

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

Julia Harue Kinoshita

Docência Compartilhada:  
dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?

Porto Alegre  
2. Semestre  
2009

Julia Harue Kinoshita

Docência Compartilhada:  
dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?

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.

Orientador:

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista

Porto Alegre  
2. Semestre  
2009

Ao concluir este trabalho, quero agradecer

- ao coletivo da Escola Gilberto Jorge: professores, alunos, funcionários e direção da escola pelo exercício cotidiano de humildade e respeito ao outro, desafio permanente na construção de uma educação inclusiva;
- ao Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, pela paciência, cuidado, disponibilidade e generosidade de sua atuação como orientador;
- às colegas de ofício Prof<sup>a</sup> Jussara Fernandes Oleques, Prof<sup>a</sup> Déliamaris Fraga Acunha, Prof<sup>a</sup> Maria Isabel Lacerda Persch e Prof<sup>a</sup> Maria Rosângela Carrasco Monteiro que me ajudaram na revisão do texto, em diferentes momentos desse percurso;
- aos alunos do Curso de Especialização, que com tanta paciência escutaram as minhas angústias e queixas e pelos belos relatos de suas vivências pedagógicas, que muito contribuíram no desenvolvimento do curso.

A questão da inclusão sempre nos depara com o saber insuficiente. Perante o impasse criado pela inclusão, há uma convocação para um saber compartilhado. É necessário compartilhar saberes com os outros para buscar uma solução. Abre-se um espaço para a autoria.

Palavras da Prof.<sup>a</sup> Simone M. Rickes, durante as aulas da disciplina Sujeito e Autoria.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a docência compartilhada, considerada um dispositivo pedagógico que favorece o acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares do ensino fundamental. Para o desenvolvimento das reflexões acerca desse tema, foi considerada a experiência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e a proposta de Ciclos de Formação implementada nesta rede desde os anos 90 do Século XX. Com o objetivo de promover os processos de ensino/aprendizagem a proposta de Ciclos de Formação associa-se a uma rede de apoios diferenciados, com destaque para: o professor itinerante, o Laboratório de Aprendizagem, as Salas de Integração e Recursos, além das Turmas de Progressão. Estas últimas são espaços destinados aos alunos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e também a proceder à adaptação de novos alunos à proposta de ciclos. O presente trabalho surge do debate sobre os riscos de estagnação de um espaço transitório como as Turmas de Progressão e da necessidade de construção de alternativas para alunos que, apesar de suas dificuldades de aprendizagem, têm avançado no processo de escolarização. Assim, tomou-se em análise uma experiência específica de uma escola municipal - Escola Gilberto Jorge - na tentativa de compreender o processo de implantação de uma experiência iniciada em 2006, a qual consiste na entrada de dois professores, nas turmas regulares em que há alunos com necessidades educativas especiais, para qualificar o atendimento e o processo de ensino/aprendizagem da turma como um todo. A análise apóia-se no olhar da pesquisadora que atua como professora, do III Ciclo na mesma escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que procurou valorizar diferentes fontes como: levantamento bibliográfico; análise de documentos internos; relatos de experiências. Como principal conclusão afirma-se que o dispositivo de docência compartilhada, como apoio de processos inclusivos, recoloca no centro de seu projeto a convivência comum em sala de aula, entre alunos com e sem deficiência, princípio fundamental da Educação Inclusiva. Possibilita ações pedagógicas individualizadas e estabelece o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem.

Palavras-chave: 1.Educação especial 2.processos inclusivos 3.turmas de progressão 4.docência compartilhada 5. educação inclusiva.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Turma de Progressão do I Ciclo

BP – Turma de Progressão do II Ciclo

CP – Turma de Progressão do III Ciclo

DC – Docência Compartilhada.

GJ – EMEF Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva.

LA – Laboratórios de Aprendizagem

NEE – Necessidades educativas especiais.

PT – Partido dos Trabalhadores.

RME PA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

SIR – Sala de Integração e Recursos

TP – Turmas de Progressão.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>2. “CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO”, “ESCOLA CIDADÃ – APRENDIZAGEM PARA TODOS” E “CIDADE EDUCADORA” .....</b>	<b>10</b>
<b>3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE .....</b>	<b>15</b>
3.1 DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE .....	20
3.1.1 Número de Alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais .....	20
3.1.2 Quadro Geral dos alunos com necessidades educativas especiais .....	21
<b>4. TURMAS DE PROGRESSÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>5. A ESCOLA GILBERTO JORGE .....</b>	<b>32</b>
5.1 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA. ....	33
5.2 UMA ESCOLA VIVIDA E PESQUISADA .....	36
5.3 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA. ....	37
5.4 UMA ESCOLA ABERTA À PESQUISA.....	39
<b>6. DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA GILBERTO JORGE .....</b>	<b>41</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>51</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
ANEXO A .....	56
ANEXO B .....	57
ANEXO C .....	62

## 1. INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem-se tornado uma realidade cada vez mais presente nas escolas regulares de Ensino Fundamental. O jornal Zero Hora publicou recentemente, em 31.05.2009, que estão matriculados no Estado do Rio Grande do Sul 28.017 alunos com NEE, num universo de 2,4 milhões de estudantes entre as redes estadual, municipais e particulares, perfazendo um índice de 1,16%. Houve, ainda conforme o jornal, um crescimento de 38% de estudantes com necessidades educativas especiais num período de 8 anos nas escolas regulares do Estado.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tinha, durante o ano letivo de 2007, 2.239 alunos com NEE, um índice de 5,43% do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental, conforme consulta ao site da Prefeitura de Porto Alegre <sup>1</sup>.

É necessário relembrar que o município de Porto Alegre promoveu, a partir de 1989, um processo de democratização do ensino, ampliando o acesso e a permanência de alunos com dificuldades de aprendizagem, organizando espaços de formação para os educadores, discutindo amplamente a repetência na 1ª série do ensino fundamental. Em 1995 realizou a Constituinte Escolar, efetivando uma ampla reestruturação curricular, com a implantação do ensino por Ciclos de Formação, acompanhada de vários dispositivos pedagógicos como serviços de apoio: Laboratório de Aprendizagem, Salas de Integração e Recursos, Turmas de Progressão, Professor Itinerante, Salas de Informática, na perspectiva de garantir o sucesso dessa reestruturação.

Decorridos quinze anos, desde a implantação dos Ciclos de formação, refletir sobre o percurso realizado e buscar novas soluções para as dificuldades, faz-se urgente e necessário. A evolução deste percurso demonstra avanços significativos em sua política educativa, colocando como eixos prioritários a democratização do acesso, da permanência, da aprendizagem para todos, do acolhimento às diferenças, da democratização da gestão escolar, da opção pela educação popular, em que pese as nuances e diferentes ênfases nas

---

<sup>1</sup> Consulta realizada em 11/08/2009 ao site do INEP traz 2.259 alunos com necessidades educativas especiais, em 2007 e 2.332 alunos em 2008, matriculados no ensino fundamental do município de Porto Alegre.

orientações políticas de cada administração na prefeitura de Porto Alegre. Em contraponto a essa trajetória, as Turmas de Progressão têm sido apontadas como um “elo frágil” nesta construção.

Como docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, pude observar que a preocupação com as Turmas de Progressão trouxe alguns desdobramentos para dentro da escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva é conhecida na rede como uma escola que se preocupa e se propõe a atender “todos os alunos”. Essa preocupação tem trazido para a escola crianças e adolescentes excluídos de outros espaços escolares aumentando significativamente a população dos alunos com necessidades educativas especiais. Em 2009, esses alunos constituem 11,11% do total de alunos da escola.

O compromisso para que todos permaneçam na escola e sigam realizando as aprendizagens necessárias exige da comunidade escolar uma disponibilidade de escuta, flexibilização da organização curricular e uma aposta permanente nas possibilidades do aprender e do ensinar.

O princípio que orienta o coletivo da Escola, principalmente a equipe diretiva, é construir efetivamente, estratégias pedagógicas para os problemas que surgem no cotidiano escolar, criando espaços de estudo e reflexão, buscando aporte teórico, parcerias com instituições de pesquisa e propondo ações e intervenções na organização da escola que, muitas vezes, resultam como inovadoras.

As histórias de acolhimento de alunos com necessidades educativas especiais, a reorganização de tempos e espaços em módulos-aula, a flexibilidade curricular, os processos de avaliação, nos quais o aluno é sempre parâmetro de si mesmo, os espaços de escuta dos alunos pelos professores e equipe diretiva, o processo democrático de gestão escolar, os projetos de monitoria, os contadores de histórias, o projeto Movimentando as Diferenças e a monitoria do recreio são exemplos de mudanças efetuadas na Escola para acolher as diferenças.

Desde 1998, quando a Escola Gilberto Jorge adota a reorganização curricular por Ciclos de Formação, as Turmas de Progressão foram fonte constante de preocupação e tensionamento no coletivo da Escola.

As Turmas de Progressão (TPs), espaços diferenciados criados durante a implantação dos Ciclos de Formação para atender as defasagens entre nível de conhecimento e idade cronológica, paulatinamente se configuraram com certa proximidade de uma classe especial, apesar de não terem sido previstas inicialmente com esta finalidade (SOUZA, 2004).

Assim, a problemática apresentada pelas Turmas de Progressão, na Escola Gilberto Jorge, como redução nas trocas que possibilitam os conflitos cognitivos necessários às aprendizagens e o preconceito com os alunos que permaneciam por mais tempo nessas turmas mobilizaram a equipe diretiva e o coletivo de professores para elaborar um novo projeto: a docência compartilhada.

Docência Compartilhada (DC) é uma proposta para viabilizar o acesso de alunos com necessidades educativas especiais, oriundos das Turmas de Progressão, nas turmas regulares dos anos-ciclos e sua permanência nelas. Esse projeto é o mais recente da Escola Gilberto Jorge, foi organizado a partir de 2006. A presença de dois professores na sala de aula, nas turmas com alunos com necessidades educativas especiais, é uma tentativa de melhor atendê-los e qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

O que é docência compartilhada? Como a escola organizou a docência compartilhada? Qual a origem desta idéia? Como os professores enfrentaram esta idéia? Como os alunos receberam a docência compartilhada? Este trabalho de monografia propõe-se a realizar tal investigação.

Para compreender a Escola Gilberto Jorge, será necessário relembrar as mudanças ocorridas na educação regular e na educação especial nos últimos 20 anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e também conhecer a história da Escola Gilberto Jorge e saber como se constituiu enquanto Escola. Esses dois eixos são temas de análise nos tópicos seguintes.

