento potencial “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VYGOTSKY, 1994, p.113).

Para explicar melhor como surge a Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1994) esclarece que os processos de desenvolvimento e o de aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo. Por sua vez, o processo de desenvolvimento acontece mais lentamente que o da aprendizagem, estando aquele sempre atrás desta. É na sequenciação dos processos que resulta a Zona de Desenvolvimento Proximal. Conclui que aprendizagem e desenvolvimento nunca são realizados em igual medida, como linhas paralelas:

O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e aprendizado (VYGOTSKY, 1994, p.119).

A grande contribuição deste conceito é que podemos entender “o curso interno do desenvolvimento” e assim não ficarmos presos aos resultados finais do sujeito, principalmente quando demonstra dificuldade para realizar a tarefa ou o teste. É preciso olhar o “erro” ou a dificuldade e instigá-lo a avançar mais em seu processo de desenvolvimento. Considerando-se a Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, não se verifica apenas o produto final, mas o processo de maturação que permite a ele avançar em níveis mais altos de seu desenvolvimento, sem precisar esperar que ocorra naturalmente, o que muitas vezes atrofia sua própria aprendizagem.

Nessa teoria, o professor tem um papel fundamental ao interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal, gerando progressos na aprendizagem dos alunos, pois com a intervenção de alguém mais competente para a resolução de problemas, a criança consegue mais rapidamente se desenvolver e avançar. Os estímulos gerados nessa relação fazem a criança pensar e se desacomodar:

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já estão completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (VYGOTSKY, 1994 p.113).

A partir deste estudo é possível delinear um futuro no desenvolvimento do sujeito, não ficando preso ao presente que muitas vezes o deixa estagnado. Deve-se considerar no ciclo de desenvolvimento da criança a idade, mas também o seu desenvolvimento potencial “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1994, p.113).

Outra questão que deve ser considerada relevante sobre este estudo é que, segundo Vygotsky (1994), o processo de desenvolvimento é dinâmico, o que hoje é a Zona de Desenvolvimento Proximal, amanhã será o nível de Desenvolvimento Real, demonstrando que a intervenção do adulto ou de um colega mais competente é fundamental no desencadear desse processo de estruturação dos novos esquemas mentais. Uma proposta pedagógica que leva em conta a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal estará considerando não só aquilo que o sujeito é capaz de fazer sozinho, mas fará muito mais pelo aluno ao adiantá-lo em seu processo cognitivo, o que é visto pelo autor como um verdadeiro aprendizado. Para que o sujeito possa atingir as funções mentais superiores, é fundamental que haja na escola propostas de aprendizagem que provoquem as mudanças de nível mental. Para o autor, aprendizado não é conhecimento, entretanto:

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em um desenvolvimento mental que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1994, p.118).

Vygotsky (1994), ao falar das crianças retardadas, chama a atenção para o fato das escolas especiais da época basear seu trabalho pedagógico apenas no uso do material concreto, alegando que elas eram incapazes de abstrair conceitos. Referindo-se a Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor alerta para o fato das escolas especiais suprimirem qualquer atividade mais elaborada, que exigisse mais das crianças retardadas, tendo como prática apenas o apoio ao material concreto na elaboração dos conceitos. Questiona as escolas quanto à invariância do material e de atividades que as empurrem para um nível mais avançado de seu desenvolvimento:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto- um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter (VYGOTSKY, 1994, p.116).

Sobre as crianças com deficiência, Tudge (1996), referindo-se aos estudos de Vygotsky, destaca que as crianças física e mentalmente deficientes poderiam ter progressos significativos em seu desenvolvimento se fossem desde cedo estimuladas a interagir com outras crianças que não tivessem deficiência, ao invés de ficarem somente com crianças na mesma situação. Enfatiza que crianças cegas, mudas ou mentalmente retardadas terão um desenvolvimento restrito se ficarem separadas das crianças normais. Destaca também que normalmente o lugar que essas crianças ocupam não é nada estimulador e, bem pelo contrário, só acentua a deficiência. Se o ambiente for estimulador, o desenvolvimento e a interação do deficiente será um. Porém se for um ambiente cheio de rótulos, preconceitos e poucas interações, o sujeito ficará atrofiado na mesmice. Concluindo, o ambiente social é fundamental no desenvolvimento das potencialidades do sujeito com ou sem deficiência.

4 PROJETOS DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

4.1 TRABALHO COOPERATIVO

Na Europa há um grande investimento na Educação Especial, bem como muitos estudos preocupados com a inclusão efetiva dos alunos com necessidades especiais no ensino regular de forma a contemplar não só a socialização, mas principalmente o desenvolvimento e a aprendizagem desses sujeitos. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial é uma organização fundada em 1996 pelos países membros (Estados membros da União Europeia e, ainda, a Islândia, a Noruega e a Suíça) com o objetivo de colaborar na área da Educação Especial. A partir dessa organização, os países membros têm a chance de disseminar informações e de aprender uns com os outros, partilhando experiências. O objetivo principal desta organização é ampliar as políticas e práticas que melhor atendem as necessidades dos alunos com vistas à promoção de uma educação de qualidade para todos, principalmente para os alunos com necessidades educativas especiais.

O relatório da Agência Europeia de 2005 analisa a Educação Inclusiva e as práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e conclui que a inclusão no ensino primário geralmente se processa bem. No entanto, observa que o mesmo não ocorre nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo a organização curricular por disciplinas complexas, um dos fatores que inviabilizam a inclusão. Percebe-se que os professores desses anos ciclos parecem estar menos motivados e preparados a incluir os alunos com Necessidades Educativas Especiais- NEE. Conforme os estudos apresentado no relatório:

(...) a questão da inclusão nos 2º e 3º ciclos do ensino básico é, para a maior parte dos países, uma área preocupante. A insuficiente preparação dos professores (...) as atividades dos professores são, geralmente, consideradas decisivas para o sucesso da educação inclusiva e dependem de sua experiência (especialmente com alunos que apresentam NEE), da sua formação, do apoio que lhes é disponibilizado e de outras condições (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p.9).

O relatório discute que para a inclusão acontecer é necessário, portanto, que os professores queiram gerir tal diversidade e as necessidades dos alunos na escola, adaptando e organizando o currículo. Esse relatório destaca como fator colaborativo da educação inclusiva o ensino cooperativo, que consiste na cooperação e no apoio prático que os professores precisam construir entre seus pares e acrescenta:

(...) os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem entrar em cena (AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005, p. 16).

O ensino cooperativo consiste na colaboração entre o professor da turma e um auxiliar, um outro professor ou um profissional no atendimento do aluno com necessidades especiais na sala de aula, evitando-se assim a retirada do mesmo de seu ambiente de trabalho. Conforme os estudos da AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2005), essa prática favorece a inclusão, a autoestima, a autoimagem positiva, uma vez que estimula o sentimento de pertença e evita-se a exposição do sujeito com necessidades educativas especiais. Outro aspecto positivo da proposta é que ela combate o isolamento do professor, que ao planejar, interagir e trocar com o outro professor de apoio, ambos aprendem com as estratégias diferenciadas, obtendo um *feedback* apropriado às situações de ensino aprendizagem. O Ensino Cooperativo não beneficia somente os alunos ao contarem com dois professores em sala de aula, mas o professor referênciava que se sente apoiado pela parceria do outro colega.

