



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 7 – Nº 16 - Julho - Dezembro 2012
Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Autoras:

Neusete Machado Rigo¹
Fernanda Aparecida Szareski Pezzi²
Daiani Finatto Bianchini³

¹ Mestre em Educação nas Ciências. Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Endereço: Rua Cel Borges Fortes, 310, Santa Rosa/RS. (55) 3512 3076 (55)84039658 neuserigo@gmail.com

² Especialista em Gestão de Organização Pública em Saúde – UFSM. Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Santa Rosa – RS. Rua Titã,36 – Bairro Cruzeiro – Santa Rosa, RS (55)99878472. nandaszareski@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Santa Rosa-RS. Rua Urano 209 Residencial Esplanada, Santa Rosa-RS (55) 3512 5374 (55) 96135572 daiani.f@terra.com.br

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA⁴

Resumo: Este artigo apresenta reflexões realizadas a partir dos encontros de formação continuada de um grupo de professoras da rede municipal de ensino de Santa Rosa/RS, o qual se organizou a partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Ele tem por objetivo problematizar os fundamentos da escola moderna, especialmente a homogeneidade e o binarismo, na perspectiva de superá-los para a construção de uma escola inclusiva que reconheça as diferenças. Tecemos algumas reflexões acerca das concepções que integram o processo de construção de conhecimento; da diferença, como um elemento problematizador das práticas escolares, tanto na educação especial quanto na educação geral; da formação continuada em grupos de estudos. Essas reflexões nos proporcionaram compreender a importância da formação continuada em grupos de estudos para a construção coletiva de caminhos para uma escola inclusiva, alterando as atuais práticas, tanto na educação especial quanto na educação geral.

Palavras-chave: Formação continuada; educação especial; escola inclusiva.

Abstract: This paper have in intention to introduce reflections made from the meetings continued study of a group of teachers in the municipal schools in Santa Rosa/RS, the which was become organized from the National Politic of Education in Special Education in the perspective Inclusive/2008. It is aimed at problematizing the foundations of the modern school, especially the homogeneity and binarism, in the perspective of to overcome them structure inclusive school that recognizes differences. We writing some reflections about on the concepts involved in the process of knowledge construction; the difference as an element problematizing school practices, both in special education for that general education; the continuing education in the study groups. These reflections gave us understand the importance of continuing education in study groups to the collective construction of way to an inclusive school, changing current practices, both in special education for that in general education.

Key words: continuing education; special education; inclusive school.

INICIANDO A CONVERSA...

Esse texto é resultado de um diálogo tensionado pela necessidade da produção de novos olhares acerca da Educação Especial. As reflexões ora descritas partem das experiências vivenciadas num grupo de estudos constituído em nosso município, no ano de 2009, que foi motivado pelo processo de inclusão escolar explicitado na Política Nacional da

⁴Trabalho resultante de Pesquisa desenvolvida com o Grupo de Estudos de Atendimento Educacional Especializado;

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

A constituição desse grupo de estudos, aqui denominado “Grupo do AEE (Atendimento Educacional Especializado)” parte justamente da necessidade de entendimento e compreensão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁵ (BRASIL, 2008) para realizar a sua implementação. O grupo de estudos a que fazemos referência está vinculado à Secretaria Municipal de Educação, ou seja, é coordenado pela equipe responsável pela educação especial e mantém encontros sistemáticos mensais. O grupo tem como propósito discutir, estudar e refletir sobre as possibilidades da implantação da Política Nacional, especialmente quanto à organização das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e a formação continuada dos professores, na perspectiva da ressignificação das práticas pedagógicas para uma escola inclusiva.

Sabemos que essa Política emerge como resultado de inúmeras manifestações sociais desencadeadas em nível mundial na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. O Brasil, como signatário dessas discussões, foi incorporando novas legislações e políticas públicas que surgem como importantes mecanismos para efetivação desses direitos.