O interesse em pesquisar e refletir sobre o projeto de docência compartilhada deve-se ao fato de eu ser professora da Rede Municipal de Ensino e, desde março de 2003, participar do coletivo de docentes da Escola Gilberto Jorge. É a partir deste lugar, como

professora de Ciências do III Ciclo, que me proponho a realizar um breve levantamento bibliográfico, examinando publicações em livros, dissertações, artigos, documentos internos e relatos de experiências, que embasem as reflexões a respeito desse projeto que tanto contribui para uma educação de qualidade, inclusiva e acolhedora. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa que apresenta características de um ‘estudo de caso’, tomando uma experiência específica em análise. Houve, ao longo da trajetória, grande valorização da minha experiência, como docente e participante dos processos analisado, além da busca de referenciais externos à escola para a elucidação da análise.

## **2. “CORAGEM DE MUDAR EM EDUCAÇÃO”, “ESCOLA CIDADÃ – APRENDIZAGEM PARA TODOS” E “CIDADE EDUCADORA”**

Os dois próximos tópicos pretendem analisar brevemente a trajetória da Educação Regular e da Educação Especial nos últimos 20 anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Não têm a intenção de abordar todos os aspectos relativos à sua história, mas ressaltar as mudanças ocorridas durante a Administração Popular e de alguns tópicos que de certa forma buscaram uma aproximação em direção ao paradigma de uma educação inclusiva (SANTOS, 2002).

Em 1989, a Frente Popular, composta por partidos de esquerda, tendo o Partido dos Trabalhadores (PT) em composição majoritária, assumiu a Prefeitura de Porto Alegre e inaugurou um período de quatro mandatos sucessivos, de 1989 a 2004. Esses mandatos ficaram conhecidos como Administração Popular, que promoveu no âmbito da educação uma ampla reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino.

O processo de reorganização teve início, já no primeiro mandato, quando a professora Ester Pillar Grossi assumiu a Secretaria de Educação. Sob o *slogan* “Coragem de Mudar em Educação” organizou amplos debates, seminários e espaços de formação dos professores centrados no processo de ensino e aprendizagem, trazendo como referencial teórico as descobertas de Jean Piaget. Segundo Titton (2004), “a obra *Psicogênese da língua escrita* (1985) de Emilia Ferrero e Ana Teberosky causou impacto entre os educadores e representou o que se poderia denominar revolução conceitual”, pois deslocou o olhar do

“como se ensina” para o “como se aprende”. O objetivo claro deste grande investimento na qualificação dos professores era mudar as práticas pedagógicas e conseqüentemente diminuir o fracasso e a exclusão escolar nos primeiros anos do ensino fundamental.

No segundo mandato do PT (1993-1996) ocorreu a Constituinte Escolar, desencadeada a partir de março de 1994, a qual, segundo Rocha (1999, p.29), foi dividida em quatro fases distintas:

**1ª Fase – Organização de grupos temáticos nas escolas.** Temas propostos para debate: gestão da escola, organização curricular, avaliação e princípios de convivência. **2ª Fase – Encontros regionais:** objetivou a sistematização das discussões nas escolas, unificando as propostas da região a serem encaminhadas ao congresso. **3ª Fase – Congresso Constituinte das Escolas Municipais:** visou a sistematizar, em um documento único, as discussões de cada região a fim de constituir as diretrizes globais para a construção coletiva do regimento escolar, expressando a escola desejada e os avanços sociais. **4ª Fase – Construção dos regimentos escolares:** a partir das diretrizes globais definidas pelo Congresso Constituinte das Escolas Municipais, houve um processo de discussão e elaboração dos Regimentos Escolares em cada unidade, respeitando as especificidades das mesmas. [...] O Projeto é um desdobramento para a educação do projeto maior da Administração Popular intitulado “Cidade Constituinte” em que se apontam as políticas desejadas para a construção da Porto Alegre que queremos, expressa, portanto, a vontade política da Prefeitura Municipal de Porto Alegre de aprofundar a experiência de participação da cidadania iniciada no primeiro governo da Administração Popular.

O Congresso Constituinte das Escolas Municipais realizou-se em junho de 1995, com a participação de toda comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais) e votou uma nova estrutura curricular, os Ciclos de Formação, em contrapartida ao ensino seriado. Agregou-se ao referencial teórico, além dos estudos de Piaget, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a dimensão sócio-antropológica de Paulo Freire. O principal objetivo continuava sendo o de evitar o fracasso e a exclusão escolar e garantir a aprendizagem e o acesso de todos ao conhecimento. Essa nova proposta político-pedagógica passa a ser denominada de “Escola Cidadã – Aprendizagem para todos” e gradativamente vai substituindo o ensino por séries em todas as escolas da rede municipal até o ano de 2000.

A proposta de ensino por Ciclos de Formação foi estruturada em três ciclos, tendo cada ciclo duração de três anos, ampliando para nove anos a escolaridade básica obrigatória para o ensino fundamental, correspondendo cada ciclo às seguintes faixas etárias:

## I Ciclo A - INFÂNCIA

Ano Ciclo	Idade
1º ano – A10	5 anos e 9 meses a 6 anos e 8 meses
2º ano – A20	6 anos e 9 meses a 7 anos e 8 meses
3º ano – A30	7 anos e 9 meses a 8 anos e 8 meses
AP - Turma de Progressão	Alunos com defasagem entre idade e escolaridade.

## II Ciclo B - PRÉ-ADOLESCÊNCIA

Ano Ciclo	Idade
1º ano – B10	8 anos e 9 meses a 9 anos e 8 meses
2º ano – B20	9 anos e 9 meses a 10 anos e 8 meses
3º ano – B30	10 anos e 9 meses a 11 anos e 8 meses
BP – Turma de Progressão	Alunos com defasagem entre idade e escolaridade.

## III Ciclo C - ADOLESCÊNCIA.

Ano Ciclo	Idade
1º ano – C10	11 anos e 9 meses a 12 anos e 8 meses
2º ano – C20	12 anos e 9 meses a 13 anos e 8 meses
3º ano – C30	13 anos e 9 meses
CP – Turma de Progressão	Alunos com defasagem entre idade e escolaridade.

A reorganização do ensino por ciclos de formação, respeitando os ciclos da vida, infância, pré-adolescência e adolescência, vem acompanhada de outras reformulações no cotidiano escolar e de uma rede de apoio, entre os quais se destaca:

- Organização do ensino por complexos temáticos, para cada ciclo,
- Avaliação como redirecionamento da ação pedagógica,
- Organização de Turmas de Progressão (TP) para cada ciclo, visando a atender o educando com defasagem entre a faixa etária e a escolaridade ou que não possui escolaridade nenhuma, realizando aí um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas apresentadas, podendo o educando avançar para o ciclo seguinte a qualquer momento, desde que apresente condições de continuar normalmente sua socialização e estudos,
- Laboratórios de Aprendizagem (LA), tem a atribuição de investigar o processo de construção de conhecimento do educando, criar estratégias de atendimento educacional complementar, integrar as atividades desenvolvidas no LA com o trabalho da turma, proporcionar diferentes vivências oferecidas no turno inverso ao frequentado pelo educando, visando ao resgate do aluno em todas as dimensões,
- Salas de Integração e Recursos (SIR), organizadas em polos geográficos de modo a atender de 04 a 05 escolas, em que se desenvolve um atendimento investigativo, especializado e diferenciado, centrado no aluno e em suas dificuldades de aprendizagem.
- Professor Itinerante – com a atribuição de substituir os educadores em seus impedimentos legais, quando em cursos de formação ou ausentes,
- Coordenação Cultural – com a tarefa de promover e fomentar as diversas manifestações das artes e da cultura e suas relações com a educação,
- Espaços de Formação e Qualificação - com garantia de reuniões pedagógicas semanais, por turno, realizada no horário de funcionamento da escola, garantindo a presença dos educadores; e reuniões mensais com o coletivo dos professores, como espaços de formação, organizadas pela escola ou mantenedora,
- Sala de Informática, com uma média de 15 monitores por sala,
- Complementos Curriculares - atividades desenvolvidas para além da carga horária letiva dos alunos e que são normalmente optativas, no entanto, em

alguns casos estas atividades podem ser desenvolvidas dentro da carga horária letiva. Estas atividades têm dimensão formativa, lúdico-cultural, artística e tecnológica (educação ambiental, educação sexual, línguas estrangeiras, grafite, teatro, fotografia, horta escolar, canto coral, música, orquestra de flautas, percussão, dança, ginástica olímpica, atletismo e informática são exemplos de propostas de complementos curriculares),

- Gestão Escolar democrática, com a criação dos Conselhos Escolares, compartilhando a gestão da escola com a Equipe Diretiva, ambos eleitos a cada dois e três anos respectivamente.

A idéia central dos Ciclos de Formação é respeitar o ritmo próprio, o tempo e as experiências de cada educando, assim como as características de cada faixa etária dos mesmos, construindo uma continuidade às suas aprendizagens nos três anos ciclos, evitando as rupturas e organizando um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso e não para o fracasso.

O terceiro mandato da Administração Popular caracteriza-se pelo trabalho intenso de implantação e consolidação dos Ciclos de Formação nas escolas regulares (até 2000, todas as escolas adotam o ensino por ciclos de formação), na ampliação da rede de ensino, na elaboração dos complexos temáticos, na organização dos serviços de apoio, principalmente laboratórios de aprendizagens e salas de integração e recursos, como sustentação das políticas de inclusão e na continuidade de formação dos professores.

O quarto mandato, período de 2001-2004, amplia o conceito de “escola cidadã” para o de “cidade educadora”. A consolidação do Orçamento Participativo, uma nova prática democrática de exercício da cidadania, organizada pela Administração Popular discute e vota as prioridades da população por regiões da cidade, descentraliza o poder executivo e confere novas relações políticas e sociais à cidade de Porto Alegre. Configura-se uma nova organização e um novo cenário político na cidade que passa a ser concebido como um espaço educador: a cidade educadora. Segundo Tilton (2004), propõe-se a “qualificação e o aprofundamento da organização dos ciclos de formação nas escolas, ampliando sua compreensão para ciclos da vida. *Dos ciclos da escola fundamental para os ciclos da vida do conjunto de sujeitos da cidade*, esse era o movimento necessário para a inclusão de todos

– crianças, adolescentes, jovens e adultos – na realização de um objetivo maior, o da inclusão social”.

Além da reorganização curricular, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre amplia de maneira considerável a oferta de vagas. De 29 escolas em 1988, passa para 95 escolas atualmente, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A ampliação da oferta de vagas, aliada à reorganização curricular dos Ciclos de Formação com toda a rede de serviços de apoio e as mudanças pedagógicas ocorridas na Educação Especial da rede podem ser compreendidas como uma real aproximação em direção ao paradigma da educação inclusiva.

### **3. EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS CICLOS DE FORMAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Em 1989, primeiro mandato da Administração Popular, existia apenas uma Escola Especial na rede municipal, a Escola Elyseu Paglioli, inaugurada em 1988 e construída nos moldes clássicos de uma Escola Especial – o modelo médico-clínico e voltada para o atendimento de crianças e adolescentes com “deficiência mental moderada ou treinável”, tal como eram denominadas pela psicologia e pela educação especial naquela época. (SANTOS, 2002).

