

# INCLUSÃO ESCOLAR E DOCÊNCIA COMPARTILHADA: REINVENTANDO MODOS DE SER PROFESSOR

*Clarice Salete TRAVERSINI*

Em conjunto com as constantes mudanças tecnológicas, com a ênfase na empregabilidade, na (auto) responsabilização dos indivíduos pelo sucesso e fracasso, na noção de ser um aprendiz para toda a vida (GARCIA, 2010; NOGUERA-RAMIREZ, 2009; POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009), as políticas inclusivas fazem parte dos sistemas de pensamento de nosso tempo. Sistemas de pensamento também podem ser entendidos como sendo a racionalidade política predominante em determinado tempo. Em outras palavras, significa que somos regidos por certa lógica que opera tanto nas instituições quanto nos modos de ser e de agir dos indivíduos consigo próprios e nas suas relações em sociedade (MARÍN-DÍAZ, 2010). Também podemos entendê-los como sendo a forma sobre como os planos de governo são pensados, mais que nos detalhes acerca de como se implementam e quais são os efeitos.

Na contemporaneidade, a inclusão escolar, um dos eixos centrais de discussão deste artigo, pode ser compreendida como um modo de pensar a educação atual e propor ações em que sujeitos com suas diferenças – sociais, étnicas, geracionais, de gênero, de acessibilidade, de aprendizagem,

de comunicação etc. – possam aprender e seguir o fluxo de escolarização “regular” e inserir-se no mercado de trabalho.

Partindo dessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo analisar uma possibilidade da inclusão escolar pela via do Projeto Docência Compartilhada, desenvolvido em escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS. Para tanto, apresento o texto em três momentos: no primeiro, discuto a necessidade da inclusão escolar como uma exigência dos tempos atuais. No segundo, descrevo alguns aspectos que configuram o Projeto Docência Compartilhada. Por fim, no terceiro momento, a partir de uma pesquisa em andamento realizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Disciplinamento (GPED-UFRGS), analiso alguns efeitos do Projeto.

### **INCLUSÃO: ESCOLHA OU EXIGÊNCIA DOS TEMPOS ATUAIS?**

Nas últimas décadas, sociólogos como Castel (2008), Bauman (2005) e Pinto (1999) têm argumentado que a sociedade globalizada precisa incluir a todos, sob pena de não conseguir gerenciar a si própria. Também, ao concentrar seus estudos para compreender quem são os excluídos, quais as condições históricas de sua produção e quais os efeitos, esses estudiosos mostraram que as formas de inserção dos indivíduos na sociedade são variáveis e feitas sob determinadas condições. Dependendo das condições, o indivíduo pode ser incluído em determinada situação, entretanto, modificada a condição, pode ser posicionado como excluído.

Estudos como esses nos incitam a deslocar nossa forma de pensar: ao invés de imaginar uma sociedade com plena inclusão, percebemos que a inclusão e a exclusão são partes do mesmo processo (PINTO, 1999; VEIGA-NETO, 2001). Esse é um dos argumentos que sustenta o uso da noção de in/exclusão, conforme termo utilizado por Lopes et al. (2010). As autoras destacam a dificuldade de caracterizar alguém como incluído ou excluído separadamente, “pois qualquer sujeito dentro do *seu nível de participação* poderá, a todo momento, estar incluído ou excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (p.5-6, grifo nosso). Ainda mencionam que os sujeitos são posicionados em determinados gradientes de inclusão, dependendo de sua participação.

Nos tempos atuais, a racionalidade política neoliberal tem se tornado a forma de pensamento predominante, na qual o social é redescrito sob a forma do econômico (GORDON, 1991). Isso requer um investimento do indivíduo em suas capacidades, em seu capital humano, para que tenha condições de concorrer no mercado competitivo, por isso ser ele empresário de si mesmo. Por sua vez, a sociedade e a economia passam a ser movimentadas mediante mecanismos de regulação. Ao estudar o neoliberalismo como grade para se entender e se explicar a história do presente, Foucault (2008) destaca que, em termos econômicos, a regulação atua a partir de diferenciações e não por igualdade. A desigualdade se produz por um jogo de diferenciações e “está na base da concorrência econômica, isto é, ela é própria desse mecanismo formalizador da vida social” (GADELHA, 2010, p.9).