Contudo, a legislação e as políticas públicas por si só não garantem tais direitos. Faz-se necessária uma tomada de posição de quem está à frente na condução das políticas e da gestão das escolas. Nesse sentido, este grupo de estudos é formado por todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal, agregando Secretaria Municipal de Educação, equipes diretivas das escolas e professoras que atuam no atendimento educacional especializado, que, motivadas pela inquietação que o movimento pela inclusão tem provocado nas escolas e no conjunto dos educadores, se propõem a desenhar uma política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Esse grupo tem se configurado como um espaço significativo para que as escolas discutam e problematizem as suas práticas pedagógicas, na perspectiva da construção de uma escola inclusiva. O foco de seu trabalho está concentrado na implementação e a efetivação da Política de Educação Especial no município, e para tal, é necessário além do estudo da legislação, a revisão/reorganização/reconstrução das práticas pedagógicas que se efetivam nos espaços escolares.

Os encontros do “Grupo do AEE” têm possibilitado inúmeras reflexões acerca das práticas pedagógicas e do processo de inclusão vivenciado pelas escolas. Destacamos entre elas, uma reflexão que surgiu por intermédio de uma dinâmica proposta por duas professoras.

5A partir daqui a referida Política será denominada, ao longo do texto, pela expressão Política de Educação Especial.

Esta dinâmica nos provocou refletir a respeito do que estamos pensando sobre os processos de aprendizagem e o que de fato estamos fazendo. A partir dela, discutimos o conceito de ensino/aprendizagem no paradigma da escola moderna, como um desafio a ser superado em direção à construção de uma escola inclusiva que proporcione aprendizagem a todos na escola regular.

O APRENDER/ENSINAR NA ESCOLA INCLUSIVA

A problematização que apresentamos a partir de uma dinâmica vivenciada no “Grupo do AEE”, denominada “Dinâmica do tênis”, nos ajuda a refletir sobre o processo de construção de conhecimento e as marcas do “ensino” e da “aprendizagem” no processo de inclusão.

A dinâmica é muito simples. Solicita-se que um voluntário (a representar a professora) ensine outra pessoa (a representar o aluno) a colocar um cadarço num tênis, sugerindo ao aprendiz que apresente dificuldades para realizar a tarefa. A partir daí podemos tecer algumas reflexões pertinentes ao processo de construção do conhecimento, ou seja, a dinâmica nos possibilita revelar e problematizar o(s) modo(s) como os sujeitos envolvidos nessa(s) relação(ões) são posicionados e também, qual(is) a(s) concepção(ões) de ensino e de aprendizagem que fundamenta(m) a prática da(s) professora(s).

A dinâmica caracterizou uma professora dedicada e amorosa com seu aluno, ao propor que ele aprenda a colocar cadarços no tênis, como lhe foi sugerido. Observamos que a postura da professora se desenvolve no sentido de “explicar como fazer”, cuidadosamente, para que o aluno possa compreender a tarefa e realizá-la positivamente de forma linear. Diante da dificuldade e do erro do aluno, sua intenção é “demonstrar” “como se faz” para que ele possa segui-la nos seus passos certos e, finalmente, cumprir a tarefa. A toda tentativa “equivocada” do aluno para realizar a tarefa, segue um “não, não é assim”. E recomeça a explicação.

O aluno por sua vez, ouve atentamente as explicações da professora e procura realizá-las, embora demonstre insegurança nos procedimentos. Sua postura é passiva e extremamente focada nas orientações da professora.

Essas observações nos levam a refletir quão contraditórias podem ser as práticas pedagógicas que intencionam o processo de construção de conhecimento em nossas escolas. Ao mesmo tempo em que elas se propõem a educar as crianças de forma autônoma e significativa para que estas re/construam conhecimentos (como frequentemente encontramos em seus referenciais pedagógicos), constata-se que muitas práticas dos professores estão,

ainda, focadas no ensino, desconhecendo os caminhos que possibilitam a re/construção do conhecimento. A tarefa encaminhada pela professora, na dinâmica, é dada de forma instrumental, sem qualquer propósito que possa levar o aluno a significar o que está fazendo ou construir uma necessidade para aprender. Além disso, o erro não é tomado como referência para a compreensão da lógica que o aluno utiliza para aprender, pois ele é, simplesmente, negado, banido da experiência, inaceitável, o que fortalece a postura passiva do aluno que não se aventura na experiência de aprender.

O conceito de aprendizagem presente no desenvolvimento da dinâmica fundamenta-se no instrucionismo, tratando-a como um “fenômeno linear: de cima para baixo, (...) revida relação linear entre professor e aluno: um ensina, outro aprende, cada qual em seu lugar próprio, estanque; um fala, outro escuta; um cospe matéria, outro toma nota; um dá ordens, outro faz prova” (DEMO, 2002, p. 134). A forma como a professora se propõe a ensinar revela uma concepção tradicional da aprendizagem, que Marques define como a “assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; apreender é memorizar” (1993, p.105).