Além da Escola Especial Elyseu Paglioli, havia 22 classes especiais distribuídas nas escolas regulares. Segundo Mostardeiro (2000):

*As classes especiais representaram a busca de um atendimento especializado para alunos portadores de deficiência mental que não demonstravam possibilidade de integração na primeira série. A implantação das classes especiais na década de 70 foi o início da política de atuação do Município de Porto Alegre no atendimento direto aos alunos com necessidades educativas especiais.*

A segunda Escola Especial: Lígia Morrone Averbuck é construída em 1989, e a equipe técnica responsável por selecionar os alunos depara-se com a triste realidade de crianças com graves transtornos psíquicos que não conseguiam frequentar a escola pelo simples fato de que nenhuma escola os aceitava. A terceira escola é inaugurada em 1990: a

escola Luiz Francisco Lucena Borges, com um projeto de pesquisa participante chamado de “Criança Psicótica” e “Escola Pública”, coordenada pela equipe técnica cuja finalidade era aceitar toda criança ou adolescente que não tinha sido aceito em outras escolas devido a seus problemas psíquicos. A quarta escola, Escola Tristão Sucupira Vianna, é inaugurada em 1991, com dois projetos: Educação Precoce, visando atender crianças de 0 a 3 anos, realizando intervenções nos primeiros anos de vida, e o outro projeto Oportunidade de Trabalho cujo objetivo era integrar os alunos com necessidade educativas especiais no contexto social através do trabalho (VARGAS, 1993). Em 2008, iniciam as atividades da quinta escola especial da rede, direcionada para os deficientes auditivos, a EMEF Bilíngüe Salomão Watnick.

O modelo médico-clínico se refere à concepção até então predominante na educação especial de que as dificuldades de aprendizagens estavam subordinadas às questões orgânicas, neurológicas ou distúrbios emocionais e/ou nutricionais. Vargas (1993), assim descreve este modelo:

O modelo hegemônico de Escola Especial é aquele que se caracteriza pela simultaneidade de um trabalho clínico com trabalho pedagógico. [...] pode-se dizer que ele encontra-se mergulhado nessa concepção<sup>2</sup>, quando se propõe a consertar, através de tratamentos clínicos, o organismo cheio de danos, com o intuito de reabilitá-lo para, num segundo momento, aprender.

A primeira grande discussão enfrentada pela Administração Popular foi o questionamento quanto ao modelo de escola especial na concepção médico-clínico. Segundo Santos (2002), “Devido à abertura das escolas especiais foram nomeados entre os anos de 1989 até 1991 um grande número de educadores especiais, chegando a triplicar o número desses profissionais na RME” e “os educadores especiais recém nomeados, defendiam uma posição voltada ao pedagógico”. Ocorre então uma mudança importante no âmbito da reestruturação da Educação Especial na rede de ensino a que Vargas (1993, p. 28) assim se refere:

[...] em 1989, a SMED opta por convidar tal equipe técnica a transferir-se da Escola Elyseu Paglioli para o nível central da Secretaria. Aceito o convite, o papel da

---

<sup>2</sup> Concepção behaviorista – reflexológico, que propõe a idéia de que o psiquismo é um epifenômeno ou um fenômeno causado pelo orgânico.

equipe na Escola passa a ser coadjuvante. Sendo esta justamente a intenção do convite, a saber, na Escola, ficariam como protagonistas alunos e professores, enquanto a equipe técnica passaria a fazer o trabalho dos bastidores.

A partir deste momento, abre-se uma nova dinâmica de trabalho, passando a equipe técnica a cumprir uma função de assessoria às escolas especiais e às escolas regulares que recebiam os alunos com necessidades educativas especiais. O processo da Constituinte Escolar, realizada em 1995, traz para dentro das escolas especiais a discussão sobre a resignificação do seu papel enquanto escola especial, que passa “de uma concepção assistencialista para uma concepção eminentemente educacional voltada para a construção do conhecimento” (LOSS e PANICHI, 2000). Ainda conforme relato de Loss e Panichi (2000, pg. 33):

Em abril de 1996, foi promovido um “encontro”<sup>3</sup> entre as quatro escolas especiais onde a SMED, apresentou para discussão, a proposta de Ciclos de Formação na Educação Especial.[...] Estes temas foram discutidos e polemizados junto à comunidade escolar que participou através de seus representantes, no mês de agosto de 1996, com a conclusão em plenária para aprovação final de uma nova estrutura curricular para as escolas especiais. A organização dos Ciclos de Formação nas escolas especiais ficou dividida por faixa etária: de 4 a 9 anos, I Ciclo, educação infantil, de 10 a 14 anos, II Ciclo, educação infanto-juvenil, e de 15 a 21 anos, III Ciclo, educação juvenil.

A partir do segundo semestre de 1996, as escolas especiais se dedicam à elaboração dos regimentos escolares, como todas as outras escolas do ensino regular, baseadas nos princípios da Constituinte Escolar. Interessante relatar que, já em 1994, cada escola especial tinha construído sua organização curricular com “plena autonomia e percurso individual” (SANTOS, 2002), com propostas de complementos e projetos especiais de integração à comunidade e abertura para outros espaços de socialização que não a escola. Além disso, as quatro escolas especiais desenvolveram um permanente processo de mobilização e formação, discutindo as suas práticas através do “encontro” e do Fórum de Educação Especial.

Paralelamente à implantação das quatro escolas especiais, durante o período de 1989 a 1992, realiza-se um intenso debate sobre o fracasso escolar nas 1ª séries do Ensino

---

<sup>3</sup> Termo informalmente utilizado para o encontro sistemático das quatro escolas especiais.

Fundamental, buscando referenciais teóricos de Piaget e a abordagem construtivista. Foram organizados cursos, seminários, palestras e jornadas de estudos para o conjunto da rede municipal. Esse grande investimento na qualificação das ações pedagógicas dos professores, resulta numa melhoria no atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagens e numa simultânea diminuição das classes especiais que, de 22 classes em 1989, passa a apenas 6 classes em 1992, localizadas nos bairros: Restinga, Vila Cruzeiro, Passo das Pedras, Santa Rosa, Vila Mapa e Morro da Cruz. (FREITAS, 1993).

Hickel (1991), psicopedagoga e coordenadora na época, da Divisão de Apoio ao Ensino (DAE), assim descreve este período:

Após dois anos de efetivo trabalho conjunto dos professores de classe especial e sua coordenação pedagógica e psicopedagógica pode-se observar que as expectativas iniciais sobre uma postura construtivista da aprendizagem estão se confirmando. Os índices de aproveitamento dos alunos são inéditos na história da SMED: 63% dos alunos, que referidos, a priori, como deficientes, foram promovidos para 2ª e 1ª série.

A implantação dos Ciclos de Formação com sua rede de apoio pedagógico, particularmente os Laboratórios de Aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, as Salas de Integração e Recursos, com um trabalho pedagógico diferenciado, centrado na investigação das formas de aprender de cada aluno e a organização das Turmas de Progressão, possibilitaram a extinção gradual de todas as classes especiais (inexistentes a partir de 1999) e a transferência de alunos com necessidades educativas especiais das escolas especiais para as escolas regulares de ensino.

Ressalta-se a importância das Salas de Integração e Recursos (SIR), na construção de uma política inclusiva. Proposta e organizada a partir de 1995, Mostardeiro (2000, p. 10) relata:

Com um grande número de alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular, tornou-se fundamental a definição de uma política de atendimento para os alunos integrados, sendo este um ponto crítico da discussão com as escolas, que solicitavam uma *integração* dos alunos respaldada por assessoria, formação dos professores e ação pedagógica de apoio. [...] A SIR foi implantada inicialmente em quatro escolas, procurando abranger estrategicamente as diversas regiões. Naquele momento o aluno com dificuldades na sua escolarização era integrado na primeira série e, no turno inverso, recebia acompanhamento da Sala de Integração e Recursos.

Os critérios para que as escolas fossem escolas-polo da SIR eram os seguintes, ainda conforme Mostardeiro (2000, p.10):

- Disponibilidade da escola em sediar o projeto;
- Atender comunidades com maior índice de crianças com dificuldades de aprendizagens;
- Acessibilidade da escola polo em relação às demais;
- Disponibilidade de espaço físico na escola;
- Número de vagas por escola proporcional ao número de alunos em primeiras séries.

Atualmente, as dezoito Salas de Integração e Recursos, contando sempre com a atuação de dois professores especialistas em educação especial, constituem um importante dispositivo pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, pois permitem a sua matrícula na escola regular de sua comunidade com a garantia de um serviço de apoio especializado, em turno inverso, no seu bairro ou próximo ao seu bairro, ampliando o acesso e permanência dos alunos na escola.

Tezzari (2006, p.288), professora da rede, ao analisar o papel da SIR, como serviço de apoio aos processos inclusivos, faz um destaque positivo apontando que “é possível afirmar que a Sala de Integração e Recursos vem-se configurando como um ponto de apoio à permanência e educabilidade dos alunos com necessidades educativas especiais no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”.

Atualmente a Rede Municipal conta com uma equipe de assessoria composta por doze profissionais - professores e psicólogos - e serviços de apoio às escolas como assessoria de inclusão, formada por professores das escolas especiais (três professores com 10 horas/aula) para acompanhar o processo de inclusão dos alunos que não possuem atendimento de apoio (SIR); dezoito salas de SIR, sendo três salas para atendimento aos deficientes visuais, com trinta e sete professores com formação específica em Educação Especial e com carga horária de 40hs semanais; estagiários de inclusão, como apoio às turmas com alunos com necessidades educativas especiais, atualmente há no mínimo um estagiário por escola; totalizando cento e dez estagiários e encontros mensais de formação.

Santos (2002), em sua pesquisa sobre *As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, período de 1989-2000*, analisa minuciosamente a evolução da educação especial na RME. Sua análise enfoca a implantação das escolas especiais, o processo de extinção das classes especiais, a reorganização das estruturas internas da Secretaria de Educação e seus reflexos na rede de ensino, a transformação ou re-

significação das escolas especiais, a formação continuada, através de seminários, cursos, “encontrão”, fórum de educação especial e assessorias. Para desenvolvimento da análise, toma como eixos organizadores: a organização do ensino, a formação dos professores e os serviços de apoio. Como conclusão, Santos (2002), enfatiza que:

[...] a seqüência de gestões político-administrativas possibilitou práticas evolutivas no processo de implementação de políticas educacionais. No que se refere ao paradigma de Inclusão escolar, os processos identificados por meio dos eixos organização do ensino, formação de professores e serviços de apoio colocam o percurso da RME em evidente aproximação com a Inclusão escolar.