Se a concorrência é movimentada pelas diferenciações, então o *marketing* é um dos saberes específicos fortalecidos. Ele se constitui como uma das forças de sustentação da racionalidade neoliberal e para isso uma de suas estratégias é a segmentação de mercado, tanto para atrair mais consumidores quanto para se diferenciar de outros concorrentes. Percebemos a própria inclusão implicada nessa forma de pensamento que conduz a vida social. Cada vez mais há diferentes indivíduos a incluir e com necessidades específicas, parece que os processos inclusivos se diversificam na tentativa de abarcar a todos os sujeitos.

Entretanto, não desejo demonizar a inclusão, mas analisar as várias facetas nas quais ela está envolvida e compreender que os diferentes sentidos que ela adquire convivem ora apoiando-se um no outro, ora entrando em disputa. Se, por um lado, percebemos que a inclusão se relaciona com a lógica de mercado atual, por outro, o processo de diversificação da inclusão nos possibilita mexer com a lógica essencializada do sujeito universal, isto é, não há o excluído que se transforma *no* incluído. Para Pinto (1999, p.34), nos discursos sociológicos dos anos 1990, a noção de “excluído substituiu com vantagens, uma série de outros agentes sociais que estavam marcados, ao longo da história, por lutas, por oposições, por relações de poder perversas”. A autora complementa: “a noção de excluído aparece como que diluindo a materialidade dos sujeitos historicamente construídos”. Portanto, a nomeação de excluídos ou incluídos faz com que

os indivíduos sejam diluídos ora num, ora noutro grupo, ambos cada vez maiores e sem formas definidas.

É a partir dessa lógica que opera de forma produtiva o gradiente de inclusão. Se, por um lado, possibilita diferenciar os sujeitos in/excluídos para inseri-los no circuito do consumo e da concorrência, por outro, abre também possibilidades para projetos de inclusão contemplando os múltiplos sujeitos com suas necessidades de ensino e aprendizagem nas escolas. Dizendo de outro modo, os processos inclusivos guardam especificidades dependendo do sujeito a ser incluído. Ao acolher alunos com necessidades educacionais especiais expressas nos seus corpos, as escolas aos poucos estão contanto com as tecnologias assistivas e com projetos pedagógicos que, além de adaptarem materiais, também inventam formas de ensinar pautadas, por exemplo, pelo compartilhamento da docência, que assume a heterogeneidade e não a homogeneidade como base de suas ações educativas. Ou seja, assim como a sociedade se regula por desigualdades e diferenciações, a escola não tem como ficar fora dessa lógica. Com isso percebemos a instituição escolar fazendo movimentos de sustentação e, ao mesmo tempo, de resistência nessa racionalidade em vigor.

Porém, essa disposição das escolas, ou pelo menos de um grupo delas, em assumir a inclusão modificando as práticas pedagógicas centralmente pensadas para os alunos ditos normais tem ocorrido imersa em um conjunto de políticas educativas reguladoras. Muitas vezes, tais políticas são incompatíveis com os tempos, os currículos e a avaliação necessária para os sujeitos em processo de inclusão escolar. Elas operam por meio de intenso e poderoso sistema de indicadores e metas de inspeção, responsabilizando a gestão e a docência pelo sucesso e pelo fracasso do ensino e da aprendizagem. Como expectativa, tais políticas almejam uma escola que seja ao mesmo tempo competitiva e colaborativa e que seus professores agreguem valor a si mesmos, melhorem sua produtividade, expressa pela *performance* de sucesso de seus alunos medidos em exames internacionais, nacionais e locais (BALL, 2010).

Em síntese, a inclusão escolar está sendo proposta e implementada num momento histórico em que se torna uma exigência da racionalidade contemporânea atual, expressa como um imperativo de Estado (LOPES et al., 2010) e como uma forma de manutenção da economia. Ao mesmo

tempo, ela torna-se uma oportunidade de percebermos que a normalidade não existe, há *normalidades*, no plural. Nas escolas que assumiram a diferença como potência e não como problema, a inclusão tem sido um dispositivo de aprendizagem discente e docente, como descrito no Projeto a seguir.