A reflexão que fazemos neste recorte da dinâmica perpassa pelos paradigmas da racionalidade que sustentam/sustentaram, tanto a humanidade quanto a escola, como instituição inserida num contexto social, político e cultural. Marques, situa a educação relacionando-a aos paradigmas da racionalidade humana entendendo-os como “estruturas mais gerais e radicais do pensamento” (1992, p. 547) que estão sujeitas aos sistemas de valores e crenças básicas de uma certa época e de uma específica comunidade científica. Ele identifica três paradigmas da racionalidade humana e analisa os efeitos destes sobre a educação.

O primeiro é o paradigma ontológico em que o homem não se reconhece como um sujeito dotado de razão. Seu conhecimento e explicações sobre o mundo provém das sagradas escrituras. Ao situar a educação neste paradigma, Marques (idem) explica que o ensino consiste na transmissão fiel de verdades aprendidas como imutáveis, e a aprendizagem representa a assimilação passiva das verdades ensinadas.

O segundo é o paradigma moderno, que se afirma por intermédio o ideal iluminista, que reconhece o homem como um sujeito dotado de razão, capaz de construir seu destino, livre da tirania e das superstições. Nele a educação é compreendida como ato de conhecimento que transforma, mas está baseada nos fundamentos da ciência, considerando como verdadeiro somente o que é científico. Desta forma, o cientificismo e a especialização surgem organizando a escola e as formas como ela trabalha o conhecimento. Temos então, as disciplinas científicas que se fecham entre si e o ensino, por sua vez, assume formas

fragmentadas, isoladas, focadas na instrumentalização do sujeito para a participação na sociedade produtiva. Para tal, precisa ser preparado para o trabalho, por isso ensinar é “ensinar a fazer”, fazer algo produtivo.

Segundo Marques,

Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas científicas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentalizados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber (1992, p. 554).

O cientificismo defendido por este paradigma compreende a aprendizagem como um ato de conhecimento do sujeito sobre o objeto, o qual se organiza a partir de uma programação sistemática e metódica, seguindo um pensamento orientado por objetivos precisos e quantificáveis, com metas e processos de avaliação que comprovem os resultados obtidos.

O terceiro paradigma, que Marques (1992) denomina de neomoderno, constitui-se a partir da crise do paradigma moderno, a qual se expressa na fragmentação da razão do sujeito, anteriormente reconhecida como única e verdadeira. Segundo o autor, “os fundamentos, a centralidade e a universalidade cedem lugar à arbitrariedade das combinações, à fragmentação das formas” (1992, p. 557). A proposta da neomodernidade vem alterar a noção da verdade única científica, reconhecendo-a como relação entre os sujeitos que se colocam como atores sociais interagindo com o mundo e que, nesse processo coletivo, são capazes de criar, de aprender e de ensinar. Assim, aprendizagem é construção coletiva. Temos então, não mais uma relação entre ensino e aprendizagem e sim, um processo de construção de conhecimento mediado pelos sujeitos sociais e culturais que se relacionam no espaço da sala de aula.

Considerando o contexto dos paradigmas da racionalidade humana e de como a educação se constituiu, situamos a escola que temos hoje como herdeira da modernidade. Ela foi criada sob este pensamento e desde então vem sendo orientada pelos seus fundamentos e pressupostos. Durante os encontros de estudos com o Grupo do AEE podemos percebê-los sob algumas formas que se tornam emergentes, principalmente, quando discutimos a educação inclusiva.

Destacamos, entre estas formas de pensamento, o binarismo, como a polarização entre positivo e negativo: certo e errado; bem e mal; belo e feio; normal e anormal; e, também, que aprende e que não aprende” (ROSS, 2007, p. 68). Este pensamento alimenta a exclusão, segue um padrão, uma normalidade e por isso, não considera a diferença. A escola moderna percorre o caminho da busca pela homogeneidade, ela acredita que há um jeito certo de ensinar, um

jeito certo de aprender e o que não se identifica com o que está posto, está fora, excluído, banido. Da mesma forma, o sujeito que não se adapta aos seus padrões não pode ocupar o mesmo espaço, é excluído, e aos que ficam, resta o esforço inatingível de ser o que lhe foi determinado.