4.2 UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NA ITÁLIA

Maciel (2007) referendando Baptista, fala da experiência na Itália em relação à Educação Especial, apontando que quando houve o fechamento das escolas especiais nesse país, a estrutura do ensino regular mudou, “o fechamento das escolas

especiais culminou com a Lei 517 de 1977, determinando o ensino em classe regular, limitada numericamente e com o professor de apoio.” (MACIEL, 2007, p. 24). A autora afirma que essa lei modificou radicalmente a situação da Educação Especial através de uma política que procurou assegurar nas salas de aula o professor suplementar, também chamado de professor de apoio. Assim este professor tem condições de ajudar o professor do ensino regular na organização, no planejamento, na execução das atividades pedagógicas durante as aulas, quando houver alunos de inclusão com as mais diversas deficiências.

Maciel (2007) também afirma que as universidades, mais precisamente a Faculdade de Educação Italiana tem o compromisso de garantir formação continuada a esse professor de apoio na ênfase da Educação Especial. Apoiando-se nas ideias de Plaisance, ela explica que, para a integração escolar dos sujeitos com deficiências ocorrer, é importante que o mesmo aconteça entre professores ao fazerem um trabalho conjunto:

Para Plaisance (2004) a integração escolar é aquela de competência dos adultos, o que não significa absolutamente que todos façam a mesma coisa, mas que cada um, em sua especialidade profissional, contribua para a ação integrada. Dito de outra maneira, não se trata de renunciar aos propósitos práticos, mas de integrar-se em um conjunto, trabalhando com os outros. Não é uma tarefa fácil, pois as atitudes e as práticas correntes incitam, sobretudo, à separação, ao trabalho isolado (MACIEL, 2007, p.25).

O professor de apoio tem a função de mediar e assessorar o professor da turma regular, favorecendo também a integração do aluno com deficiência entre seus pares. Para Baptista (2009), nas turmas que têm o professor de apoio, são visíveis as mudanças e os efeitos na aprendizagem dos alunos com deficiência, pois esse educador tem sua atenção voltada não só para os alunos com necessidades especiais, mas para toda a turma:

O professor de apoio é o docente especializado em educação especial que tem como tarefa prioritária a oferta de suporte aos grupos nos quais há alunos com deficiência. Esse profissional é formado em cursos de especialização que duram dois anos e têm uma abordagem generalista, diferente dos cursos que, no passado, formavam especialistas por subárea de educação especial. Seu trabalho deve ser sintetizado nas ações que envolvem: a integração direta com o aluno; a colaboração dirigida aos colegas docentes, fazendo com que sejam reduzidos os momentos de intervenção individual e potencializadas as ações dos demais docentes por meio de instrumentos e técnicas compartilhadas (BAPTISTA, 2009, p.21).

Baptista (2002) coloca que o projeto nacional de integração dos alunos com deficiência na escola regular, com base na Lei 517 da Itália, que decide o fechamento das instituições diferenciadas, determina uma série de alternativas para a implementação do trabalho de integração desses sujeitos. Para isso, o autor aponta que é necessária uma “rede de ações” que integram e dão sustentabilidade a esse projeto. Ele refere-se a essa rede com base nos seus estudos em Bologna, na Itália, que permite que cada membro se apoie no outro, demonstrando a complexidade do processo “ativam-se instituições variadas que disponibilizam os recursos: a família, a administração municipal, a universidade, o centro de documentação (...)” (BAPTISTA, 2002, p.131).

Portanto, é necessária a parceria de outros setores da sociedade, em que uns vão apoiando-se nos outros, mostrando que a escola sozinha não dá conta de atender adequadamente esses alunos. No entanto, não podemos nos esquecer de que essa é uma realidade italiana que garante legalmente o suporte profissional e institucional.

Na Itália, tais dispositivos são garantidos a partir da presença em classe de um aluno que obteve o diagnóstico de “aluno com necessidades educativas especiais” (com handicap):

- A limitação numérica de alunos para as classes que possuem alunos com necessidades educativas especiais.
- A presença de, no máximo, dois alunos com necessidades educativas especiais em uma classe.
- A presença de um professor de apoio para atuar junto à classe, como suporte de todos os envolvidos (professores e alunos)
- A previsão de que a presença do professor de apoio seja sempre que possível parcial e proporcional à intensidade das limitações do aluno, procurando estimular a capacidade do professor regente de turma, no sentido de também se ocupar dos alunos com necessidades educativas especiais.
- A construção coletiva (educadores) de um plano pedagógico individualizado, de modo que sejam valorizados os recursos do sujeito e estabelecidos objetivos compatíveis com as suas possibilidades.
- A pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades em pequenos grupos, individuais e com a classe, sendo que estas últimas devem sempre ter prioridade.

- O desenvolvimento de procedimentos de avaliação compatíveis com o planejamento: avaliação continuada, coletiva, baseada no sujeito como parâmetro de si mesmo. (BAPTISTA, 2002, p.131).

O trabalho pedagógico passa a ser visto sob o ângulo da pluralidade; o que antes era um limite e um problema de um professor, agora se transforma em um desafio e uma possibilidade para todos os envolvidos (professores e alunos). Assim, o trabalho pedagógico integrador oferece a oportunidade e a coragem de olhar junto e de perto a limitação de todos os alunos, sem fazer a divisão dos sujeitos com e sem potências. Este projeto exige mudança de postura e de olhar o outro, acreditando que todos são capazes.

O trabalho integrador proporciona aos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem um fortalecimento e uma postura de confiança no outro e no saber do outro, como destaca Baptista (2002):

Referimo-nos à confiança associada à sabedoria e não aquela que tem origem na ingenuidade. A confiança que decorre da sabedoria estrutura-se a partir da clareza de que nós (como educadores) dispomos de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação que podem tratar as diferenças em modo respeitoso e não destrutivo (BAPTISTA, 2002, p. 133).

Através de uma proposta de trabalho cooperativo é possível constatar a evolução do aluno diante da pluralidade dos recursos que favorecem assim um atendimento mais individualizado. Diante da confiança na capacidade do aluno com deficiência e de uma prática baseada na construção compartilhada, é possível encontrar saídas para os confrontos da sala de aula quando existem sujeitos em situação de desvantagem, sejam elas de origem orgânica, cognitiva, racial, econômica etc.

Este confronto é intensificado diante da presença de um aluno com deficiência ou em situação de desvantagem. Trata-se de identificação de um modo diferente de "estar-no-mundo". Assim, podemos considerar também: a criança imigrada, o aluno com transtornos psíquicos, o jovem da periferia, etc. (BAPTISTA, 2002, p.133).

Conclui o autor, com base na sua pesquisa em Bologna, que a escola integradora acaba se tornando um laboratório de conhecimentos produzidos pela intervenção aos alunos com deficiência ou em situação de desvantagem, pois é a partir da existência de dificuldades que se (re)cria a prática. A contínua avaliação dos processos de integração estabelece um redimensionamento das ações, favorecendo o avanço dos educandos, ampliando o seu conhecimento e o conhecimento do grupo.

4.3 O SISTEMA DE BIDOCÊNCIA

A partir de estudos da Educação Inclusiva na Alemanha, mais precisamente na cidade de Hamburgo, Beyer (2005) vem propor um sistema de Bidocência em que dois professores compartilham a docência para acolher todos os alunos de uma sala de aula inclusiva. Essa sala de aula deve contar com, no mínimo, dois professores para darem conta da demanda e atenderem adequadamente os alunos com necessidades especiais; não basta apenas colocá-los na escola regular; é preciso proporcionar um trabalho pedagógico que atente às suas especificidades e necessidades. Para o autor:

O conceito de professor isolado perante a tarefa docente fragmenta-se positivamente diante da possibilidade de compartilhar com outro colega as experiências do cotidiano escolar. Embora essa situação possa provocar ansiedade nos professores envolvidos em tal experiência, constitui também uma excelente oportunidade para o aperfeiçoamento profissional e pessoal (BEYER, 2005, p.14).