### **BREVES ASPECTOS DA EMERGÊNCIA DO PROJETO DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

Em uma breve busca pela expressão docência compartilhada, constatamos sua utilização para nomear, basicamente, duas ações: nos estágios, em que professores em formação inicial e professores titulares das turmas planejam e acompanham as práticas pedagógicas de sala de aula; em atividades em educação a distância para designar a integração entre os chamados tutores virtuais e o professor formador e/ou entre os próprios participantes mobilizados a compartilhar suas ações docentes para, em conjunto com outros participantes do ambiente virtual, solucionarem desafios comuns (BEZERRA, 2010). Em ambas as ações há um sentido convergente: assumir em conjunto o exercício da docência.

O Projeto Docência Compartilhada aproxima-se desse sentido, entretanto o desencadeador da ação é outro. De acordo com Kinoshita (2009), ele foi proposto por uma escola da rede municipal de Porto Alegre - RS, em decorrência de efeitos da experiência com os ciclos. Para compreender a necessidade do Projeto é preciso lembrar que, no decorrer da implementação do projeto Escola Cidadã, foi criada uma “modalidade alternativa de agrupamento de alunos com defasagem entre faixa etária e nível de conhecimento nas escolas organizadas por Ciclos de Formação”, conhecida como Turma de Progressão. Essa modalidade alternativa tem como objetivo “permitir que os estudantes avancem para uma turma do ano-ciclo em qualquer momento do ano letivo, desde que apresentem condições de continuar adequadamente sua socialização e estudos”. Quanto à ação pedagógica, “devem ser realizados trabalhos direcionados para a superação das dificuldades apresentadas individualmente pelos estudantes” (PORTO ALEGRE..., 2015). No decorrer do tempo, algumas escolas constataram a permanência dos alunos nas Turmas de Progressão por um período acima de dois anos; o difícil acompanhamento dos egressos dessas

turmas nos anos-ciclos regulares; representação preconceituosa dessas turmas manifestadas por rótulos e formas de segregação dos alunos que nelas estudavam. As constatações fortaleceram a necessidade de criação de algo novo e, assim, foi proposto o Projeto da Docência Compartilhada.

Com a finalidade de inserir os alunos das Turmas de Progressão em turmas regulares e propor novas práticas escolares para aprimorar o processo de inclusão, outras três escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS também propuseram Projetos da Docência Compartilhada. As escolas esboçaram um documento como subsídio para elaborar um regimento detalhando o funcionamento dos projetos desenvolvidos nas escolas. A docência compartilhada, na sua ênfase pedagógica, tem como características: ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula; planejamento também compartilhado entre docentes e equipe diretiva com assessoramento pedagógico especializado; e propostas pedagógicas dirigidas para as “condições de aprendizagem para alunos (as) com deficiência, dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala), na conduta (hiperatividade, agressividade), e situação de vulnerabilidade social com prejuízo grave no processo de aprendizagem” (DOCÊNCIA COMPARTILHADA, 2008, p.1).

A descrição realizada justifica o uso do termo emergência ao invés de surgimento. Para compreender a história do presente, Foucault (1998) afasta-se da busca do ponto inicial, da origem de uma prática que segue um curso evolutivo. Sua escolha é pela noção de emergência, assinalando um espaço de lutas e tensionamentos entre diferentes forças que faz aparecer discursos, práticas, estratégias e efeitos em determinado momento e sob certas condições. Dessa perspectiva, o Projeto Docência Compartilhada não possui uma origem que parte de *insight* brilhante de alguém iluminado, nem algo que surge por sorte. É, sim, o resultado de um processo educativo consolidado entre comunidade e escola, com estudos e problematizações dos efeitos das práticas naturalizadas – por exemplo, as Turmas de Progressão – realizados periodicamente entre professores, equipe diretiva e funcionários da escola. Além disso, o Projeto é proposto em um momento histórico em que as políticas inclusivas adquirem centralidade, bem como os discursos pedagógicos, que reconhecem a heterogeneidade dos sujeitos e valorizam a diversidade de práticas escolares, estão em vantagem no jogo de forças.