Talvez se possa creditar à avaliação positiva do projeto Escola Cidadã, aliada à oferta da educação especial como uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com recursos e estratégias de apoio disponíveis a todos os alunos, o índice de 5,43% de alunos com necessidades educativas especiais presentes no ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre. Um índice significativo se comparado às demais redes de ensino do Brasil.

### 3.1 DADOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

#### 3.1.1 Número de Alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais<sup>4</sup>:

Escolas especiais: 617 (1,47% do total de alunos da RME)  
Educação Infantil: 67 (1,19% do total de alunos na Educação Infantil da RME)  
Ensino Fundamental: 2.239 (5,43% do total de alunos da RME)

Sala de Integração e Recursos – atende 750 alunos (incluindo SIR visual) (52,2%)

---

<sup>4</sup> Esses dados constam no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. [www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br) /SMED/ Territórios de Aprendizagem / Educação Especial, consultado em 02/08/09.

3.1.2 Quadro Geral dos alunos com necessidades educativas especiais, conforme o censo escolar enviado ao MEC, em 2007<sup>5</sup>

Necessidades Educativas Especiais	COM SIR	SEM SIR	TOTAL
Cegueira	06	14	20
Baixa visão	13	26	39
Surdez severa	01	93	94
Surdez leve	01	35	36
Surdo-cego	00	00	00
Física	13	46	59
Mental	139	593	732
Transtornos de desenvolvimento	77	115	192
Autismo	02	15	17
Altas habilidades	01	03	04
Síndrome de Down	29	170	199
Múltipla	23	126	149
Condutas Típicas	252	710	962
Outras	103	117	220
	660	2.063	2.723

\* Inclui as escolas infantis.

<sup>5</sup> Dados coletados junto à SMED, através de entrevista em 23/05/08.

#### 4. TURMAS DE PROGRESSÃO

Desde 1989 e principalmente após a Constituinte Escolar em 1995, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem sido constantemente desafiada a refletir sobre suas práticas, vivências, rumos, contradições e problemas. Muito se produziu na rede: a série de revistas “Paixão de Aprender”, os vários “Cadernos Pedagógicos”, as publicações “A Escola faz”, “Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende”, as revistas pedagógicas de cada escola, além de monografias de cursos de especialização, dissertações de mestrados e teses de doutorados, nas Universidades do município de Porto Alegre e cidades da região metropolitana. Decorridos quinze anos, desde a implantação dos Ciclos de Formação, refletir sobre o percurso realizado e buscar subsídios para o redimensionamento da política de ciclos na rede, faz-se urgente e necessário. A evolução deste percurso tem demonstrado avanços significativos em sua política educativa, colocando como eixos prioritários a democratização do acesso, da permanência, da aprendizagem para todos, do acolhimento às diferenças, da democratização da gestão escolar e da opção pela educação popular. Em contraponto aos avanços, as Turmas de Progressão são apontadas como um “elo frágil” nesta construção. Apesar da intencionalidade inicial as Turmas de Progressão vêm sinalizando como território de problemáticas, segundo alguns pesquisadores que se empenharam para estudar a implantação e a evolução dos Ciclos de Formação na rede de ensino da cidade de Porto Alegre.

Vários são os questionamentos levantados acerca das Turmas de Progressão: a real necessidade de sua existência, enquanto espaço para uma turma diferenciada, a “estigmatização” com relação aos alunos que permanecem nessa turma, a permanência de alguns alunos por mais de dois anos na turma de progressão, o espaço reconhecido como o “lugar daqueles que não aprendem”, os possíveis danos na auto-estima dos alunos devido à visibilidade em que se encontram e o desejo dos professores ou o não desejo de trabalhar com as turmas de progressão.

A vivência dos processos de organização interna da escola demonstra três momentos importantes com relação às turmas de progressão: o momento em que o aluno é indicado para frequentar a turma de progressão, o momento em que é indicado o professor referência para a turma e por fim, o momento de chegada de novos alunos na turma. Esses três momentos merecem uma reflexão.

Ao final de cada ano letivo realiza-se um processo de extrema importância e delicada trama, pois nela se definem os rumos de diversas crianças e adolescentes dentro da escola. Este processo é conhecido como *enturmação*, palavra utilizada comumente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para designar os processos de agrupamentos dos alunos em turmas. Esse processo é baseado nos parâmetros pedagógicos e na avaliação do coletivo de professores de cada ano-ciclo. Normalmente o aluno segue com a sua turma e cursa os três anos ciclos do I Ciclo sem grandes mudanças, porém, ao final do I Ciclo, se o aluno ainda não está alfabetizado ou se encontra com grande defasagem nas aprendizagens, via de regra é encaminhado para uma turma de progressão e retirado da convivência em comum com os colegas de sua turma. É nesse momento que os alunos com necessidades educativas especiais, principalmente as crianças com deficiência mental são “capturados” para as turmas de progressão. Esse mesmo processo também ocorre ao final do II Ciclo. O sistema de Ciclos de Formação procura atender o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, mas o processo de *enturmação* desvela uma delicada rede que permeia toda a organização escolar. Uma rede invisível tecida pelas *práticas de avaliação* da escola e pelo *olhar do professor*.

O tema sobre os processos de avaliação requer, sem dúvida, um estudo aprofundado, tal a sua importância e complexidade, que este trabalho não se propõe a realizar, porém alguns aspectos devem ser levantados. Os Ciclos de Formação de Porto Alegre propõe três tipos de avaliação: a Formativa, a Sumativa e a Especializada. Consta no site da SMED o seguinte:

A Avaliação Formativa é composta pelas auto-avaliações dos alunos, das turmas e dos professores, também pela análise da família do estudante e pelo relatório descritivo que o professor faz de cada aluno. Considera-se, ainda, a assiduidade do aluno, sendo ela responsabilidade da família e cabendo ao educador registrá-la diariamente e enviá-la à secretaria da escola. A Avaliação Sumativa é o resultado geral das Avaliações Formativas realizadas durante o ano. Ela é responsável pelo diagnóstico sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, apontando o modo para a progressão<sup>6</sup> A Avaliação Especializada é destinada àqueles alunos que exigem um acompanhamento mais específico e aprofundado do que o comumente necessário. Por isso, eles recebem um apoio educativo especial

---

<sup>6</sup> A avaliação Sumativa apontará a forma de progressão do educando que será expressa, após o conselho de classe participativo, do seguinte modo: **Progressão Simples** (PS), o educando prosseguirá seus estudos normalmente; **Progressão com Plano Didático-Pedagógico de Apoio** (PPDA), o educando que ainda persistir com alguma dificuldade progride mediante a elaboração e acompanhamento de um plano didático-pedagógico; **Progressão sujeita a uma avaliação especializada** (PAE), o educando que apresentar a necessidade de uma investigação mais aprofundada de suas dificuldades, passará por uma avaliação especializada.

e muitas vezes especializado. Esse processo é realizado pelo Serviço de Orientação Pedagógica, com apoio do Laboratório de Aprendizagem e da Sala de Integração e Recursos.

Mainardes e Gomes (2008) analisam 25 teses e dissertações, defendidas no período de 2000 e 2006, sobre a temática da avaliação da aprendizagem em organização curricular por ciclos e observam que “a implantação de políticas de ciclos no Brasil tem sido uma das principais responsáveis pela efetivação de mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, uma vez que tal política supõe uma ruptura com a avaliação classificatória”. Porém apesar desse impacto significativo nas práticas avaliativas, alterando-as, “tais mudanças não chegam a concretizar a proposta de avaliação proposta nos documentos oficiais”. (MAINARDES e GOMES, 2008, p. 5) Diante de tais afirmações, não seria o momento adequado para questionar se as práticas avaliativas na rede de ensino de Porto Alegre estão de acordo com o objetivo de construção de uma escola realmente democrática e inclusiva?

Não é possível separar as práticas avaliativas do olhar do professor. E o “olhar do professor” é atravessado pelos conceitos e/ou pré-conceitos que o constitui enquanto sujeito no tempo e no espaço, pela sua concepção de homem, de Estado, de sociedade, de mundo. É exatamente esse olhar que focaliza ou desfocaliza os alunos no cotidiano escolar. É esse olhar que avalia os alunos. Sobre a importância desse olhar, Moll (2004, p 107) traz a seguinte reflexão:

Crianças e adolescentes, considerados imaturos, lentos, dispersivos, desorganizados, com dificuldades ou indisciplinados – incômodos aos olhos do professor – são retirados do espaço de circulação dos outros colegas, mesmo permanecendo na mesma sala de aula; são agrupados com seus “iguais” e passam a ocupar um “lugar de invisibilidade” para o professor. [...] *Desfocados do olhar da professora*, representam verdadeiros batalhões constituídos por aqueles que “estão sem estar”, que estão mas não contam.

[...] Aquele que é desprezado pelo olhar da professora também o será, de alguma forma, pelos colegas. A partir daí produz-se uma intrincada rede de preconceitos que se dissemina nos conselhos de classe, nas reuniões de professores, nas conversas do recreio, nos encontros com os pais. Pouco a pouco, determinados alunos, que são numerosos no conjunto das escolas, vão ficando de fora, vão sendo rotulados com marcas invisíveis, vão sendo considerados inaptos, incapazes, inoportunos... Se usássemos a metáfora de um trem para pensar a escola, esses seriam aqueles que viajam sentados nos últimos vagões, que, aos poucos, vão descarrilhando...

Existe, portanto, toda uma complexa trama visível ou invisível, que deve ser considerada no momento da indicação de um aluno para a turma de progressão. Utilizando a mesma metáfora de Moll (2004, p 107), seriam as turmas de progressão os últimos vagões da escola? O avesso de sua proposta inicial? É necessário deter-se um pouco nessa análise.

A revista *Cadernos Pedagógicos* nº 9, publicada em dezembro de 1996 pela Secretaria de Educação de Porto Alegre, transformou-se em referência do projeto político-pedagógico “Escola Cidadã – Aprendizagem para Todos”, que implanta a organização curricular por Ciclos de Formação. No capítulo IV, que trata do *currículo*, assim se refere às Turmas de Progressão (p. 48)

Organizar-se-ão **Turmas de Progressão**, em todos os Ciclos, visando a atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder a adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade nenhuma.

O site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre ([PMPA](#) / [SMED](#) / Ensino Fundamental / Ciclos de Formação / [Estrutura](#)), consultado em 02/08/09, traz o seguinte texto sobre as Turmas de Progressão:

Quando um novo aluno chega à escola, é realizada uma avaliação para saber em qual ano-ciclo ele vai ser enturmado. Os estudantes que não possuem escolaridade e ou conhecimento compatível com o Ciclo de sua idade, são acolhidos nas Turmas de Progressão. Normalmente, essas turmas recebem alunos que chegam transferidos de outras escolas, que pararam de estudar ou que não têm escolaridade alguma. [...] Nas Turmas de Progressão, o aluno pode avançar em qualquer época do ano para outra turma de progressão ou para determinado ano-ciclo, dependendo da avaliação feita pelo coletivo da escola e dependendo também de sua faixa etária.