Uma sala de aula inclusiva se caracteriza por grupos heterogêneos de alunos com as mais diversas especificidades, necessidades, dificuldades e facilidades. Para dar conta dessa diversidade na sala de aula inclusiva, um professor apenas é quase inviável, pois sozinho ele não consegue fazer um trabalho individualizado, principalmente para aquele sujeito que mais precisa de intervenção e adequação às propostas de trabalho. Em suma, é fundamental a colaboração de outro educador.

Na cidade de Hamburgo, na Alemanha, segundo Beyer (2005) as turmas têm em média 25 alunos. No entanto, nas turmas de inclusão, as vagas de crianças que apresentam alguma dificuldade significativa na aprendizagem têm a vaga computada em dobro, ou seja, seis vagas por turma são reservadas para as crianças com problemas na fala, na conduta, como a hiperatividade e a agressividade.

Subtraindo, restam 19 vagas para as outras crianças sem necessidades especiais, lembrando que, como a vaga é computada em dobro, 3 vagas são para as crianças com as dificuldades citadas de um total de 25 alunos por turma. Porém, como detalha Beyer (2010), para as crianças com deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física a vaga é computada em triplo. Dessa forma, uma classe inclusiva só poderá contar, por exemplo, com 16 alunos sem necessidades especiais, 3 alunos com dificuldades significativas (na aprendizagem, na comunicação ou na conduta) e uma criança com uma das deficiências já mencionadas, sendo o cálculo “ [$16+3(x2=6) + 1(x3=3) =20$ ($16+6+3 =25$)] ” (BEYER, 2010, p.32).

Embora este cálculo favoreça a qualidade no atendimento pedagógico, só a redução dos alunos não efetiva o trabalho, por isso há a implementação do sistema de bidocência nas escolas de Hamburgo. Nas turmas com alunos de inclusão há o acréscimo de horas diárias para professores, preferencialmente, com formação em educação especial no atendimento pedagógico especializado em sala de aula. Especificando,

Uma escola que tiver quatro classes de alunos incluídos nessas condições disporá de um professor com quatro horas diárias para atender estas classes [...] mas nas classes com crianças com deficiência mental, visual, auditiva ou física, para cada criança serão computadas duas a três horas adicionais, por semana, de atendimento especializado (BEYER, 2005, p.19).

Portanto, além do professor regente, haverá um educador com formação, preferencialmente, em Educação Especial, para atender diariamente as classes com alunos de inclusão. Todavia, o atendimento individualizado não deve se concentrar apenas sobre a criança com necessidades especiais, mas sempre trabalhar na perspectiva do grupo, procurando atender outros alunos que tiverem dificuldades eventuais, em determinadas atividades. Agindo dessa forma, o aluno com necessidades especiais não ficará exposto e se evitará um processo de segregação, bem como uma abordagem terapêutica, em que apenas o aluno com deficiência é atendido. Segundo Beyer (2010) todo o aluno, em algum momento da escolarização, pode apresentar alguma dificuldade de aprendizagem.

No sistema de bidocência, o segundo professor, que irá trabalhar com o professor referência, deve ter formação em educação especial, pois tem conhecimento específico na aprendizagem de alunos com deficiência. A troca desse professor com professores com outras habilitações é fundamental nesse projeto. A experiência da bidocência ocorrida nas escolas da Alemanha “[...] servem inicialmente como contraponto para os diferentes contextos educacionais brasileiros” (BEYER, 2010,

p.34). No entanto, a realidade do nosso país apresenta uma carência de professores para atuarem como referência nos anos iniciais do ensino fundamental, restringindo a possibilidade de contratação de dois educadores para a mesma sala de aula. O autor afirma que essa é uma proposta que requer um bom investimento financeiro, uma vez que precisa contar com outro educador, o que se torna oneroso e às vezes inviável ao Estado, sugerindo:

Pode-se pensar na colaboração dos professores que se encontram atuando em Salas de Integração e Recurso. Em vez da ação predominante nestas salas, algumas horas semanais poderiam ser empregadas no trabalho concatenado com o professor da escola regular, em sala de aula (BEYER, 2010, p.34).

Apesar das dificuldades administrativas e financeiras da realidade brasileira, Beyer (2005) sinaliza que o princípio da bidocência é uma proposta pedagógica viável e importante, favorecendo o atendimento diferenciado e individualizado nas classes inclusivas, sendo uma alternativa pedagógica com grandes possibilidades de levar ao sucesso o desenvolvimento do aluno.

Conforme Maciel (2007) para que ocorra a bidocência e a individualização do ensino é necessário que haja uma flexibilização dos professores em relação ao seu aluno, ao seu fazer, ao processo de aprendizagem como um todo. Não há uma receita pronta; cada grupo possui suas peculiaridades, sendo importante que os professores se sintam à vontade e estejam dispostos a participar de uma prática inclusiva entre seus pares.

4.4 DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA MARTIM ARANHA

A Docência Compartilhada surge na Escola Municipal de Porto Alegre Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva no ano de 2006. Ela é inspirada na experiência da bidocência proposta por Beyer (2005) de escolas da Alemanha. Essa proposta pedagógica caracteriza-se pela ação docente de dois professores em sala de aula, pelo planejamento coletivo entre os docentes envolvidos e a Coordenação Pedagógica, bem como assessoramento especializado da Secretaria Municipal de Educação. A partir da experiência vivenciada por essa escola, outras escolas do

mesmo município se agregaram ao projeto, por virem ao encontro do atendimento pedagógico de qualidade aos alunos de inclusão inseridos nas turmas regulares.

Na Escola Municipal Vereador Martim Aranha, o projeto Docência Compartilhada surge em 2008 a partir de inquietudes dos professores com relação a não aprendizagens de alguns alunos. O que fazer? Como fazer? Essas eram algumas das perguntas feitas constantemente pelos professores nos Conselhos de Classes ou nas reuniões de planejamento entre os seus pares do 3º Ciclo. A preocupação e as queixas sobre o que fazer com os alunos eram sistemáticas. Era um problema da escola, mas acima de tudo era, um problema de cada um, afinal os alunos eram de todos. As diferenças e singularidades dos alunos fizeram a Equipe Pedagógica e o grupo de professores refletirem e discutirem alternativas de propostas que fossem possíveis de serem engajadas e viabilizadas por todos, rompendo práticas e didáticas tradicionais que se mostraram, ao longo dos anos, insuficientes para atender uma boa parcela dos alunos que se encontrava em Turmas de Progressão (TP)⁴ há bastante tempo. O que fora criado para ser um espaço de transição acabou se tornando um lugar estigmatizados, os alunos acabaram permanecendo nessas turmas por muito mais tempo do que era previsto, cristalizando algumas não aprendizagens, bem como dando visibilidade a elas. Alguns professores não queriam trabalhar com esses alunos, pois tinham muitas dificuldades e deficiências, bem como condutas inapropriadas, que prejudicavam o andamento do trabalho.