Desde 2002, nosso grupo de pesquisa (GPED) tem seu *locus* de pesquisa na escola proponente do Projeto, por isso concentramos as ações investigativas sobre essa experiência. Em 2009, através do projeto “Práticas curriculares exercidas no processo de inclusão escolar no Ensino Fundamental”, por mim coordenado e apoiado pelo CNPq, ampliamos as ações investigativas para uma segunda escola que também optou por desenvolver a docência compartilhada. Portanto, atualmente, a pesquisa se desenvolve em duas escolas cicladas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS. Denominamos A a escola de médio porte, que atende 30% de alunos que possuem laudo médico para inclusão, e B a escolas de grande porte, que assumiu a docência compartilhada devido a situações de vulnerabilidade social de seus alunos.

A pesquisa da qual deriva este artigo inscreve-se na perspectiva teórica que relaciona Estudos Culturais com estudos foucaultianos em Educação. Essa relação tem sido produtiva para compreender a formação e o exercício da docência como um processo no qual somos subjetivados por um conjunto de discursos pedagógicos que adquirem significação em determinada cultura, que são validados no tempo histórico que nos tornamos e continuamos sendo docentes. Mudanças sociais, econômicas e culturais da sociedade e a experiência cotidiana da docência constituem uma identidade docente não fixa (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005). Se tornar-se docente é uma construção histórica e cultural e não natural, da mesma forma o aluno nasce na espécie humana e constitui-se em aluno por meio de práticas sociais e escolares (XAVIER, 2003).

O caminho investigativo pautou-se por características etnográficas, com uso de dois instrumentos: diário de campo (com registro de observações em sala de aula, de reuniões pedagógicas de professores e equipe diretiva<sup>1</sup>) e entrevistas (com professores e equipes diretivas, posteriormente transcritas). As informações foram coletadas nas duas escolas no segundo semestre de 2009 e no decorrer do ano de 2010, em turmas de III ciclo (na modalidade seriada equivalente ao nono ano do Ensino Fundamental de Nove Anos). O uso das informações foi

---

<sup>1</sup> As reuniões pedagógicas por vezes faziam parte do cotidiano da escola para planejar as práticas pedagógicas das turmas com docência compartilhada, outras vezes eram propostas pelo grupo de pesquisa para retornar à escola as análises iniciais elaboradas, propondo questionamentos, esclarecimentos, sugestões e adequação dos rumos das ações de investigação.

consentido pelos participantes, conforme as orientações éticas em vigor na universidade, documentadas em termo específico sob a guarda do grupo de pesquisa. O foco das análises deste texto concentra-se no exercício da docência. Os procedimentos analíticos estiveram atentos aos movimentos percebidos durante a pesquisa, captando as potencialidades e os limites das ações docentes, evitando, sempre que possível, a comparação entre as escolas.

### **DO INDIVIDUAL PARA O COLETIVO: DESLOCAMENTO NECESSÁRIO PARA EXERCER A DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

É sabido que a definição de políticas, a aprovação de legislações e o encaminhamento de estratégias de implementação da inclusão escolar não garantem a sua execução nos microespaços das instituições do modo como foi idealizada. Como mostrou Rech (2013), os processos de inclusão escolar tiveram seu início no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), compreendidos como integração escolar. No Governo Lula (2003-2010), por sua vez, a “inclusão escolar adquiriu maior força e tornou-se uma política nacional” (p.165).

O Projeto Docência Compartilhada emergiu num contexto de pleno vigor dos discursos da inclusão escolar. No processo de pesquisa, constatamos vários movimentos realizados com vistas à implementação da inclusão escolar. Nesta oportunidade, analisarei três deles.

Um movimento diz respeito às *diferentes compreensões e expectativas sobre as políticas e processos inclusivos nas escolas pesquisadas*. No Projeto Docência Compartilhada, por ser uma ação para implementar tais políticas nas escolas chamadas regulares, observamos heterogeneidade nas compreensões de inclusão escolar e disputas nas suas formas de significação. Aqui reside um dos desafios: negociar compreensões entre docentes, discentes e equipes diretivas sobre a inclusão escolar e convergir ações para a sua execução.

A diversificação de compreensões pode ser notada em vários espaços, um deles é a composição do grupo de professores para atuar no Projeto. Constatamos que em ambas as escolas essa composição incluiu professores já imersos com o Projeto pelo envolvimento na sua elaboração.