Considerando que essa concepção de ensino integra nossas escolas, por mais que realizemos inúmeros esforços, práticas e experiências que demonstrem avançar dessa perspectiva, temos aí um grande desafio para pensar uma escola inclusiva de modo a garantir a educação para todos. Segundo Beyer

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejáveis estigmas (2011, p. 76).

Diante desse desafio, da construção de um ambiente escolar que atenda a todos, entendemos que a constituição de novas práticas pedagógicas implica na produção de novos entendimentos sobre a diferença. Lopes (2007) nos alerta para equívocos no entendimento do seja a diferença. O primeiro seria colocar a diferença em contraposição à igualdade quando na verdade são conceitos opostos, pois “a diferença é o oposto de o mesmo, enquanto que o oposto da igualdade é o diverso” (idem, p. 20); o segundo, é considerar a diferença como sinônimo de diversidade, pois o diverso parte de algo que pré-existe, sendo um desdobramento com marcas distintas, mas ainda não é diferente; o terceiro é ver a diferença como algo indesejável, algo que precisa ser corrigido porque não é “normal” e por isso, deve ser tolerado.

A diferença não pode ser traduzida porque ela é uma construção social, cultural e política. Portanto, ela não representa uma marca biológica do sujeito que o coloca em situação de desvantagem diante dos outros, não é a deficiência que o torna diferente. Nesse sentido, para construirmos escolas inclusivas percebemos a necessidade de repensar os conceitos que temos acerca da inclusão, do “deficiente”, da “anormalidade” e da diferença, atribuindo a ela um novo significado.

Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela (LOPES, 2007, p. 20-21).

Desta forma, podemos acreditar numa outra perspectiva de educação e de escola

inclusiva, constituída a partir das políticas públicas de inclusão escolar, na tentativa de romper com o pensamento moderno, o qual se orienta pelo princípio da homogeneidade e do pensamento binário, e que tem sustentado muitas das práticas de nossas escolas. Certamente, novas compreensões acerca da diferença nos possibilitarão mobilizar processos de construção do conhecimento que superem a fragmentação entre “ensino” e “aprendizagem” e desenvolvam novas formas de aprender para além do ensino.

Para isso, entendemos como imprescindível a organização de momentos para a formação de professores e de toda a comunidade escolar, ou seja, a criação de espaços em que as próprias escolas possam se dedicar a reflexão em torno da educação inclusiva e todos os seus desdobramentos. É com esse objetivo, que o Grupo de Estudos do Atendimento Educacional Especializado se configura como um importante espaço de fortalecimento de diálogos, aprendizagens e da tessitura de outras práticas pedagógicas.

ALGUMAS REFLEXÕES DO GRUPO...

Ao considerarmos a “dinâmica do tênis” como uma situação que nos proporcionou revelar as compreensões que temos a respeito do ensinar e do aprender, destacamos algumas falas das professoras e refletimos sobre as possibilidades e limitações de transformação que elas remetem as práticas pedagógicas na perspectiva de uma educação inclusiva.

A dinâmica proporcionou problematizar as concepções epistemológicas e filosóficas do grupo, referentes aos conceitos de ensino e de aprendizagem presentes no processo de construção de conhecimento.

A primeira delas é o reconhecimento da **subjetividade** do aluno, o que podemos perceber na fala de uma professora: *“cada aluno tem sua subjetividade e esta deve ser respeitada... valorizar e incentivar o trabalho construído pelo aluno e o processo pelo qual ele possa (re)conhecer esta caminhada”*. A compreensão de que cada um se constitui como uma construção social e cultural, que todos somos diferentes e nisso não há qualquer problema, é uma questão fundamental no processo de construção do conhecimento. É o reconhecimento da diferença. E ela é um conceito central para a educação inclusiva e para a educação especial. Como incluir senão reconhecendo a diferença? Mas diferença, não com a conotação de respeito ou tolerância com o “deficiente”, mas pensando que muito mais do que respeitar as diferenças e desenvolvermos um sentido de tolerância, esta posição exige relações com as diferenças, possibilidades de trocas, de tomar a diferença como uma posição fabricada pelas relações de poder (FABRIS; LOPES, 2000).