Era urgente a mudança, portanto alguns critérios para o novo arranjo foram pensados, como por exemplo, a dissolução da Turma de Progressão e a colocação destes alunos nas turmas regulares do 3º Ciclo. Porém, só a inclusão desses alunos nas turmas regulares não seria suficiente para que eles se desenvolvessem; era necessária uma proposta pedagógica que contemplasse a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de inclusão, os multirrepetentes ou aqueles que demonstravam muitas dificuldades cognitivas e comportamentais, como hiperatividade,

⁴ As Turmas de Progressão estão organizadas em todos os ciclos das escolas municipais de Porto Alegre com o objetivo de atender os alunos com defasagem entre a sua faixa etária e a escolaridade. Foram criadas para proceder à adaptação dos estudos de alunos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma. Eles devem ficar nessas turmas por um período e depois, de acordo com os avanços, serem enturmados em outra Turma de Progressão do próximo ciclo ou em turma regular correspondente ao ano-ciclo, ou seja, elas têm caráter provisório.

déficit de atenção, sem estigmatizar ou dar visibilidade perante os colegas das turmas regulares.

Acreditava-se que o projeto da Docência Compartilhada traria benefícios para os alunos, e, também, para os professores. Buscavam-se melhorias para a Educação Inclusiva na Rede de Ensino de Porto Alegre, já tão conhecida como precursora de inovações e conquistas de uma educação de vanguarda.

O projeto nesta escola conta desde o início, 2007, com o respaldo e incentivo da Direção para atingir os objetivos propostos pelo mesmo. Aliam-se novas possibilidades com a parceria das assessoras da SMED na Área da Pedagogia e da Educação Especial, a fim de refletir e implantar o projeto que já acontecia também nas escolas municipais Dolores Alcaraz Caldas e Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. A Secretaria Municipal de Educação (SMED), respaldada pela Secretária daquela época, se mostrou aberta a esta parceria, bem como aos arranjos de tempo e espaços que fossem necessários para a realização do projeto, incluindo atividades diversas dentro e fora da escola. As condições para a Secretaria de Educação aprovar o projeto foram atrelar este aos três anos subsequentes, completando a totalidade do 3º Ciclo, e a não retenção dos alunos até a conclusão do ensino fundamental.

O grande propósito desse projeto na Escola Vereador Martim Aranha era garantir condições de aprendizagem para alunos com deficiências, dificuldades significativas de aprendizagem e em situações de vulnerabilidade social, com prejuízos no processo de aprendizagem. Então, em 2008 iniciou-se o grande desafio de colocar dois professores referências, chamados de Generalistas, para trabalhar em parceria com os professores de área de conhecimento distintos (Português, Matemática, Sócio-Histórica, Artes, Educação Física, Ciências, Geografia e Língua Estrangeira) nas quatro turmas de C10, ou seja, no 3º Ciclo, durante os outros anos consecutivos, C20 e C30.

A professora Generalista trabalharia junto com cada disciplina, se corresponsabilizando pelo atendimento qualificado e cada vez mais específico dos alunos de inclusão e com dificuldade de aprendizagem. Inicialmente, quando foi montado o projeto, buscou-se contemplar quatro professoras Generalistas, uma para cada turma de C10 (C11, C12, C13, C14). No entanto, por questões administrativas e necessidade do quadro de pessoal, a Secretaria de Educação do Município de Porto

Alegre só disponibilizou duas professoras para trabalharem com as quatro turmas e os demais professores das áreas de conhecimentos distintos.

Sabia-se que era uma novidade, ou melhor, um grande desafio: os professores iriam dividir sua aula com outro colega. Era um risco que precisava ser vencido e que não seria fácil uma vez que envolveria entre os professores do projeto trocas mais efetivas, bem como um movimento de descentração, trabalhando-se na perspectiva do coletivo, do grupo. Apesar das inseguranças e das críticas, acreditava-se na potencialidade do trabalho coletivo e no quanto o olhar de um Professor Generalista, com formação em Pedagogia, poderia contribuir no planejamento e nas intervenções dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, ressignificando o processo de lecto-escrita e lógica-matemática.

Para participar desse projeto era necessário, mais do que tudo, de professores com o desejo de romper com velhos paradigmas do ensino tradicional e abertos para o novo, para a busca de alternativas, companheiros de verdade, que se apaixonam pelo que fazem e se comprometem com a educação. Uma das grandes mudanças do projeto era considerar os alunos não como seus, mas como de todos; perceber que a aula não era mais sua, mas de todos, partilhando saberes e transformando em aprendizagem toda a ensinagem. Alguns professores foram convidados a participar do projeto por terem um perfil inovador, um olhar diferenciado para o aluno de inclusão e por gostar de trabalhar no coletivo. Outros quiseram fazer parte para ver no que iria dar outros por questões administrativas, como carga horária a cumprir ou antiguidade na escola, acabaram ficando no projeto, embora não tivessem o desejo ou a convicção de se engajar na proposta. (MATERIAL NÃO PUBLICADO PRODUZIDO PELO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA VER. MARTIM ARANHA , 2009).

O perfil do professor da Docência Compartilhada deve ser de um sujeito que está em constante busca, que tem paixão, paciência e atenção. É preciso estar aberto para a troca de conhecimento, de percepções e avaliações entre os seus pares, bem como disponível para o atendimento aos alunos com deficiências, uma vez que eles têm uma singularidade que foge aos padrões do tipo de alunos que normalmente os professores estão acostumados a lecionar. Esses docentes precisam ser flexíveis na sua forma de ensinar e avaliar, pois muitas vezes sua prática estará fadada ao fracasso, ao insucesso, uma vez que não há verdades absolutas e isso se mostra no dia a dia, quando ele percebe que perde suas certezas diante da diversidade de situações.

Os professores que fazem parte dessa experiência têm muitas conquistas ao adquirirem uma postura de reciprocidade entre seus pares, demonstrando através de suas ações humildade, ética e transformação numa relação de diálogo que se estabelece assim, pois “educar é impregnar a vida de sentido, é tornar o estar no mundo um processo permanente de humanização que somente é possível na convivência com os outros.” (ROZEK, 2010, p.9).

Na Educação Inclusiva, o diálogo precisa encontrar seu lugar na relação pedagógica e nas relações entre os sujeitos que compõem o cenário da sala de aula. Como afirma Rosek (2010), é preciso ir em busca do encontro com o outro na escuta, na alteridade. O diálogo, como mediador dessa relação, é fundamental no processo de construção do conhecimento que os alunos e os professores estão envolvidos.

No final de 2007, eu, a pesquisadora deste trabalho, fui convidada pela supervisora da Escola Vereador Martim Aranha, onde trabalho há 23 anos, para participar do projeto que ocorreria a partir do ano seguinte no 3º ciclo, ou seja, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Era um grande desafio para todos os envolvidos: professores, Equipe Diretiva e alunos. Não sabíamos qual seria o resultado final dessa proposta, qual o caminho a trilhar, como fazê-la. Essa experiência já vinha ocorrendo na escola, porém no 1º e 2º ciclos, cujos resultados mostraram significativa qualificação do processo de aprendizagem dos alunos. Em função desses avanços, a escola buscou o desafio de construir o projeto no 3º Ciclo, a fim de dar continuidade ao mesmo.

Portanto, iniciou-se o projeto no 3º Ciclo com quatro turmas de C10 de forma que as professoras generalistas entrassem nas turmas com os professores de área a partir do planejamento e das combinações prévias. O critério para a entrada era a necessidade ao atendimento dos alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e grandes problemas de conduta, que resistiam a qualquer atividade pedagógica. Como esses alunos estavam bem diluídos nas quatro turmas, procurou-se montar um horário que contemplasse igualmente a entrada das professoras generalistas, a fim de beneficiar todas as turmas. A princípio a professora generalista A trabalharia com os alunos da C11 e C13 e a professora generalista B trabalharia com as turmas C12 e C14 para que houvesse uma continuidade nas atividades e nas

intervenções, bem como uma referência para os alunos e um conhecimento mais aprofundado por parte da professora. No entanto, se elas precisassem trocar de turmas para atender alguma necessidade que fosse surgindo, isso não teria problema, pois os alunos eram de todos e de todas. Infelizmente, as professoras generalistas não podiam estar presentes em todos os períodos, em função da carga horária restrita e do número de turmas que precisavam atender.