Aqueles que demonstraram interesse em participar da nova forma de trabalho e outros ainda foram convidados devido a experiências em anos anteriores com alunos que apresentavam processos de aprendizagem singulares. Também, inicialmente, percebemos que alguns imaginaram que dois professores atuando na mesma sala de aula tornaria “mais fácil” a ação pedagógica cotidiana.

Outro espaço diz respeito à coordenação do Projeto. Em algumas ocasiões tínhamos a impressão de que o Projeto concretizava expectativas da equipe diretiva, tais como: romper com as práticas pedagógicas cristalizadas e com um ideal de aluno e construir ações docentes coletivas afinadas entre os professores. Por vezes, essas expectativas geravam embates entre as várias forças em jogo na escola. Em uma das reuniões pedagógicas, uma componente da equipe diretiva argumentava a dificuldade de mudança dos parâmetros de avaliação no Projeto. Comentava que: “sob pressão e cobrança os professores acabam por aceitar e repetir os parâmetros estabelecidos por órgãos superiores. Alguns ‘artifícios’ são usados para justificar essa reprodução em sala de aula, segundo ela. *É difícil, mas antes de mais nada somos educadores*, argumenta”. De imediato, “uma das professoras que atua no Projeto contesta, dizendo que há uma grande diferença entre ‘artifícios’ e a ‘realidade’ que o professor enfrenta, referindo-se às dificuldades pelas quais o professor passa atualmente” (Diário de campo, 03 fev. 2010).

Um terceiro espaço de visibilidade da disputa de compreensões são estratégias desenvolvidas para operacionalizar o Projeto. Por vezes, a prioridade eram os professores, em especial, seu planejamento coletivo, compartilhado não apenas na sala de aula, mas no momento de sua organização. Nesse foco, a equipe diretiva também precisou modificar suas ações, articulando-se de modo compartilhado entre si para que os professores pudessem compreender que *partilhar com* envolvia o conjunto de profissionais da escola imersos no Projeto. Em outras situações, o foco era o aluno, ou melhor, eram as representações culturais valorizadas pela sociedade em relação ao aluno conluente do Ensino fundamental, quais sejam: os rituais de finalização de uma etapa escolar e as expectativas de continuidade dos estudos. As ações pensadas por uma das escolas, nesse foco, pautaram-se pela organização da formatura dos alunos (comissão, arrecadação de fundos para uma viagem no final do ano com os alunos...) e

pela elaboração de trabalho interdisciplinar de livre escolha dos estudantes. No que tange à última atividade, a proposta era a realização de um trabalho de final de curso, denominado pela escola de TCC, similar aos utilizados nos cursos de graduação.<sup>2</sup>

Em cada um desses espaços e cada professor envolvido no Projeto estavam expressas múltiplas nuances na compreensão e operacionalização da inclusão escolar, dentre as quais podemos destacar: forma de integração dos diferentes alunos, oportunizando a convivência, a tolerância e a elevação da autoestima; tentativa de promover avanços nas suas aprendizagens pelo contato com “modelos” de crianças e jovens supostamente mais adiantados (TRAVERSINI; SOUZA; RODRIGUES, 2008).

O processo de pesquisa nos mostrou ainda como um desafio à forma de aprender a partir das condições apresentadas pelos diferentes alunos que compõem a turma. Tanto o grupo de pesquisa quanto os professores e as equipes diretivas das escolas mantêm vivos questionamentos que pareciam superados: Como fazer para que os alunos ditos normais prossigam aprendendo e, ao mesmo tempo, contemplar as especificidades daqueles incluídos, que por vezes precisam de mais tempo para dar conta do que os outros fazem com facilidade? Como selecionar conhecimentos necessários para qualificar a vida desses alunos em tempos de avaliações de larga escala que hierarquizam as áreas de conhecimento? Temos a impressão de que no exercício diário da docência sabemos produzir formas qualificadas e inovadoras de socialização escolar nos processos inclusivos, entretanto, o desafio está na criação de propostas singulares de desenvolvimento cognitivo, necessárias e adequadas para cada sujeito escolar.