Em 1999, a Secretaria de Educação expressando uma grande preocupação com as Turmas de Progressão, organiza e publica um livro exclusivamente sobre o tema – *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão* – em que procura aprofundar as reflexões, expressa os questionamentos dos professores, faz um levantamento dos problemas encontrados, incentiva o planejamento diversificado, os relatos de experiências, na tentativa de qualificar o espaço das Turmas de Progressão. Neste sentido, Freitas et al (1999, p. 17/18) apostam nas Turmas de Progressão como um espaço para inverter a lógica da exclusão quando afirmam:

A Turma de Progressão representa a concreta possibilidade da mudança da lógica da organização curricular seriada, na medida em que se propõe a atender ao ritmo próprio da aprendizagem destes alunos que estão em defasagem entre a faixa etária e a escolaridade, independente do ano letivo. Assim sendo, é a escola que modifica sua estrutura para dar conta da aprendizagem do aluno e não o aluno que tem que se adaptar a uma estrutura de escola baseada em ritmos “médios” de aprendizagem. [...]A existência da Turma de Progressão tem caráter provisório, porque à medida que a escola consiga realizar aprendizagens efetivas, a figura da repetência é excluída e os alunos enturmados nos anos-Ciclos correspondentes a sua faixa etária, escolarização e socialização. Assim, gradativamente, o grande contingente de alunos que carregam o estigma do fracasso e que constituem o universo das Turmas de Progressão, estarão adequadamente integrados nos espaços que anteriormente lhes foi negado.

É inegável que as Turmas de Progressão desempenharam uma função importante durante a transição do ensino seriado para o ensino por ciclos de formação conforme relata Xavier (2004, p 181) na pesquisa realizada sobre *Turmas de Progressão na Escola por Ciclos*:

Apesar das dificuldades apontadas, merece ser referido que a permanência em TPs pode ser considerada um fato positivo, visto que cerca de 70% dos estudantes – dos muitos que já passaram pelas TPs – tiveram uma única passagem por essas turmas, acompanhando, no ano seguinte, as turmas regulares do ano-ciclo, segundo registros disponíveis na escola. Outro fato positivo diz respeito à possibilidade de ocorrerem progressões rápidas, ao longo do ano letivo, como algumas vezes foi possível constatar. Apesar da quase unanimidade de pontos de vista sobre a validade do projeto como um todo e também em relação às TPs – os quase inexistentes índices de evasão e o crescente incremento das matrículas nas escolas da rede atestam o reconhecimento da comunidade da qualidade da proposta -, não devem ser minimizadas as dificuldades existentes.

Xavier (2004, p 181) aponta também as questões que precisam ser mais bem estudadas:

- os possíveis danos do processo de *visibilidade e provisoriade* a que são expostos os estudantes das TPs proporcionados pela forma de agrupamento; a necessidade de adequar a formação do corpo docente às políticas de inclusão; a necessidade de incentivar políticas de integração explícita das TPs com o restante da escola para evitar o caráter pejorativo de trabalhar/estar nessas turmas; a defasagem em termos de conteúdos dos estudantes que “progridem” das TPs para as turmas de ciclos; a necessidade de mais de uma professora nas salas de aula das TPs em turmas com não mais de 20 alunos(as), e a exigência de um número menor de professoras nas séries iniciais do II Ciclo, tendo em vista a desejada integração cognitiva e afetiva entre estudantes e professoras.

O segundo momento importante na constituição das turmas de progressão se refere à indicação do professor referência. É prática comum nas escolas da rede a utilização do chamado “quero-quero”, no final do ano letivo, em que os professores indicam a sua preferência de turma para o trabalho no ano letivo seguinte. Devido à grande dificuldade e exigências para se trabalhar com as Turmas de Progressão, normalmente essas turmas não são as preferidas. São as menos solicitadas nos “quero-queros”. Conforme a organização interna da escola, o professor referência que acaba por assumir a turma de progressão é o recém-chegado na escola, evidenciando o privilégio de antiguidade e não o mais capacitado pedagogicamente, como se esperaria de uma organização escolar preocupada com a inclusão escolar.

Baptista (2004, p.203/204) ao assinalar as Turmas de Progressão como um “elo frágil” na construção de uma educação inclusiva aponta o processo de designação do professor referência como um fator de risco para essas turmas, que de espaço de “potência e aceleração da aprendizagem, podendo se transformar em espaços de estagnação”:

Esse risco aumenta quando reconhecemos que as ações de designação docentes/turmas nem sempre garantem que os professores mais experientes ou qualificados assumam estes grupos de alunos. Nesse sentido, acredito que a nossa atenção deva se voltar para um elo bastante importante e, arrisco-me a dizer, frágil: a sintonia entre os princípios gerais de um projeto e a garantia de que haja a sua revitalização e flexibilização por meio da ação daqueles que vivem o cotidiano das escolas. [...] A dinâmica que procurei destacar quanto às turmas de progressão contribui para a nossa compreensão daquilo que chamei “elo frágil”. Como deve ser gerenciado um processo de inovação que exige intensas mudanças?

Ressalta-se aqui a importância do desejo do professor de trabalhar com turmas que tenham alunos com necessidades especiais. Beyer (2005), ao analisar os processos inclusivos no ensino fundamental, em uma escola da Alemanha, relata que o desejo se constituía como critério pedagógico e como fator fundamental para o sucesso do trabalho com esses alunos.

Após o processo de indicação dos alunos para a turma de progressão, durante a enturmação, e do professor que assumirá a turma através dos “quero-queros”, no final do ano letivo, as turmas de progressão passam por um terceiro momento difícil na sua

constituição enquanto turma, a entrada de novos alunos no início do ano letivo. As turmas de progressão devem-se constituir no máximo de 20 alunos, conforme o regimento escolar. No processo interno de enturmação, dificilmente as turmas alcançam essa lotação máxima, e por isso, ficam disponibilizadas algumas vagas junto à central de vagas do município. Essas vagas transformam-se na porta de entrada de novos alunos provenientes de outras redes de ensino, normalmente crianças e adolescentes com histórico de multirrepetência, com grande defasagem devido ao abandono da escola ou oriundos de classes especiais.

Titton (2004, p. 118, 124, 125) em seu artigo “*Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*” já fazia referência a esta migração de alunos de outras redes de ensino:

As turmas de progressão foram pensadas em caráter provisório e, segundo seus idealizadores, não deveriam mais existir, já que são destinadas a corrigir desvios de fluxo na RME – mas a migração de alunos de outras redes tem tornado essa provisoriedade em permanência. Elas resultam da reenturmação de todos os alunos que apresentam defasagem idade/escolaridade, quando não reenturmados em grupos correspondentes à sua idade, conforme suas aprendizagens relativas ao ciclo correspondente. O que para alguns alunos representa oportunidade de recuperar não só tempo perdido, mas principalmente a auto-estima, para outros significa demarcação de diferença pela *falta* (lacunas na aprendizagem, de conhecimentos escolares), de diferença pela *deficiência* (portadores de necessidades especiais, síndromes) e/ou de diferença pela *culpa* (abandono da escola, abandono dos pais, trabalho, vícios).

Como exemplo, poderia citar o que ocorreu em 2008, em uma das escolas da rede, onde houve a entrada de três alunos novos em uma turma de BP: o primeiro com 16 anos e que se encontrava matriculado em sua escola de origem na segunda série, outro com 14 anos e diagnóstico de deficiência mental leve e por isso em turma de classe especial e o terceiro com 15 anos e que trazia no seu histórico escolar a matrícula até a quarta série. Todos os três oriundos da rede estadual de ensino. Esses alunos foram enturmados junto a outros alunos que também traziam históricos de grandes dificuldades na aprendizagem. A diferença é que os alunos da escola já eram conhecidos e já tinham estabelecido uma ligação afetiva com os professores, facilitando a compreensão de suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem; enquanto os alunos transferidos significavam novos enigmas para o coletivo docente, de comportamento arredo e desafiadores, exigiam todo um investimento na identificação de seus processos de aprendizagens e constantemente desorganizam o grupo.

Aliás, o grupo não conseguia se constituir como uma turma. O trabalho pedagógico foi sobremaneira difícil.

Este “fluxo/migração” de alunos multirepetentes, de classes especiais ou excluídos da escola, acabou por transformar a provisoriedade prevista inicialmente para as turmas de progressão em turmas permanentes na estrutura da organização curricular. E mais, esses alunos desafiam constantemente o ofício de professor, devido às dificuldades que apresentam, não só nas aprendizagens, mas também nas relações comportamentais e disciplinares que estabelecem dentro da sala de aula. Evidentemente, há uma dificuldade dos alunos constituírem a sua identidade como turma. Desta forma, lentamente o espaço que deveria ser de aceleração e potência foi se transformando em espaço de estagnação, de “lugar dos que não aprendem”.

Essa transformação foi muito bem analisada por Souza (2004) em sua dissertação de mestrado “*O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares*”, que se dedica a investigar “o espaço das turmas de progressão e das turmas diferenciadas no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”. Souza (2004, p. 110), elabora as seguintes conclusões:

[...] foi possível perceber a dificuldade de trânsito dos alunos das turmas de progressão para outros espaços escolares, manifestada no tempo de permanência dos alunos nesses espaços e na “rejeição” que sofrem os egressos dessas turmas. A não aceitação se revela por meio da dificuldade de adaptação dos alunos nas turmas de ano-ciclo, e nas freqüentes idas – para as turmas de ano-ciclo – e retornos – para as turmas de progressão. A adequação aos distintos espaços escolares, conforme aponta a fala das professoras, parece ser relegada unicamente ao aluno, na medida em que o mesmo deve apresentar condições tanto pedagógicas como organizativas, de se “adaptar” a lógica de funcionamento e o ritmo diferenciado e acelerado que parecem reger as turmas de ano-ciclo.[...]No cerne da implementação dos ciclos foram propostas as turmas de progressão, que no plano discursivo, distanciam-se conceitual e funcionalmente das classes especiais. Porém o presente estudo possibilita inferir que a manutenção da existência de espaços, que se caracterizam como “diferenciados”, na estrutura escolar, aliada à conservação de concepções e práticas que herdamos de uma “escola tradicional” – seletiva, elitista e excludente – potencializou a configuração desse espaço como lugar destinado a acolher todos alunos, que de alguma forma, “fogem” a determinados “padrões” sejam eles cognitivos, comportamentais ou sociais.