Com a prática, fomos percebendo que as trocas entre os pares docentes se efetivavam cada vez mais através do planejamento cooperativo que se instaurou com alguns professores. Também nos demos conta que todos os sujeitos envolvidos tinham conquistas significativas com esse projeto, uma vez que os alunos podiam contar com dois professores na aula para auxiliá-los diante das dificuldades, intervindo no momento da dúvida, da estagnação. Normalmente, a professora generalista se detém aos alunos com deficiências, porém ela também atende os outros alunos da turma que têm dificuldades em determinada tarefa ou conceito. Diante das diferentes intervenções, o sujeito com deficiência não fica estigmatizado e muitas vezes ele nem é percebido como aluno de inclusão pelos colegas e até mesmo pelos professores. Como já foi dito, os alunos de inclusão que fazem parte desse projeto tiveram uma trajetória em Turmas de Progressão dos 1º e 2º ciclos ou vieram de escolas estaduais com um histórico de multirrepetência ou de classes especiais. Nem todos esses alunos tinham diagnóstico médico, o que por sua vez é até melhor no processo de integração, pois o laudo enclausura, cristaliza o sujeito ou cria rótulos que o coloca à margem. Havia alguns alunos dessas turmas que também frequentavam a SIR (Sala de Integração e Recursos) e o Laboratório de Aprendizagem, parcerias também presentes no projeto.

Durante os três anos os alunos foram se constituindo como grupo e foram aprendendo a trabalhar em parcerias. Constatamos a importância dos alunos se auxiliarem, pois a convivência e os trabalhos em grupo estimularam as interações sociais entre seus pares, dando um efeito positivo e de autoconfiança. Assim, percebemos que o aluno que explica ao outro também aprende mais e constrói melhor seus conhecimentos. Observamos esse fato quando as trocas entre eles aconteciam nos trabalhos em grupo ou em dupla e assim constatamos que algumas diferenças diminuíram; um educando tem sempre algo para ensinar ao outro. No início do projeto,

muitos professores de área tinham restrições à entrada das generalistas em sala de aula. Foi preciso conquistar esse espaço através de confiança e muita parceria. Começamos a participar das aulas de professores que já havíamos trabalhado juntos em outros projetos. Na medida em que os outros professores foram nos conhecendo e vendo as vantagens da parceria, começaram a abrir as suas portas e nos convidaram a entrar e a partilhar de sua sala de aula. Houve momentos em que a professora de área coordenava as atividades a partir do conteúdo a ser desenvolvido, em outros era a professora generalista. Essa troca entre os professores era fruto da interação e do conhecimento sobre a gênese de determinados conteúdos, pois muitas vezes o professor de área trabalha o conteúdo com um grau de complexidade ainda distante não só para o aluno de inclusão, mas para vários alunos. Primeiramente a professora generalista acompanhava a professora de área, atendia um grupo de alunos e observava a sua aula, a explicação do conteúdo e as estratégias e materiais usados para desenvolver tal conceito. Na hora da atividade, ambas intervinham, procurando atender os alunos com maiores dificuldades. Após as aulas conversavam sobre as estratégias usadas, as dificuldades encontradas e replanejavam. Era uma troca de saberes que ia dando sustentação ao planejamento e as atividades. No entanto, nem sempre a combinação era feita posteriormente, pois o encontro para o planejamento era restrito, uma vez que a professora generalista precisava acompanhar outros professores em outras turmas. No primeiro ano, 2008, havia reuniões quinzenais com a Equipe Pedagógica e com a Equipe de Assessoramento da SMED. Já no ano seguinte, as reuniões passaram a ser mensais e no último ano, 2010, não houve reuniões com as Assessoras da SMED, somente as reuniões com o SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) e o grupo de professores.

O projeto oportunizou um maior número de alunos formandos no Ensino Fundamental, bem como houve o menor índice de evasão e retenção no período de três anos que contemplou a Docência Compartilhada. Hoje já estamos no quinto ano do projeto com novas turmas e novos professores que se agregaram ao mesmo.

5 METODOLOGIA

O presente trabalho pretende mostrar como se dá a construção da Docência Compartilhada no 3º Ciclo da escola Municipal Vereador Martim Aranha e quais são os efeitos deste projeto na relação pedagógica e no processo de inclusão. O interesse por esse projeto partiu da necessidade de repensar a prática e apresentar novas possibilidades de inclusão para os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, acreditando que não basta colocá-los no ensino regular, mas é preciso que construam suas aprendizagens escolares. Este trabalho usou como base a Pesquisa Bibliográfica de cunho qualitativo e exploratório, uma vez que esteve apoiada em pesquisas anteriores sobre o assunto abordado. Contou também com consultas em diferentes fontes como leituras de livros, artigos de revistas, monografias, dissertações, legislação, assim como materiais produzidos pelo Serviço de Orientação Pedagógica desta escola.

Conforme Minayo (2009) a Pesquisa Bibliográfica é realizada a partir de materiais já elaborados e construídos, principalmente livros e artigos científicos e deve ser desenvolvida com base em teorias que já existem além de permitir ao investigador subsídios teóricos para explicar uma gama de fenômenos levantados pelo mesmo ao formular suas hipóteses. Portanto, como pretendia aprofundar as ações e as práticas presentes no projeto Docência Compartilhada, da qual faço parte como professora generalista, encontrei neste tipo de pesquisa embasamento para o trabalho. Foi necessário localizar diversas fontes de material escrito a respeito da inclusão no ensino regular e da importância de outro professor na sala de aula compondo o fazer pedagógico e possibilitando a aprendizagem dos alunos com deficiências. Encontrei nos estudos de Baptista (2002), (2009), Beyer (2005), (2010), Maciel (2007) e no Relatório da União Europeia (2005) subsídios teóricos que respondessem a algumas das minhas questões. Por outro lado, investiguei sobre a história de Educação Especial para entender onde esses sujeitos eram encaminhados após constatação de sua deficiência, uma vez que foram por muitos séculos excluídos da sociedade. Comecei a pesquisa sobre a Legislação Brasileira de 1961, época em que começou a preocupação dos poderes públicos em relação à Educação Especial. Acompanhei os avanços das políticas públicas em relação aos alunos com deficiências até os dias

atuais, quando estes sujeitos adquiriram o direito de estarem incluídos no ensino regular, interagindo junto aos seus pares, se tornando visíveis e recebendo educação de qualidade.

O projeto Docência Compartilhada é um dispositivo pedagógico que ainda apresenta pouco estudo e material produzido. Portanto me utilizei da Pesquisa Exploratória que, segundo Gil (1999), é um trabalho que envolve o levantamento bibliográfico com a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos para a formulação de novas ideias, levando em conta as pessoas que têm experiência prática do problema da pesquisa. Pude contar com a análise da minha experiência como alguém diretamente envolvida com o projeto. Esta pesquisa envolve crenças pedagógicas e motivos específicos que me fizeram pensar e interpretar o que vimos fazendo no nosso dia a dia a partir das leituras realizadas sobre o tema em questão.