O segundo movimento diz respeito às *modificações no exercício da docência nas áreas de conhecimento*. Percebemos um grande investimento na preparação detalhada das aulas entre professor da área de conhecimento e a professora especialista em séries iniciais ou pedagoga (ou como chamam as escolas: professora generalista). Também há períodos de

---

<sup>2</sup> Na escola proponente dessa ação, os TCC foram realizados de forma individual pelos alunos, utilizando mídias digitais disponíveis e apresentados para a comunidade em duas oportunidades. Chamou-nos a atenção que os temas selecionados giravam em torno de interesses dos adolescentes e jovens, por exemplo: esportes – Copa do Mundo, jogos dos times de futebol gaúchos Grêmio e Internacional –; celebridades da mídia em diferentes décadas – Shakira, Beatles –; preocupações em relação ao corpo e ao seu contexto – bulimia, anorexia, preconceitos, drogas e preservação do meio ambiente.

reuniões compartilhadas entre os professores dessas turmas e a equipe diretiva. Nesses períodos de planejamento coletivo há criação de material e estratégias didáticas para apropriação de conceitos específicos das áreas, considerando os diferentes níveis cognitivos e tempos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, também havia preparação de atividades pedagógicas iguais para todos, mas com aceitação de níveis diferenciados de resolução.

A partir dos conteúdos trabalhados foram pensadas formas diferenciadas de avaliação, por exemplo: em uma aula de ciências a professora constatou que um dos alunos com comprometimento cognitivo e motor conseguiu aprender determinado conteúdo, mas não conseguiria demonstrar por meio da escrita. Então, a professora fez uma proposição de avaliação oral. À primeira vista parece algo trivial, entretanto, em se tratando de uma avaliação proposta por uma área específica e para um aluno que cursa o último ano do III ciclo, a professora tratou com a mesma importância duas formas de expressão hierarquicamente situadas: a escrita e a oralidade. Como destaca Monteiro (2010, p.154) em sua pesquisa sobre o Projeto: “Na medida em que mudam as relações docentes, também se alteram relações de saberes e de poderes que configuram o trabalho em sala de aula”.

A pesquisa da autora detalha atividades compartilhadas entre a pedagoga e os professores de ciências, história, português, bem como seus depoimentos sobre as aprendizagens docentes obtidas nesse Projeto. Neles, constata-se que os professores especialistas nas suas áreas foram “forçados”, por esta experiência, a aprender a lidar com os alunos com necessidades especiais. Também, o processo de formação para trabalhar com eles era contínuo, um dia após o outro, conforme se defrontavam com as necessidades. O Projeto Docência Compartilhada reafirmou que os diferentes interrogam as práticas docentes. Isso mobilizou vários professores a aprofundar seus conhecimentos sobre os processos inclusivos para além dos propostos pelas escolas, gerando significativas contribuições, presentes na pesquisa de Kinoshita (2009).

Porém, não é apenas a iniciativa e o comprometimento dos professores o elemento central para a implementação de Projetos. É necessário assegurar a permanência de dois professores nas salas. Em uma das escolas pesquisadas esse foi um dos problemas presenciados ao longo da pesquisa: em várias aulas havia apenas um professor. Em uma das

observações, uma das pesquisadoras registra: “nessa manhã, em nenhum momento vi duas professoras em aula”. Perguntou à professora “o porquê de não estarem duas professoras em sala de aula, já que a escola trabalha com o Projeto de Docência Compartilhada”. Obteve como resposta: “era difícil *entrar duas em sala de aula*, neste último trimestre, pois a escola estava sem professores de Língua Estrangeira e de Educação Física, e as *generalistas* acabavam por ter de substituir esses professores ausentes” (Diário de campo, 19 maio 2010, grifos nosso). Depreende-se dessa constatação que o investimento administrativo-financeiro é uma das condições para executar os projetos inclusivos com alguma possibilidade de sucesso, pois sem isso tendem a sucumbir. Essa foi uma das condições que inviabilizou a continuidade do projeto numa das escolas pesquisadas, e podemos supor que também nas outras duas isso ocorreu, haja vista que, em 2011, apenas uma das quatro escolas permaneceu com o Projeto em andamento.