O levantamento de todos esses elementos de análise, descrito por Souza (2004), coloca em evidência que a existência de um espaço diferenciado e a ausência de outra forma

de organização que acolha as diferenças, aliada à dinâmica dos processos de “enturmação” acaba sempre referendando as Turmas de Progressão como o lugar “obvio” para “depositar” aqueles que apresentam alguma “diferença”. Esta dinâmica fica clara ao observar o histórico escolar de um aluno com necessidades educativas especiais, que cursou todo o ensino fundamental em uma única escola do município.

Data	Situação	Turma	Avaliação
01/03/1996	Enturmado	N2	
01/03/1997	Enturmado	AT1	PS
01/03/1998	Enturmado	A11	PSAE
01/03/1999	Enturmado	A21	PSAE
28/02/2000	Enturmado	AP1	PSAE
03/04/2000	Entrada SIR		
28/02/2001	Enturmado	BP1	PAE
28/02/2002	Enturmado	BP1	PAE
28/02/2003	Enturmado	BP1	INFP
03/11/2003	Entrada FICAI		
24/11/2003	Conselho Tutelar		
31/12/2003	Saída FICAI		
27/02/2004	Enturmado	B31	PSAE
28/02/2005	Saída SIR		
28/02/2005	Enturmado	CP1	PSAE
01/03/2005	Entrada SIR		
01/03/2006	Enturmado	CP1	M
28/02/2007	Enturmado	CP1	M
29/02/2008	Enturmado	CP1	PSAE
03/03/2008	Saída SIR		

31/12/2008	Conclusão	CP1	
------------	-----------	-----	--

Histórico escolar do aluno H. com necessidades educativas especiais, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre.

Esse histórico escolar permite observar que, com exceção de três anos de sua vida escolar, dois anos no I Ciclo (A11 e A21) e um ano no II Ciclo (B31), este aluno sempre foi afastado de outros espaços escolares, tendo as Turmas de Progressão como o seu lugar.

É evidente que decorridos quinze anos da implantação dos Ciclos de Formação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a existência das Turmas de Progressão como espaços diferenciados na organização curricular, aliado a outros processos internos como a enturmação, designação do professor referência e ao processo externo de “migração” de alunos de outras redes de ensino, re-configuraram esses espaços com muita semelhança e proximidade das antigas classes especiais, como exemplifica Souza (2004):

Foi possível constatar que as concepções das professoras e dos alunos sobre o espaço das turmas de progressão caracterizam-se como depreciativas. Destaca-se a presença de elementos negativos e desfavoráveis manifestados nas declarações que referendam esse espaço como “lugar de não aprender”, “lugar de passagem”, “lugar onde não deveriam estar”. Aliada a essas características de esvaziamento e de transitoriedade aparece a dificuldade de vínculo entre professoras e alunos, como também de constituição de grupo de trabalho, de amigos, de colegas. Emerge a falta de uma composição grupal capaz de proporcionar o partilhar de experiências, de conhecimentos, de histórias em comum.[...] foi possível observar ao longo da pesquisa que, apesar de se visualizar a construção de algumas experiências significativas para os alunos no contexto das turmas de progressão, o que emerge e ganha visibilidade é o caráter estigmatizado e discriminatório que desenvolveram no ambiente escolar. Ressalta-se a presença e a constância com que aparecem, nos depoimentos das professoras e alunos, os elementos negativos e depreciativos em relação a essas turmas.

A título de fechamento deste tópico e com a intenção de elencar as reflexões consideradas qualitativas no sentido de pensar a educação inclusiva, tendo como princípio a prioridade de acolhimento do aluno em turmas regulares do ensino comum, retoma-se aqui a pergunta de Souza (2004, p.110):

[...] Questiona-se a necessidade institucional de manutenção de espaços “diferenciados” na sua estrutura, tanto no que se refere aos aspectos designadores

quanto organizativos dos mesmos; questiona-se uma lógica seletiva de agrupamento de alunos, que ainda se faz presente com muita intensidade no contexto escolar...

E a pergunta de Baptista (2004, p. 204) quando se refere à mesma prioridade de acolhimento do aluno com necessidade especial no ensino comum como princípio da educação inclusiva: “como transformar esse princípio em alternativas de gestão que tenham viabilidade?

O projeto de docência compartilhada na EMEF Gilberto Jorge nasceu embasado nesta óptica.

## **5. A ESCOLA GILBERTO JORGE**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, conhecida simplesmente como Escola Gilberto Jorge é uma escola da rede municipal, considerada de pequeno porte, que atende regularmente cerca de 360 alunos. Está localizada próximo ao bairro Ipanema, na cidade de Porto Alegre, RS, no topo do Morro Alto e tem como paisagem o belo pôr-do-sol do Lago Guaíba. Uma escola reivindicada e conquistada pela comunidade quando a antiga escola estadual, que funcionava no local, foi transferida em novembro de 1985 para outro espaço. A comunidade carente do local, que mora espremida nas encostas do morro, nas áreas de maior risco, através de movimentos de mobilização e ações de defesa, manteve, à época, os barracões da velha escola, impedindo a sua demolição e reivindicando junto à Prefeitura uma escola municipal para seus filhos, crianças e adolescentes. Esta nova escola foi concedida através do Decreto de Criação e Denominação – 8925 e inaugurada em 21.05.1987. A nova escola passa então a funcionar nos velhos barracões até o final do ano letivo de 2004. Em março de 2005, os alunos e a comunidade escolar ocupam o novo prédio e os barracões finalmente são demolidos.

Moll (2000), na pesquisa realizada entre 1996 -1998, relata com muita intensidade o processo de formação social, de ocupação do morro e das mobilizações e ações desenvolvidas pela comunidade em torno de necessidades básicas como: a luta pela água

encanada, pelo ônibus, pela luz elétrica, pelo asfalto, pela regularização fundiária e particularmente pela implantação da primeira escola e num segundo momento da Escola Gilberto Jorge, quando a primeira é transferida para outro local. Moll (2000, p.144 e 185) descreve:

A trajetória coletiva de construção da Escola no Morro Alto referenda esse desejo, esse abraço e essa presença numa escola que não estava lá por si – com cumprimento do dever do Estado – mas que foi querida, reivindicada, construída, mantida e reconstruída pela comunidade de moradores da vila. [...] Vida comunitária e escola entrelaçam-se, com contradições e tensionamentos, constituindo interfaces pedagógicas e políticas nos encontros e confrontos entre esse grupo da sociedade civil e o Estado. A escola dos filhos, extrapola seu caráter estrito e compõe a rede social em que processos educativos de adultos acontecem. As lutas travadas em torno da escola e o trabalho empenhado pra sua criação, permanência, legalização, ampliação e sustentação, produzem vínculos que a definem com traço identitário da comunidade e como referência concreta da legitimidade para ocupação do *pedaço*. Na história do Morro Alto, a escola “nunca esteve lá” com dever do Estado, mas afirmou-se pela constância de propósito e ação coletiva da comunidade. Esse traço é distintivo, pois a escola que se deseja e pela qual se luta pode significar mais que cumprimento de um ritual formal.

Esta escola querida, desejada e construída pela comunidade, no entanto, logo enfrenta uma contradição: o alto índice de repetência nas séries iniciais do ensino fundamental. Durante alguns anos, a escola construída pela participação da comunidade, permanece de “costas aos saberes e às possibilidades de construção de novos saberes dessa comunidade” Moll (2000, p.144). As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior desta escola promovem o fracasso escolar dos filhos daqueles que a desejaram e conquistaram.

## 5.1 OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

Em 1991, ocorre a primeira eleição para a equipe diretiva da escola e assume como diretora a professora Sheila Silvana Moojen, que também foi a primeira professora concursada e nomeada pela PMPA, em 1986, quando a escola recém conquistada funcionava através de um convênio entre o governo estadual e municipal. A diretora

Sheila transformou-se em figura histórica e personagem de referência para o coletivo de professores. Na gestão de 1992-1994, a direção com a equipe pedagógica promovem uma democratização radical das relações na escola e na comunidade, organiza o estudo e a implantação de um projeto pedagógico, cujo eixo era a “reversão” do quadro de repetência e fracasso escolar. Moll (2000, p.147) explicita:

A reversão desse “lugar comum” da exclusão e o enfrentamento dessa marginalização escamoteada por uma permanência sem aprendizagem na escola será um esforço coletivo a partir de 1991. [...] Um indicador desse enfrentamento é o franco retrocesso do índice de reprovação na 1ª série da Escola do Morro Alto, tomada como referência por ser emblemática no fracasso de grupos populares na escola pública brasileira: a média de reprovados ao final da 1ª série, no período de 1973 a 1985, era de 41,3%; a média que no período de (re)construção da escola, de 1986 a 1990, foi de 26,3%; e, no período mencionado – de construção do projeto pedagógico – de 1991 a 1997 cai para 12,1%.

Sobre o processo de construção do novo projeto pedagógico da escola Gilberto Jorge, Tilton (1995, p. 6) descreve que estava embasado em “dois aspectos: na crença e no desejo da aprovação de todos os alunos e na eliminação da evasão”. Esses objetivos estavam articulados com a nova proposta da SMED em 1989, de promover a formação dos professores principalmente das séries iniciais, numa tentativa de evitar o fracasso escolar.

O novo projeto pedagógico, após o investimento na formação dos docentes, reuniões de estudos, relatos de experiências e descobertas foram legitimamente formalizados ao final de 1992 e contém os princípios que norteiam o trabalho pedagógico da escola até o presente momento.

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

A questão do ensino e aprendizagem passa a ter centralidade na proposta pedagógica da Escola, conforme relata Titton (1995):

A palavra aprendizagem passou a ser, então, referência maior da escola. “Todos os alunos podem aprender” tornou-se uma espécie de lema. Diante das dificuldades de cada aluno, de grupos e de professores, adotou-se e vem se adotando uma atitude de investigação. Procurar compreender o que interfere e até impede a aprendizagem desses sujeitos é a rotina na escola – “limpar” a situação, ouvindo, analisando produções, observando, discutindo e estabelecendo contratos de trabalho.

Esta reformulação pedagógica se insere dentro de um contexto maior, que foi o novo contexto político a partir de 1989, com a Administração Popular na Prefeitura de Porto Alegre. No cenário da educação a primeira administração desse governo (1989 -1992) promove uma política que prioriza a democratização do acesso e da permanência na escola. Esta política se desenvolve conforme Moll (2000, p.149):

[...] sob a perspectiva teórica do interacionismo construtivista piagetiano e das descobertas psicogenéticas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski acerca da aprendizagem da língua escrita, baseando-se sobretudo em dois cânones centrais: “todos podem aprender” e “só ensina quem aprende”.