A segunda é compreender o processo de construção de conhecimento como um desafio de **interação** que perpassa por uma atividade criadora. Quando uma professora diz que “*a dinâmica nos faz pensar em nossas práticas pedagógicas, onde o professor tem que tentar (...) desafiar o aluno, interagindo com o mesmo e buscando outras formas de proporcionar as novas aprendizagens*”, compreende que existe um espaço de criação e de relações que depende dos sujeitos envolvidos no processo. Esse pensamento localiza-se no paradigma que Marques (1992) denomina de neomoderno. Segundo ele

Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. Em vez de o professor operar com conceitos que já aprendeu e na forma em que os aprendeu e que agora só necessitariam ser reproduzidos nos e pelos alunos, trata-se, no ensino, de ele e os alunos produzirem, em entendimento comum, os conceitos com que irão operar para entenderem as relações com que lidam (MARQUES, 1992, p. 561).

E como os sujeitos sempre são diferentes, não podemos contar com formas homogêneas para ensinar, como se fossem receitas para ensinar tudo a todos de maneira massificada. Além disso, podemos pensar em outras formas de aprender que não através do ensino, mas da pesquisa, da investigação, as quais estabelecem relações mais abertas entre os sujeitos e o mundo.

Nesse aspecto, a educação especial levanta o problema, ou seja, ela emerge um problema que tem relação com os currículos escolares, pois como ensinar a alunos que não ouvem, não falam, não caminham ..., não são “normais”? A partir daí, em busca de respostas a esse problema, buscamos adaptar os currículos escolares para esses alunos, ditos “anormais”. Entretanto, para os demais tudo permanece no padrão. Nesse sentido, entendemos que as dificuldades da educação especial, ou o problema da educação especial com os currículos e práticas pedagógicas, é também o problema da educação em geral.

Por isso, nosso desafio não se reduz em propor formas de trabalho com os alunos público alvo da Política Nacional da Educação Especial, mas inventar novas formas de construir os processos educativos considerando as diferenças mediante a interação entre os sujeitos.

Uma terceira fala traz a dimensão da educação em geral, quando a professora afirma que a dinâmica realizada no início do encontro de formação “*nos leva a pensar na aprendizagem dos estudantes de um modo geral, na tentativa de fugir das estratégias de*

ensino mecânicas, sem significado e também sobre a necessidade de permitir a atuação do estudante, sem cerceá-lo nas suas possibilidades e sem fazer por ele”.

Destacamos nela o conceito de **autonomia** como elemento relacionado aos fins da educação. Não queremos tomá-lo aqui, no seu sentido pleno, mas considerá-lo como um conceito que define um sujeito capaz de tomar decisões e ser responsável por elas. No processo de construção de conhecimento, o sujeito autônomo busca o que quer saber, entende porque faz.

Questiona-se quanto à construção da autonomia dos sujeitos da educação especial, pois quando temos práticas focadas na normalização e na regulação, este princípio fica comprometido. Práticas de normalização arbitrariamente negam as diferenças, subjetivando o sujeito à norma e, desta forma, impedindo-o de ser na diferença e desenvolver suas aprendizagens na medida em que lhe são próprias.

O princípio da autonomia coloca o sujeito diante do erro e do certo, porque no processo de construção do conhecimento há um movimento crescente no saber/fazer que depende da experiência individual e também, coletiva. Muitas vezes as tentativas de fazer são tomadas como erros por não corresponderem a expectativas determinadas. Nesse sentido, uma das professoras defende que o professor *“proporcione ao aluno errar e acertar e só intervir quando ele tiver tentado várias hipóteses”*. Isto demonstra o entendimento do erro como elemento que constitui a própria autonomia no fazer e no pensar, porque ele representa uma lógica que é colocada num ato reflexivo a cada movimento, e é própria do sujeito, correspondendo as suas experiências, as quais podem sem ser repensadas, revisadas, a partir da interação com o outro e da mediação provocada pela professora.