*O exercício da “docência a dois” exige reinventar-se continuamente como professor, esse foi o terceiro movimento constatado na pesquisa. Exige constituição diária de identidade e diferença docente. Identidade docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). No Projeto Docência Compartilhada, conforme análises realizadas no momento inicial da pesquisa, a identidade docente se constitui, muitas vezes, a partir da diferença de certos modelos e padrões de ser professor preconizado pela Modernidade. Como tem mostrado Loponte (2005), a possibilidade de se reinventar reside no interstício entre identidade e diferença. Tal reinvenção encontra uma das formas de existir quando há a *partilha com*, o deslocamento do trabalho solitário e individual do professor para pensar, propor e discutir coletivamente as angústias, os problemas, as conquistas, as decepções de iniciativas diversificadas. Compartilhar esses processos nos grupos, expor-se ao olhar do outro produz a diferença em cada um de nós, nos multiplicando, nos transformando. A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e individualmente com cada aluno. Nesse*

contexto, cada um dos professores passa a fazer a desconstrução do seu modo de ser docente para construir outro.

Em uma reunião pedagógica, uma professora de área descreveu “como funciona na sua aula a Docência Compartilhada. As professoras de outras áreas conseguem entrar na aula dela, mas ela, por não ter carga horária disponível, não consegue entrar nas outras aulas”. E, então, sublinha um dos problemas encontrados para concretizar o Projeto: “as professoras de outras áreas que entram nas suas aulas acabam se adaptando ao seu jeito de dar aula” (Diário de campo, 03 fev. 2010). Notamos que ação docente compartilhada é complexa, pois atuam duas pessoas diferentes em seus modos de desenvolver as propostas pedagógicas na mesma sala de aula. Como mostra Moreira (2009), são pessoas que se conhecem por trabalhar na mesma escola, mas no cotidiano é preciso “aparar arestas”, negociar posições sobre a própria docência.

Em síntese, os três movimentos que emergiram das análises parecem mostrar que a inclusão escolar, operacionalizada por projetos como a Docência Compartilhada, problematiza a noção de formação como algo que precisa ser feito *antes* para estar preparado a entrar *depois* em sala de aula e trabalhar com aqueles alunos ditos incluídos. Sem dúvida, o processo de formação inicial e todas as ações formativas realizadas anteriormente ao ingresso do docente em turmas com incluídos são fundamentais. Porém, também é imprescindível manter atividades de pesquisa e de formação sobre os processos diários do trabalho com sujeitos incluídos. Ao dar corpo aos acontecimentos do cotidiano da sala de aula com docência compartilhada, passamos a entender a formação docente como reinvenção constante, “assumida como uma escolha da própria existência”, conforme Fischer (2009, p. 95), “com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar”.

#### **PARA CONCLUIR... MESMO QUE PROVISORIAMENTE**

Analisar uma possibilidade da inclusão escolar pela via do Projeto Docência Compartilhada, desenvolvido em escolas da rede municipal de Porto Alegre - RS, foi a proposta inicial deste texto. Então, enumero a

seguir algumas aprendizagens realizadas, tendo como referência a fase atual do projeto de pesquisa em andamento:

- ◆ Construção de uma *cultura escolar de inclusão* (MESOMO, 2010). As políticas inclusivas são concretizadas no microespaço escolar, orientadas pela racionalidade política em vigor. Sua compreensão não é transparente e há disputas de significados para operacionalizá-las;
- ◆ Realização de pesquisa *com* e não *sobre* a escola – as idas nas escolas, discussões no grupo e devoluções junto aos envolvidos no Projeto têm nos mobilizado a construir uma forma *com partilhada* também para fazer pesquisa. Não mais buscar dados, mas pensar junto com professores e equipes diretivas o que podemos coletivamente construir em termos de conhecimento pedagógico para contribuir nos processos de inclusão escolar;
- ◆ Sistematização de um permanente processo de formação na escola com foco na coletividade do trabalho pedagógico para potencialização do exercício da docência compartilhada. A compreensão de que o Projeto consiste em uma estratégia de operacionalização da inclusão como potencia e não como problema precisa ser negociada diariamente. Caso contrário, ela corre o risco de tornar expectativa apenas das equipes diretivas ou de alguns professores envolvidos, esvaindo-se o sentido do *partilhar com*;
- ◆ A proposição e a análise das narrativas dos alunos para conhecer suas representações construídas sobre: ensino e aprendizagem; diferentes projetos desenvolvidos; melhor e pior dia de suas vidas, como temos discutido em outro momento da pesquisa (SOUZA et al., 2009). Tais narrativas podem nos oferecer elementos significativos para a seleção de conhecimentos e a elaboração de currículos centrados nas necessidades dos alunos, considerando suas questões sociais e culturais.