O problema de pesquisa deste estudo e os objetivos elencados foram respondidos pelo cruzamento dessas questões com o referencial teórico construído e com a experiência da pesquisadora. Neste sentido, o problema de pesquisa “Como se dá a Docência Compartilhada e quais os efeitos na relação pedagógica e no processo de inclusão?” pode ser respondido, pois conforme Baptista (2002), (2009) e Beyer (2005), (2010), uma sala de aula que se propõe inclusiva precisa contar com o apoio de outro professor, preferencialmente, com formação especializada em Educação Especial, para trabalhar diariamente com o professor regente no atendimento aos alunos de inclusão e dos outros. A docência compartilhada e as propostas pedagógicas apresentadas por esses autores demonstram que os resultados no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com deficiência são visíveis. Da mesma forma, a troca de experiências provenientes de práticas diferenciadas entre os professores favorece a aprendizagem e a construção de conhecimentos dos alunos, na medida em que os saberes de um completa os saberes do outro, beneficiando o melhor entendimento sobre o desenvolvimento do aluno. Esta proposta pedagógica realizada na escola Martim Aranha favorece o atendimento diferenciado e individualizado aos alunos com deficiência e a sensação de pertencimento. As intervenções são realizadas em dupla ou em grupo, não ficando o educando exposto, uma vez que a sua dificuldade também pode ser a do outro.

Embora algumas vezes a entrada de outro professor na sala de aula cause estranheza, ansiedade e até mesmo certo desconforto, com o tempo, os docentes criam uma relação de confiança e cumplicidade, percebendo que essa parceria constitui uma grande oportunidade de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional para ambos como relata Beyer (2010). A docência compartilhada ao apontar que não basta colocar os alunos de inclusão nas turmas regulares, é preciso dar conta deles e auxiliá-los adequadamente, proporcionando um trabalho pedagógico que atenda sua necessidade, sendo inviável realizá-lo sozinho com as turmas cheias. É o trabalho conjunto e a integração entre os professores, através de um projeto compartilhado, que possibilita a integração do aluno com deficiência entre seus pares e o desenvolvimento de sua potencialidade em um ambiente estimulador e constituído pela diversidade.

O primeiro objetivo, que consiste em entender como se dá a Docência Compartilhada no 3º ciclo e as implicações na relação entre os professores envolvidos no projeto, pode ser respondido, conforme Rozek (2010), na medida em que os docentes que fazem parte dele realizam trocas de saberes que são provenientes de seu saber-fazer, que fazem parte de sua identidade histórica e de sua trajetória enquanto educador. Afinal, cada docente traz para a sala de aula experiências que lhe são próprias e que são construídas no ambiente escolar. A relação entre os professores que compõem o projeto é composta de uma pluralidade de vivências e saberes que dão sustentação às práticas pedagógicas criadas a partir dessa parceria, construindo novas estratégias, metodologias e atividades que beneficiam o aprendizado dos alunos de inclusão. Cada educador traz uma bagagem de saberes construídos tanto na sua formação como nas suas experiências diárias, pois é na riqueza e na diversidade da sala de aula que ele vai se constituindo.

Desta forma, como esclarece Tardif (2006), os trabalhadores da educação, ao modificarem a sua experiência diária, também se modificam. Os saberes de um complementam os saberes do outro, criando juntos novos saberes que são resultados de ações práticas da rotina diária. A cada ano os professores que continuam no projeto estreitam as suas relações e vão aprimorando o seu saber-fazer e o saber-ser, demonstrando maior domínio na proposta pedagógica, no trabalho coletivo, no planejamento, a fim de atender com mais qualidade os alunos com deficiência.

Não há uma receita pronta para compor a docência compartilhada; cada escola da Rede Municipal de Porto Alegre, que adotou esse dispositivo pedagógico, criou com o grupo de professores um trabalho que é singular, sem perder o foco do objetivo principal, caracterizado pela ação docente de dois professores em sala de aula para contemplar o atendimento pedagógico de qualidade aos alunos de inclusão, inseridos nas turmas regulares.

O Trabalho Cooperativo proposto pelo Relatório da União Europeia (2005) elucida o quão importante é a parceria de mais de um professor na sala de aula para atender o aluno com deficiência, considerando seu tempo e sua potencialidade, como faz a professora Generalista na docência compartilhada. Ela cumpre um papel importante no apoio específico ao aluno com deficiência nos momentos em que está junto ao professor de área (Português, Matemática, Sócio-História, ...) na sala de aula, sem retirá-lo do seu ambiente de trabalho, o que evita a sua exposição.

A inclusão dos alunos com deficiências no 3º ciclo é mais difícil de acontecer sem a Docência Compartilhada, pois nesse ano-ciclo as turmas são mais numerosas e a organização curricular é por disciplinas. Os professores não se sentem preparados e não têm formação específica para acolher sozinhos os alunos com deficiência. Estas evidências são também apontadas no Relatório da União Europeia (2005) ao afirmar que os professores dos 2º e 3º ciclos também se sentem menos motivados e que uma das dificuldades é a organização curricular por disciplinas complexas, em que o professor tem uma formação bastante específica de sua área. Desta forma as escolas na Europa que adotam o Trabalho Cooperativo percebem, assim como nós, que a colaboração de outro professor no atendimento ao aluno com deficiência favorece a inclusão desses alunos, bem como a autoestima e o sentimento de pertença no grupo. Um dos grandes benefícios dessa proposta pedagógica é o combate ao isolamento do professor tão presente em suas falas do dia a dia, uma vez que rompe com a ideia de que tem que sozinho dar conta da sala de aula. O Trabalho Cooperativo e a Docência Compartilhada fortalecem as relações entre os professores que se apoiam no planejamento, na criação de estratégias e no atendimento ao aluno de inclusão, e também aos outros, pois se somam os olhares dos adultos ao ambiente da sala de aula. É da ação e reflexão constante que esses múltiplos olhares vão construindo um projeto comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos.

O segundo objetivo é analisar os efeitos da Docência Compartilhada na relação pedagógica e nos processos de aprendizagem que se justifica, quando o projeto possibilita uma relação pedagógica baseada no diálogo e na confiança entre educador e educando, juntos construindo aprendizagens significativas, aprendendo com o outro a partir dos desafios diário. Alguns professores e a professora generalista se preocupam em ensinar os alunos a pensarem, a serem críticos, a considerarem as suas limitações e a construir conhecimentos que partam da vivência ou de saberes trazidos por eles, transformando suas aprendizagens, respeitando a potencialidade de cada um, porque cada aluno é parâmetro de si mesmo.

A relação dos professores com os alunos não pode ser preconceituosa, pois fere os princípios do projeto e de uma relação dialógica, como propõe Freire (2009). Professores e alunos vão aprendendo juntos quando há uma relação de confiança, de liberdade e de participação, dando voz e vez ao educando no processo da aprendizagem. Diante desse projeto de inclusão, o professor precisa ter rigor, compromisso e ser um pesquisador permanente do desenvolvimento dos alunos com deficiências. A Docência Compartilhada exige rigor, seriedade e mudança de postura do educador. Ao olhar o outro com suas diferenças acredita que ele é capaz e vai em busca de alternativas, de conhecimentos teóricos que sustentem a sua prática e possibilitem a construção de novos conceitos para auxiliar esses sujeitos, pois algumas vezes, nem o professor de área e nem o professor generalista sabem como intervir ou como adaptar o conteúdo.