Essas reflexões nos levaram a pensar o processo de construção do conhecimento para além dos conceitos de “ensino” e de “aprendizagem”, reconhecendo-o como um conjunto de relações que se formam a partir da interação dos sujeitos entre si e com o conhecimento. Percebemos alguns fundamentos filosóficos e epistemológicos pertencentes ao terceiro paradigma apontado por Marques (1992), mas também estão presentes outros que o colocam em contradição, sobre os quais não devemos adotar uma posição de julgamento ou de acusação, mas sim, de problematização sobre porque aí estão, de onde surgem, o que querem, para então, desestabilizá-los. E, no nosso entendimento, o Grupo do AEE, como espaço de estudo e reflexão sobre a prática, poderá exercer uma provocação significativa para os avanços necessários a uma escola inclusiva.

GRUPO DE ESTUDOS: espaço para aprender/refletir/tecer... outras práticas pedagógicas

Ensinar e aprender constituem o processo de construção de conhecimento que se realiza no espaço da sala de aula. Os sujeitos – professores/as e alunos/as – que se encontram nessa relação são movidos pelo desejo de ensinar e de aprender. O aluno, com sua curiosidade, quer saber sobre coisas desconhecidas, coisas que o surpreendam, e sem ter consciência do que pode provocar esta predisposição (ou não predisposição) acaba ensinando ao professor crítico que, ao ensinar também aprende e, desta forma, reconhece a sua condição de inacabamento, própria do ser humano. Aprende também porque o diálogo que estabelece em sala de aula lhe possibilita tomar consciência da sua própria compreensão sobre o que está fazendo.

O desafio lançado às professoras que atuam no AEE, frente à construção de suas práticas pedagógicas, exige um processo de formação permanente, possibilitado pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos e também na escola, mais especificamente na sala de aula comum. Nesse sentido, o grupo de professoras das salas do AEE, as equipes diretivas e coordenação da Secretaria Municipal de Educação tem organizado um grupo de estudos para buscar compreender as relações existentes entre o domínio do saber e do fazer. Um saber que é novo para todos, assim, como também, o fazer.

Este grupo de estudos tem por objetivo constituir-se como um espaço de formação continuada e de aprendizagem docente. Mas como o professor aprende? Como ele constrói o seu conhecimento? São questões que frequentemente são colocadas para o sujeito/aluno, esquecendo-se de que o sujeito/professor também aprende e ... precisa aprender! Segundo Bolzan (2009, p. 13) podemos nos apoiar no pensamento vigotskiano aproximando pensamento e ação, estudando-os de forma integrada. Assim, faz-se necessário “conhecer os pensamentos dos professores e suas formas de conceber e desenvolver o ensino”. Aqui podemos nos utilizar da dinâmica (Dinâmica do tênis) realizada num encontro de formação, a qual trouxemos no início do texto, e das falas das professoras após as reflexões realizadas. Uma forma simples, mas reveladora do pensamento em ação. Por um lado percebemos concepções que reconhecem o conhecimento em reconstrução pelos sujeitos e por outro, outras que se localizam numa racionalidade moderna, orientada pela homogeneidade, pelo binarismo, ou que concebem o ensino e a aprendizagem na dimensão da transmissão e da repetição.

De certa forma, o grupo de estudos é um espaço de confronto entre o princípio do desenvolvimento de concepções neomodernas, explicadas por Marques (1992) e outras ainda,

focadas numa perspectiva moderna, cientificista, como constatamos na seguinte fala de uma professora integrante ao Grupo do AEE: “*o processo pedagógico é complexo e deve ser explorado em vários formatos*”. Entretanto, é no grupo de estudos que promovemos a reflexão e o diálogo como possibilidades para que as concepções individuais possam ser compartilhadas e transformadas, porque, mediante a leitura e o estudo e na escuta do outro, do que o outro tem a dizer, podemos também, perceber as compreensões e as incompreensões que temos e assim, transformá-las em conhecimento compartilhado.

Torna-se importante que nesse diálogo possamos trazer os conhecimentos prévios dos professores, os conhecimentos pedagógicos que foram sendo construídos ao longo da trajetória profissional e ainda, a sua relação com a prática pedagógica que desenvolve. Desta forma, o professor que participa do grupo de estudos pode ampliar a sua capacidade reflexiva, de forma a pensar sobre si, sobre o que pensa, como pensa, o que faz e como faz.

Na concepção de Alarcão (2011, p.44), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. A reprodução tem sido um dos maiores problemas presentes nas práticas pedagógicas de muitos professores, e é fruto da carência da reflexão.