Ao tomar como princípio “todos podem aprender”, a escola Gilberto Jorge revela a intencionalidade de uma educação inclusiva. Ao focalizar o aluno como “sujeito aprendente”, cada um com seu próprio ritmo, sua maneira particular de aprendizagem, seus valores e saberes, abandona o modelo da homogeneidade, ou melhor, aceita e explicita as diferenças. Monteiro e Pacheco (2006, p.30) quando falam do princípio filosófico da escola esclarecem:

Ao falarmos de inclusão na escola GJ, não estamos nos referindo tão somente aos portadores de alguma necessidade especial, mas sim da diversidade no sentido mais amplo que este termo possa revelar. Pensar a inclusão nesta escola significa

problematizar a idéia da normalidade, de homogeneidade, tão presentes na sociedade em geral e reforçadas no sistema escolar.

## 5.2 UMA ESCOLA VIVIDA E PESQUISADA

No período situado entre abril de 1994 e início do ano letivo de 1996, realiza-se na escola uma pesquisa envolvendo toda a comunidade escolar, 29 professores (número total de professores da escola) e todas as funcionárias (7) dos serviços de secretaria, cozinha, nutrição e limpeza. Conforme Titton (2006, p.23):

[...] um projeto de pesquisa participante, tendo por objetivo desencadeador a busca de um melhor conhecimento das condições de vida dos alunos, para repensar a escola, com a previsão de uma etapa piloto, como mostra indicativa, oficinas com todos os participantes e os temas: família, violência, sexualidade, gravidez na adolescência e relações escola-comunidade/confiança-desconfiança.

Esta pesquisa intitulada *Uma escola vivida e pesquisada* integrava um projeto denominado “Conhecendo o modo de vida do aluno para repensar a escola” e contou com a assessoria do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria em Educação Popular (NEP) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. O fato de a escola debruçar-se para conhecer seus alunos das séries iniciais, suas origens e o entorno social trouxe “mudanças significativas” (Titton, 2006 p.27) nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar:

A pesquisa refletiu-se intensa, profunda e positivamente no cotidiano da EMEF Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, ensejando novos desdobramentos teóricos e práticos, tais como, a permanente discussão do currículo e o aprofundamento da gestão democrática.

Em 1998, a escola Gilberto Jorge, depois de uma trajetória de estudos teóricos, prática de pesquisa e reflexões, assume o ensino por Ciclos de Formação, conforme orientação da Constituinte Escolar, de 1995, com o apoio de seus professores, alunos e pais da comunidade. Monteiro e Pacheco (2006, p.34) consideram que:

[...] a organização de escola por Ciclos de Formação proporcionou avanços no trabalho coletivo. Esta forma de organização, que ultrapassa a idéia de seriação, programas anuais, reprovação, etc., favorece a diferenciação dos percursos, a formação de equipes docentes, de progressão continuada, entre outros aspectos. Os professores podem pensar em todos os alunos de um ciclo como seus e não apenas nos das turmas em que dão aula.

### 5.3 AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Em 1999, um ano depois da implantação dos Ciclos de Formação, a escola se depara com a dificuldade em atender a Turma de Progressão do III Ciclo (CP). Uma das dificuldades era o tempo de duração das aulas, 50 minutos, que “desconsiderava o tempo necessário para desenvolver atividades que conduzissem à construção de conceitos” (Persch e Monteiro, 2006, p.53). Outra dificuldade era o rodízio das disciplinas por áreas de conhecimento, considerado excessivo para as turmas de progressão. Para pensar e refletir sobre estas questões foi organizado um projeto chamado *Uma Experiência de Organização de Tempos e Espaços no III Ciclo*. Esse projeto foi organizado a partir do ano letivo de 2000 e teve como resultado uma inovação: os módulos-aula. Persch e Monteiro (2006, p. 54) ao descreverem esta experiência dizem:

Organizamos o horário não mais em hora-aula de 40 ou 50 minutos, mas por dois módulos-aula de 120 minutos cada um. Encontramos referenciais legais no Parecer nº 705/97, do Conselho Estadual de Educação (CEED) no item 6.1, o qual menciona que a responsabilidade da organização de tempos e espaços é da própria escola, levando em consideração os diferentes graus de dificuldades dos componentes curriculares. O item 7.1 do referido Parecer anuncia que, independentemente da efetiva duração dessa ‘hora-aula’ ou ‘módulo-aula’, a escola precisa ter cumprido, ao final do ano, um mínimo de 800 horas letivas.

Com a organização dos módulos-aula, o tempo de recreio foi ampliado de 15 para 30 minutos, o que produziu novas demandas no sentido de qualificar o momento do recreio. O Serviço de Orientação organizou o uso da quadra esportiva, mesas de ping-pong, atividades com música, onde os próprios alunos gerenciavam o tempo disponível para o recreio. Em 2001, com a avaliação dos resultados considerados positivos o projeto foi estendido para o I e o II Ciclos, no turno da tarde. Para esse turno foi organizado o projeto *Monitoria do Recreio*, onde alunos do III Ciclo realizam atividades lúdicas para o recreio do I e II Ciclos, exercitando o protagonismo juvenil. Redesenha-se um novo perfil de organização curricular dos Ciclos de Formação na Escola Gilberto Jorge.

As Turmas de Progressão sempre foram fontes de constantes preocupações, estudos e reflexões na escola. Ao criar um espaço provisório e diferenciado para atender alunos com defasagens entre idade-escolaridade, a escola acabou se defrontando com duas problemáticas: a primeira, a dificuldade do aluno de acompanhar e integrar-se ao ano-ciclo, conforme indicado pelos professores; e o segundo problema foi a permanência do aluno por mais de dois anos nas Turmas de Progressão, contrariando a orientação prevista desde a criação dessas turmas e evidenciando um espaço diferenciado que se re-configura com certa proximidade de uma classe especial, apesar de não ser a intencionalidade inicial.

A Escola Gilberto Jorge perante essas dificuldades planejou dois projetos, em momentos diferentes: primeiro o Projeto Movimentando as Diferenças e o segundo a *Docência Compartilhada* a partir de 2006.

Persch, Ferrari e Monteiro (2006, p. 48) descrevem o projeto Movimentando as Diferenças da seguinte maneira:

O projeto Movimentando as Diferenças surgiu para flexibilizar a dinâmica dos tempos e dos espaços escolares, quebrando com a prática enraizada da frequência do aluno numa mesma turma, o tempo todo. A estrutura e o funcionamento desse projeto consistem em permitir a determinados alunos, mapeados pelo SOP e professores, a possibilidade de frequentar turmas diversas, com determinada periodicidade, a fim de estimular a aprendizagem, o estabelecimento de conflito cognitivo, através da interação com outros colegas.

O projeto tem como finalidade favorecer o sucesso do aluno enquanto frequenta a Turma de Progressão ao mesmo tempo em que o prepara para a integração no ano-ciclo regular, num momento posterior.

O segundo projeto chamado de Docência Compartilhada será objeto de detalhamento mais adiante.

#### 5.4 UMA ESCOLA ABERTA À PESQUISA

Um detalhe que chama a atenção daqueles que conhecem a história da Escola Gilberto Jorge é a sua ligação e parcerias com instituições de pesquisas, como por exemplo, a Faculdade de Educação da UFRGS. Um rápido levantamento dos estudos de pesquisa<sup>7</sup> realizados na escola e na comunidade local permite vislumbrar a posição de abertura ao novo, que o coletivo dos professores e da equipe diretiva mantém.

Uma pesquisa que teve intensa repercussão na Escola, mudando as práticas pedagógicas foi a da Prof<sup>a</sup> Marinês Cendron, em 2003, que utilizou a metodologia de pesquisa-ação para desenvolver processos coletivos, através de encontros sistemáticos com os professores, a fim de refletir dialogicamente sobre o ensinar e o aprender, entrelaçando aspectos teóricos e os desafios da prática cotidiana em uma turma de progressão do II Ciclo – BP. Esse estudo traz reflexões sobre os processos inclusivos no âmbito escolar e a formação continuada de professores.

As outras pesquisas revelam aspectos importantes e interessantes da constituição da Escola, como os estudos de Prof<sup>a</sup> Suzana Pacheco (1994) sobre os grupos de leitura na biblioteca, salientando a dimensão das inter-relações sociais e a produção de conhecimento ou os estudos da Prof<sup>a</sup> Maria Beatriz P. Tilton (2003) que analisa os processos de construção da identidade coletiva dos professores da Escola Gilberto Jorge, com as marcas do lugar, ou ainda os estudos da Prof<sup>a</sup> Márcia Terra (2003) que revela o percurso do grupo de contadores

---

<sup>7</sup> Ver Anexo A

de histórias e de como esse grupo atua como facilitadora de processos inclusivos. Temos ainda, estudos sobre a comunidade local, como a pesquisa de Jaqueline Moll (1998), que reconstituiu o processo de ocupação do Morro Alto e sua trajetória de luta pelos serviços sociais, como água, asfalto, escola e regularização dos terrenos.

Um destaque merece ser feito. Desde 2002 um grupo de pesquisa em educação<sup>8</sup>, da Faculdade de Educação da UFRGS, realiza pesquisa sobre o tema Práticas Pedagógicas e a Construção da Categoria Social Aluno, com o projeto de pesquisa intitulado Construção da Categoria Social Aluno: processos de inclusão e disciplinamento. O diálogo sistemático da equipe diretiva e dos professores com esses pesquisadores muito tem contribuído para qualificar as práticas pedagógicas e também para entender os processos inclusivos que ocorrem na Escola.

É possível pensar que estas pesquisas certamente produziram e produzem ressonâncias no coletivo de professores da Escola. A posição de abertura à pesquisa é condizente com a postura pedagógica de acolhimento, de estar permanentemente questionando a sua prática, permanentemente se propondo a conhecer o novo aluno, a sua história, a sua forma de aprender.

Até o momento, procurou-se destacar os pontos considerados mais importantes para a compreensão da trajetória da Escola Gilberto Jorge. Entretanto, seria interessante nomear outros aspectos que constituem a Escola: o trabalho pedagógico por projetos, as oficinas de sexualidade, os laços com a comunidade, o Escola Aberta, a formação continuada de professores e equipe diretiva, os Contadores de História, a gestão escolar irredutível na manutenção dos princípios da Escola, as narrativas dos alunos com necessidades educativas especiais com suas vivências únicas e singulares, a avaliação em que o aluno é parâmetro de si mesmo, os Conselhos de Classe participativos com a pergunta sempre presente – qual é o melhor espaço para este aluno, as assembléias de turmas, as amostras de trabalhos no final do ano letivo, abertas à comunidade e os cursos Recrear – de formação de recreacionistas – e de Educação Ambiental. Para o segundo semestre de 2009 está sendo organizado o projeto Mais Educação, vinculado ao MEC, com a intenção inicial de atender 100 alunos,

---

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa coordenado pela prof<sup>a</sup> Maria Luisa M. Xavier, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação.

prioritariamente alunos em situação de risco social e alunos com dificuldades de aprendizagem.