Conseqüentemente, é fundamental que haja uma relação de confiança e intimidade entre educador e educando, como propõe Freire (2009). Quando se arrisca, se expõe e é preciso saber que diante do erro o educador terá sensibilidade e humildade para lidar com a diversidade, com os enganos do aluno, com suas limitações. O professor precisa amar o que faz, bem como amar os seus alunos, demonstrando esse sentimento através de suas ações e interações no dia a dia.

Através da relação pedagógica sustentada pela confiança e potencialidade, o professor da docência compartilhada considera as dificuldades e limitações do aluno com deficiência como parte do processo de aprendizagem, devendo constatar o nível de Desenvolvimento Real e potencializar o avanço da Zona de Desenvolvimento

Potencial estudados por Vygotsky (1994). Ao acompanhar o aluno com deficiência, o professor generalista tem a possibilidade de avaliar as respostas e a compreensão das atividades sugeridas pelo professor de área e propor novos questionamentos, novas estratégias que façam o aluno refletir, desacomodar e encontrar alternativas mais evoluídas. Esse tipo de intervenção favorece o avanço do processo de desenvolvimento dos sujeitos, que saem de uma zona de conforto para uma mais avançada. Logo, ter em sala de aula um professor generalista ou um professor de apoio com especialização em Educação Especial, como demonstra Baptista (2002), é de extrema importância ao suporte do aluno, como também do professor. Ambos educadores fortalecem o trabalho pedagógico, demonstrando coragem e parceria para enfrentar o desafio do trabalho de inclusão.

O professor, para Vygotsky (1994), tem um papel fundamental no avanço da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos com deficiência, porém se ele estiver sozinho na sala de aula, a intervenção a este aluno ficará prejudicada, pois é muito difícil dar um atendimento individualizado quando se tem turmas cheias. No entanto, na docência compartilhada, quando o professor generalista está presente, é possível estimular a capacidade do aluno, intervindo diante da estagnação, a fim de que ele avance e chegue próximo ao seu desenvolvimento potencial. Em outros momentos, como também ocorre no projeto do Martim Aranha, o professor generalista se ocupa no atendimento aos outros alunos para que o professor de área também interaja e participe do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Enquanto proposta pedagógica, é imprescindível que a docência compartilhada considere a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal para não correr o risco de detectar apenas o que os sujeitos produzem sozinhos nas atividades avaliativas, aceitando a limitação de sua aprendizagem. É preciso adiantá-los em sua potencialidade, provocá-los, instigá-los uma vez que a inclusão deve promover aprendizagens significativas e isso só é possível quando acreditamos na capacidade do aluno e na construção compartilhada.

O trabalho compartilhado entre os professores de áreas específicas e a professora generalista possibilita uma pluralidade de recursos que vêm beneficiando a evolução dos alunos de inclusão e com dificuldades significativas de aprendizagem.

Juntos se têm encontrado saídas para os desafios no atendimento a esses alunos. Conforme Baptista (2002), a sala de aula acaba sendo um grande laboratório de aprendizagem construído pelos professores e Equipe Pedagógica que vivenciam essa experiência.

O terceiro objetivo, o de compreender as contribuições da Docência Compartilhada no processo de inclusão foi respondido, porque ao longo da experiência deste dispositivo pedagógico percebemos as conquistas dos sujeitos de inclusão, constatando sua evolução na escola e fora dela, ao darem continuidade aos estudos no Ensino Médio, em cursos profissionalizantes e incluídos no mercado de trabalho, como prevê a LDBEN/96 ao possibilitar a efetiva integração dos sujeitos na sociedade.

A enturmação dos alunos das Turmas de Progressão no 3º Ciclo proporcionou progressos significativos nos processos de aprendizagem. Além da presença de mais um professor em sala de aula, os alunos contaram também com a referência de colegas mais competentes no apoio ao trabalho ou enquanto modelo desafiador, empurrando-os para níveis mais avançados de seu desenvolvimento. A inclusão desses alunos nas turmas regulares ensejou, de fato, melhora na autoestima, ao adquirirem visibilidade e uma autoimagem potencializadora. Ciente de que as Turmas de Progressão não estavam mais beneficiando os alunos com deficiências, os multirrepetentes e aqueles que não tinham laudos médicos, mas apresentavam também grandes dificuldades de aprendizagem, esse projeto pedagógico representou uma alternativa de inclusão no ensino regular de forma a contemplar não só a socialização, mas a efetiva aprendizagem. Para que de fato a inclusão aconteça, é necessária uma mudança de postura do professor que precisa enxergar na deficiência, na diversidade, uma potencialidade. Para isso, a Equipe Pedagógica da Escola convidou a participar do projeto alguns professores que demonstravam ter uma visão aberta a esta questão. Somente a flexibilização dos docentes em relação aos alunos com deficiência e o desejo em desenvolvê-los suscita a construção de uma prática inclusiva. Participar desse projeto, com certeza, exige muito trabalho, planejamento e envolvimento. É preciso pensar com o coletivo, confrontar saberes e diferentes pontos de vista, discutir sobre o aluno, pensar alternativas, rever o currículo e considerar a avaliação como um processo individual, onde o aluno é parâmetro de si mesmo.

Conforme destaca Beyer (2010), para que o aluno com necessidades especiais seja assistido na turma regular é importante que receba atendimento no próprio ambiente em que trabalha. Procuramos atender o discente sempre na perspectiva do grupo ou em dupla, não concentrando a atenção apenas nele, por isso a professora generalista também auxilia outros alunos que encontram dificuldades na aprendizagem.

Diferente do que nos mostrou a história da Educação Inclusiva, por muito tempo a escola buscou diagnosticar os alunos e classificá-los, na tentativa de homogeneizar as turmas e o trabalho pedagógico. No entanto, uma sala de aula inclusiva, deve se caracterizar como uma turma heterogênea, com as mais diversas especificidades e facilidades. Conforme Vygotsky (1994), o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência se torna restrito se forem agrupados pela sua deficiência. É na diversidade que se potencializa esse indivíduo. Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) ao defender uma educação para Todos prevê que uma sala de aula inclusiva favorece o combate de atitudes discriminatórias, ainda tão presente entre os alunos, os professores e a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência compartilhada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Martim Aranha é um dispositivo pedagógico que nasce no município de Porto Alegre a fim de favorecer o rompimento das mais diversas barreiras da proposta de Educação Inclusiva. Penso que precisamos continuar avançando em práticas e atitudes descentralizadoras e solidárias, ouvindo, partilhando e nos colocando no lugar do outro para buscar uma relação dialógica e construtiva entre alunos e professores. Para os alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, esta proposta pedagógica vai além de colocá-los no ensino regular para contemplar as interações sociais, pois possibilita a instrumentalização de aprendizagens escolares como os seus pares. Acredito que a docência compartilhada possa contribuir para a construção de conceitos e para o combate a atitudes discriminatórias tão presentes ainda entre os adolescentes e alguns professores. Que se possa, através do olhar sobre o outro e com o outro, favorecer a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Percebo que os professores que se envolvem na docência compartilhada são sujeitos que se arriscam, se expõem, enfrentam desafios, estão abertos à escuta e atentos a cada mudança de seus alunos. Essa prática pedagógica exige dos sujeitos muito envolvimento, mais dedicação e um movimento pessoal de querer estar com o outro para que de fato as trocas entre os pares se efetivem e provoquem mudanças de postura e de aprendizagens cognitivas, diminuindo as barreiras da exclusão e da segregação dos alunos com deficiências.