Nesse sentido, o grupo de estudos - Grupo do AEE – constitui-se num espaço de ensino e de aprendizagem para que novas formas de pensamento criativo e crítico possam constituir-se nas práticas pedagógicas dos professores, no seu saber/fazer no Atendimento Educacional Especializado e também, em toda a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões ora realizadas advém da nossa experiência com o Grupo de Estudos do AEE. Por meio delas percebemos a permanência das demarcações que a modernidade imprimiu na escola e por consequência, produziu nela práticas excludentes. Tais marcas mostram-se contingentes, emergem em algumas situações e em outras permanecem submersas/camufladas. Entre elas destacamos o pensamento homogêneo e o binarismo como formas de esconder um problema que origina outros nos processos educativos.

A homogeneidade nos leva a pensar que “somos todos iguais” e por isso existe um jeito de aprender e um jeito de ensinar; que há somente uma realidade e esta acaba sendo, obviamente, aquela que conseguimos perceber. O binarismo contribui para definir que há um sujeito que sabe e outro que não sabe, em contraposição; que há um jeito certo de ensinar e

aprender e que outro é errado. No binarismo há sempre isso *ou* aquilo, sempre comparativamente, sendo que um exclui o outro. O que resulta dessa associação é um processo educativo que desconsidera as diferenças, portanto, se nos propomos a construir políticas de inclusão teremos de problematizar estas formas de pensamento.

A Política Nacional da Educação Especial/2008 indica aos sistemas de ensino a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, não basta garantir o atendimento educacional especializado ao público alvo por ela definido, mas rever os fundamentos da escola que temos nos seus pressupostos filosóficos e epistemológicos, especialmente na compreensão que temos a respeito das diferenças e do ensino/aprendizagem, presente no processo de construção de conhecimento.

As diferenças, compreendidas como construções sociais, culturais e políticas estão além da ideia de diversidade ou de deficiência. Diferença não é sinônimo de diversidade e também o sujeito não é diferente porque tem uma deficiência. Se assim for tomada, será reduzida, inferiorizada e como tal, deverá ser corrigida, normalizada. Eis uma grande questão a ser pensada pela educação especial, para não tratar o seu público como sujeitos a serem normalizados e regulados de acordo com padrões que a escola moderna coloca para todos. Mas como sujeitos que demandam de um conhecimento especial para entender os seus processos de aprendizagem e de construção de conhecimento, que são pouco investigados e por isso temos dificuldade para entendê-los.

A educação inclusiva ou a escola inclusiva pressupõe a diferença como um elemento problematizador da sua organização curricular. Sem ela não poderá incluir todos aqueles e aquelas – distintos pela raça/etnia, gênero, religiosidade, etc - que já estão nas escolas desde há muito tempo e estão invisíveis. Mas como o currículo tem considerado essas diferenças? Talvez toleradas ou inferiorizadas, mas não compreendidas e reconhecidas como tal.

Por isso, podemos pensar que as diferenças podem problematizar as práticas escolares relacionadas à educação especial e à escola em geral e seu currículo. Nesse sentido, o grupo de estudos torna-se um espaço de reflexão que possibilita o movimento entre as variadas (in)compreensões, manifestadas nos diálogos das professoras, instigadas pelas leituras realizadas no grupo e experiências vivenciadas no espaço escolar. Desta forma, podemos considerá-lo como um dispositivo de entrecruzamento teórico-prático, que pretende desencadear um processo de transformações na escola e no professor, que se reconhece como um sujeito aprendente, superando o binarismo entre quem aprende e quem ensina. Nestas relações, na coletividade, transformamo-nos enquanto sujeitos reflexivos e alteramos nossos modos de pensar/fazer e, conseqüentemente, as nossas práticas pedagógicas, na perspectiva

inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org). Inclusão e escolarização: múltiplas escolhas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Dóris. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

FABRIS, Elí; LOPES, Maura C. **Crianças em posição de não aprendizagem**. In: II Congresso Internacional de educação. UNISINOS, São Leopoldo/RS. Cd-rom. 2000.

LOPES, Maura C. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In: LOPES, Maura C. ; DAL'IGNA, Maria C. (orgs). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed Ulbra, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **Os paradigmas da Educação**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

ROOS, Ana Paula. **Olhares sobre as diferenças nas salas de aula**. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.