Retomo, ao final, uma situação que acompanhamos durante a pesquisa: as dificuldades administrativo-financeiras da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS para manter o Projeto, bem como algumas dificuldades pedagógicas específicas de cada escola na implementação, resumem as razões para que em 2011 apenas uma escola estivesse com o Projeto em andamento. Como resistir a uma rede de acontecimentos

no decorrer de um processo que podem tomar caminhos diferentes das expectativas iniciais para concretizar uma ação inclusiva?

Mais do que a ansiedade e a urgência para o sucesso dos projetos, podemos dizer que interromper a continuidade do projeto em algumas escolas, talvez, temporariamente e/ou atingir os objetivos de forma lenta não significa que o Projeto Docência Compartilhada não tenha deixado importantes conquistas, conforme registros das experiências em Traversini et al. (2013). Qualquer projeto planejado e implementado para trabalhar com uma situação complexa como a inclusão escolar precisa rever a própria noção de sucesso. Ao invés de metas cumpridas em plenitude, precisa considerar a permanente emergência de novas demandas derivadas daquelas inicialmente propostas. Assim como a docência, o próprio projeto precisa se reinventar constantemente!

## REFERÊNCIAS

- BALL, S. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.2, p.37-56, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/15865/9445>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BEZERRA, M. A. *Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações*. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis: Vozes, 2008.
- DOCÊNCIA COMPARTILHADA. *Ensaio de texto para apresentar como artigo referente às classes de docência compartilhada*. Porto Alegre: SMED, 2008.
- FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.93-102, 2009.
- FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: FOUCAULT, M. (Org.). *Microfísica do poder*. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p.15-37.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, S. Governamentalidade (Neo) liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. In: SIMPÓSIO O (DES) GOVERNO

BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11., 2010, São Leopoldo. *Anais...*, São Leopoldo: Unisinos, 2010.

GARCIA, M. M. A. Reformas educacionais, trabalho docente e subjetividades emergentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...*, Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.1-13.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, 2005.

GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago, 1991. p.1-50.

KINOSHITA, J. H. *Docência compartilhada*: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças? 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPES, M. C. et al. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v.8, n.144, p.3-30, 2010.

LOPONTE, L. G. *Docência artista*: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARÍN-DÍAZ, D. *Práticas de si e governamento educacional*: da (com) formação do capital humano e do indivíduo bem-sucedido e feliz. 2010. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MESOMO, J. F. Processos avaliativos nas práticas escolares inclusivas e a constituição do sujeito aluno contemporâneo. IN: SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (SIC), 22., 2010, Porto Alegre. *Anais...*, Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MONTEIRO, M. R. C. *Todos os alunos podem aprender*: a inclusão de alunos com deficiências. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOREIRA, T. E. “*Hoje em dia, trabalhar sozinho é humanamente impossível*”: um percurso entre o isolamento docente e a docência compartilhada. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. *O governamento pedagógico*: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.2, p.33-55, 1999.

POPKEWITZ, T. S.; OLSSON, U.; PETERSSON, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p.73-96, 2009.

PORTO ALEGRE. Educação. 2015. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?psecao=250>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (Org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.24-44.

SOUZA, N. G. et al. Leituras e desdobramentos possíveis de textos escolares de alunos de III Ciclo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPED, 2009.

TRAVERSINI, C.; SOUZA, N. G. S.; RODRIGUES, M. B. C. Auto-avaliação escolar: espaço para falar de si. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...*, Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4134-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT13-4134-Int.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2012.

TRAVERSINI, C. S. et al. *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

XAVIER, M. L. M. F. *Os incluídos na escola: disciplinamento nos processos emancipatórios*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