O aluno com deficiência interage com seus pares em um trabalho de qualidade para todos, em um currículo menos alterado possível, que o desafia constantemente, mas que respeita as suas particularidades. Investe-se em um currículo aberto, flexível que busca, na medida do possível, através do professor generalista, ajustar as suas atividades, sem se perder do todo, sem se sentir diferente.

Ao fazer parte dessa experiência, concluo que não é um processo fácil; ainda temos muitos desafios a vencer que dificultam a rotina diária do trabalho compartilhado como a defasagem de recursos humanos, impedindo a entrada da professora generalista em todos os períodos, a ausência de apoio pela mantenedora SMED e um planejamento mais sistemático para que as professoras possam elaborar as atividades mais adaptadas ao aluno com deficiência.

O projeto ainda está em construção, por isso cada dia é um novo aprender com os colegas professores e com os alunos com e sem deficiência. É na diferença que nos sentimos desafiados e vamos criando um novo fazer pedagógico, em que compartilhar as experiências educacionais e os saberes de cada um torna esse fazer um momento muito rico e de excelente oportunidade profissional. Ao descentrar-se para pensar com o outro sobre os processos de aprendizagem dos alunos, não perdemos a individualidade; pelo contrário, todos os envolvidos triunfam e aprendem juntos.

Diante do olhar atento do professor de apoio, nesse caso, a generalista, é possível avaliar melhor esses sujeitos e construir novas redes de comunicações e práticas colaborativas. Os professores que fazem um trabalho compartilhado podem construir outras interpretações sobre a dificuldade de aprendizagem de alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagens que não seja uma avaliação cristalizada e classificatória, mas ao contrário, cheia de possibilidades a serem construídas num espaço de múltiplas oportunidades e interações com os seus pares, acreditando em cada indivíduo.

É nesse momento que os ensinamentos de Freire (1990), (2009) sustentam o nosso saber-fazer na medida em que ao ensinar esses alunos, estamos também aprendendo com eles novas formas de aprendizagem. Ao intervirem, os professores vão conhecendo as hipóteses dos sujeitos e vislumbrando possibilidades de construção do conhecimento.

A relação compartilhada entre os professores é um processo dinâmico que envolve reconstrução e muita parceria entre os discentes, em que um não pode querer se sobrepôr ao outro, achando que o seu saber é melhor. Partindo do ponto de vista de que, enquanto sujeitos históricos somos seres inacabados, a dinâmica da docência compartilhada se completa no momento das nossas incertezas, das nossas dúvidas, da estagnação, da nossa formação fragmentada. Ao repartir a sala de aula vamos lado a lado construindo e reconstruindo o nosso fazer pedagógico em favor da aprendizagem significativa para todos os alunos.

Cada vez mais precisamos acreditar que é possível substituir o impossível. Por isso, o projeto de Docência Compartilhada é uma proposta de inclusão que trabalha com os sujeitos sociais que ao se constituírem enquanto grupo, constrói uma base de interação e trocas efetivas para a superação das dificuldades e para o

desenvolvimento de suas competências. Nossa meta nesse projeto de inclusão é de que esses sujeitos permaneçam na escola e se apropriem do conhecimento escolar, garantindo o que lhes é de direito conquistado, através dos avanços das Políticas Públicas.

Quando olhamos para a história da Educação Especial nos séculos passados, nos deparamos com uma total falta de oportunidades e de credibilidade nos sujeitos com alguma necessidade especial, através de uma política de segregação, de isolamento e, em alguns casos, de eliminação dos mesmos pela sociedade, ao considerar que suas deficiências trariam prejuízos para o ambiente e a participação social.

Felizmente, através da mudança de paradigma na sociedade contemporânea, surge um movimento mundial em prol de Educação Inclusiva e da busca aos direitos universais dos sujeitos com deficiências. Estamos construindo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a história de uma proposta pedagógica inclusiva que procura romper de vez com as Turmas de Progressão que estavam se tornando segregadoras dos alunos com deficiências e outras dificuldades de aprendizagens, ficando com sua imagem prejudicada por se sentirem excluídos. Se um dia as escolas e classes especiais cumpriram seu papel ao oportunizarem pela primeira vez o ingresso dos sujeitos com deficiências no ensino regular, hoje se vive uma mudança na educação que desloca o aluno para uma turma comum do ensino regular, convivendo entre seus pares. Desta forma eles têm mais chances de avançar na zona de desenvolvimento proximal e constituírem-se enquanto sujeitos aprendentes, na tentativa de garantir pela primeira vez, uma educação para todos.

O projeto, na sua primeira edição 2008-2010, teve muito mais conquistas que a atual edição (2011-2013), pois havia duas professoras generalistas, o apoio da SMED e menos alunos em sala de aula. Aprendemos a trabalhar em parceria, a trocar saberes com o outro, a ouvir melhor o outro, a criar estratégias de aprendizagens que beneficiavam o desenvolvimento dos alunos, a planejar em grupo, a conhecer melhor o aluno quando sentávamos ao seu lado para entender suas hipóteses. Enfim, conseguimos intervir e acompanhar muito mais os alunos com deficiências, os multirrepetentes, os alunos com dificuldades cognitivas e comportamentais. Infelizmente, as professoras generalistas não puderam acompanhar os alunos e professores em todos os períodos, em função de sua carga horária limitada e do

número de turmas que precisavam atender. O ideal, como estava previsto no início do projeto, era ter uma generalista para cada turma, mas isso não aconteceu e os professores foram fazendo suas adaptações.

Concluindo, o trabalho em equipe, ou seja, o trabalho compartilhado é o futuro da sala de aula inclusiva. Sozinho é quase impossível a um professor dar conta da diversidade que encontra entre os alunos. Portanto, defendo a Docência Compartilhada como um projeto de inclusão que possa ser reconhecido, desenvolvido e recriado por outras escolas de acordo com a particularidade de cada grupo de professores e alunos, pensando e elaborando novas alternativas à proposta. Que este projeto possa um dia contar com o apoio político da Secretaria de Educação, acreditando que o custo financeiro de mais um professor em sala de aula será revertido em benefício dos próprios alunos pelo atendimento qualificado de que disporão. Além disso, os professores, certamente, sentir-se-ão mais fortalecidos, amparados e motivados para trabalharem, observando os resultados de seu esforço conjunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO EM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2o e 3o ciclos do ensino básico**: relatório síntese 2005. Buxelas: Agência Europeia Para O Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2005. 36 p. Disponível em: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_pt.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2012.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado. In BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 127-139.

_____. À italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009 p.11-27.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. O pioneirismo da escola de flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, nº 25, p.9-23, jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: SEESP, 2001. 78 p.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE/CEB nº02/2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9391, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253 de 13 de nov. de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

_____. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 de dezembro 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 4024. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 21 de dezembro 1961.

_____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 5692/71 de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul.1990.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 159-179.

ENQUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARENZENA, Nalú. **Organização da Educação Nacional**. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2011. (texto digitado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa**. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Editora, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Integração/Inclusão: Desafio e Contradições. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.119-126.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos . Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 21-31.

MACIEL, Rosângela Von Mülen. **Educação Inclusiva: Um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto alegre, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis : Vozes, c1993. 80 p. (Coleção temas sociais)

Porto Alegre. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 008, 14 de dezembro de 2006**. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. Disponível em:

http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cme_08_2006.Ink.pdf

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial: Histórias de Vida de Professoras**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 174 F. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2010.

_____. Subjetividade, formação e educação especial: histórias de vida de professoras. **Anais do XV-ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

TUDGE, Jonathan . Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996. p. 151-168.

UNESCO. Declaração de Salamanca : Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais - Acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.