## 6. DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA GILBERTO JORGE

A idéia de docência compartilhada teve origem em uma conversa entre a professora Suzana Moreira Pacheco<sup>9</sup>, orientadora pedagógica da escola e o professor Dr. Hugo Otto Beyer<sup>10</sup> em 2005, conforme o texto<sup>11</sup> da equipe diretiva da Escola, sobre as dificuldades e impasses em que se encontravam as Turmas de Progressão na Escola.

As dificuldades levantadas pela professora Suzana se assemelhavam muito com aquelas pesquisadas por Souza (2004): alunos permanecendo por mais de dois anos em Turmas de Progressão, dificuldade dos alunos egressos dessas turmas em acompanhar as turmas regulares dos anos-ciclos, o preconceito dos alunos com relação às Turmas de Progressão como o lugar dos “diferentes”, muitas vezes trazendo uma imagem negativa como o “lugar daqueles que não aprendem”, rotulando e segregando os alunos nesses espaços diferenciados.

O professor Hugo Beyer, após escutar atentamente a professora Suzana, sugeriu a leitura de sua mais recente publicação: *Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais*, em que relata uma experiência em educação inclusiva, ocorrida na Alemanha. Nesse encontro, ressaltou a sua “preocupação com a falta de políticas e de recursos para a viabilidade da educação inclusiva no cenário brasileiro” . Ficou ainda a “promessa de uma possível parceria”, que infelizmente não aconteceu devido ao seu prematuro e trágico falecimento. (Texto da equipe diretiva, 2007/2008)

---

<sup>9</sup> Suzana Moreira Pacheco é orientadora educacional do I e II Ciclo desde 1995 e do III Ciclo a partir de 2009.

<sup>10</sup> Dr. Hugo Otto Beyer, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, falecido em 2007.

<sup>11</sup> Docência Compartilhada: uma alternativa para novos desafios a uma escola para todos. Texto organizado pela Equipe Diretiva da Escola entre 2007/2008. (Texto digitado)

O livro de Hugo Beyer (2005) além de uma análise sobre a história da educação especial e os paradigmas, explicita o conceito de educação inclusiva como **“educar crianças e jovens com ou sem deficiência no mesmo espaço em comum.”** Baseada nas experiências de uma escola alemã que ficou conhecida como o “projeto de integração da Escola de Ensino Fundamental Flämming”, em Hamburgo, Alemanha:

A Escola Flämming desenvolveu-se a partir do grupo assim denominado “grupo terapêutico de pais e filhos”, no qual crianças com e sem deficiência viviam, brincavam e eram apoiadas conjuntamente. Já neste grupo, a partir de 1972, não se separavam as crianças sem e com deficiência, nem eram elas classificadas segundo sua deficiência, senão que se seguia o princípio da vida em comum. Este princípio se estabeleceu de tal forma na continuidade da experiência nesta escola, que ela estava aberta às crianças com qualquer tipo e grau de deficiência. A questão crucial não era se a criança poderia participar da escola regular, porém se as condições da mesma seriam suficientes e apropriadas para atender a criança em seu ritmo de aprendizagem. (Beyer, 2005, p.45)

Como idéia para implementar a inclusão na escola regular, Beyer (2005) analisa três condições essenciais: a individualização do ensino, o sistema de bidocência e o conceito de educação especial “subsidiária”.

A individualização do ensino “exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais” (BEYER, 2005, p 28). A partir dessa premissa de individualização do ensino decorrem outras três condições: individualização dos alvos, individualização da didática e individualização da avaliação. Se o aluno é único em sua forma de pensar e aprender, se o alvo planejado é de acordo com as expectativas de suas possibilidades e se a forma de atingir esse alvo é conforme a sua necessidade, a avaliação do percurso deste aluno não pode ser comparado com nenhum outro a não ser ele mesmo.

O sistema de bidocência conforme Beyer (2005), pressupõe um “investimento financeiro: uma sala de aula inclusiva necessita de, no mínimo, dois educadores (um deles com algumas horas semanais)”. Descrevendo os modelos de bidocência, da cidade de Hamburgo, Beyer relata:

O número de crianças em média por sala de aula naquela cidade é de 25 (atualmente, este número tem aumentado). As classes de inclusão, que recebem crianças que apresentem dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala) ou na conduta (hiperatividade, agressividade, isolamento, etc.), têm as vagas computadas em dobro, ou seja, das 25 vagas, seis são reservadas para estas crianças, reduzindo-se o número de alunos em sala de aula para 22, no total: 19 alunos sem necessidades especiais e três alunos com uma das dificuldades citadas. [...] Quando houver a presença, em sala de aula, de uma criança que apresente uma das seguintes condições: deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva ou deficiência física, a sua vaga não é contada em dobro, porém vezes três. [...] além desta redução numérica em sala de aula, [...] para cada classe, onde houver três alunos com dificuldades na aprendizagem, na fala ou na conduta, haverá um hora diária de atendimento pedagógico especializado, na maior parte das vezes por professor com formação em educação especial.

Beyer (2005) traz ainda, o conceito de *educação especial subsidiária* que se orienta a partir de quatro princípios fundamentais: da comunalidade, da necessidade, da proximidade e da adequação. O princípio da comunalidade embasa-se na seguinte pergunta: “Se o lugar de convivência das crianças com deficiência é o mundo de que todos participamos, por que isolá-las no período de aprendizagem escolar?” E se a criança será integrada nas escolas regulares, não se deve descuidar de suas necessidades específicas. A educação de cada criança deve ser conforme suas necessidades e possibilidades e “a vida escolar da criança deve se dar da forma mais integrada possível no seu entorno social e geográfico,” inclusive o apoio pedagógico especializado deve ser o mais próximo possível de sua moradia. O princípio da adaptação refere-se à organização escolar e deve responder à pergunta: “Quais ações são necessárias para que os alunos com necessidades diversificadas possam frequentar as escolas regulares, porém, tendo garantidas estratégias e processos de ensino que contemplem tais necessidades?” (BEYER, 2005)

A participação de um segundo professor, como professor de apoio, também é relatado por Baptista (2002), no texto *Integração e Autismo: análise de um percurso integrado*, em que examina “o projeto nacional de integração dos alunos com deficiência na escola regular e os dispositivos necessários para a implementação dessa experiência.” Esses estudos foram realizados no início da década de 90, na Itália, país que emergiu como referência em educação inclusiva, devido à sua “radicalidade” em extinguir as escolas e classes especiais, através de uma lei, a Lei 517 de 1977. Como consequência desse ato

político organizou-se “uma série de dispositivos que permitissem o trabalho integrado” e que são “garantidos a partir da presença em classe de um aluno que obteve o diagnóstico de *aluno com necessidades educativas especiais* (com handicap).” Entre estes dispositivos apresentados por Baptista (2002) destaca-se:

A limitação numérica de 20 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 (professor 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 de progresso. Nesse plano, o percurso didático deve ser articulado com o plano geral no sentido da coincidência de conteúdos, que poderão variar em profundidade.

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.

No final do ano letivo de 2005, havia uma situação muito preocupante em relação às Turmas de Progressão. No período entre 2003 e 2005 houve um acréscimo significativo de matrícula de alunos com necessidades educativas especiais na Escola, excluídos de outros espaços (escolas estaduais, particulares e outras instituições), que procuraram a Escola interessados em suas práticas pedagógicas. Levantamento realizado na Escola indica 18 alunos com necessidades educativas especiais matriculados neste período<sup>12</sup>. Os novos alunos, devido ao sistema de “enturmação” da Escola, eram encaminhados para as Turmas de Progressão e desta forma, apesar dos esforços da equipe diretiva e dos professores em inseri-los nas turmas regulares, o número de alunos nas Turmas de Progressão não diminuía e “essas turmas passaram a concentrar alunos com necessidades tão específicas que a Escola passou a refletir sobre os efeitos dessa situação na produção de uma imagem de *turma especial*, estigma rechaçado pelos próprios princípios da Escola.” (Xavier, 2007)

---

<sup>12</sup> Ver Anexo B

Esta nova realidade andava na contramão dos princípios construídos pela Escola e estava gerando desconforto entre os professores. O que fazer perante esta nova realidade? Como atender às necessidades individuais de cada aluno? Como garantir o processo de aprendizagem nessas turmas? A manutenção dessas Turmas de Progressão tornou-se inviável.

Durante o recesso escolar de 2006, a equipe diretiva da Escola elaborou um pré-projeto de Docência Compartilhada, a partir da leitura do livro de Hugo Beyer, dando especial atenção à referência de um segundo professor nas turmas de alunos com necessidades especiais. A finalidade do projeto era de “desconstruir” as Turmas de Progressão, mas com garantia de que os alunos com necessidades especiais não se tornassem “invisíveis” nas turmas regulares dos anos-Ciclos. A solução foi juntar os alunos das Turmas de Progressão com as turmas regulares e viabilizar mais um professor na sala de aula, constituindo a docência compartilhada.

Nas palavras de Xavier et al (2007), no texto *Escola disponível para a escuta e a construção da categoria social aluno*:

O projeto de Docência Compartilhada tem como objetivos a construção da identidade desses grupos de alunos, a ampliação das inter-relações e as possibilidades de conflitos cognitivos entre os mesmos, desconstruindo a segregação escolar, além de enriquecer a troca entre os professores, valorizar a diversidade e promover a inclusão visando aprendizagem.

De posse do projeto, a equipe diretiva reuniu-se com o coletivo de professores do II Ciclo (o projeto foi pensado originalmente para o II Ciclo) os quais sugeriram mudanças qualificando a versão final. Em seguida, o projeto de docência compartilhada foi apresentado para a então Secretária de Educação Prof. Marilú Fontoura de Medeiros e assessoria pedagógica. Não havia possibilidade de implementação do projeto sem o aval da mantenedora. A operacionalização do projeto demandava custos financeiros, contratação de novos recursos humanos, além do que, havia a necessidade de acompanhamento do projeto pela assessoria de educação especial da Secretaria de Educação. O projeto foi aceito em caráter de experiência piloto.

Com a aprovação da SMED o projeto de docência compartilhada na escola Gilberto Jorge foi organizado a partir de 2006, nos três Ciclos, em cada um deles adquirindo características próprias, conforme os recursos humanos que foram disponibilizados pela SMED. A docência compartilhada, conforme as palavras da Equipe diretiva:

[...]constitui mais uma alternativa para superação dos processos de exclusão. Essa experiência consiste em uma nova organização dos tempos e espaços, da docência e da percepção do lugar das diferenças. Compreender a diferença aqui significa pensar para além do respeito e da convivência tolerante entre todos na Escola, significa o desafio de colocá-la no centro das relações dos processos de ensinar e aprender.

A docência compartilhada na nossa escola consiste na entrada de dois professores, nas turmas regulares em que há alunos com necessidades educativas especiais, para qualificar o atendimento e o processo de ensino/aprendizagem da turma como um todo.

A operacionalização da Docência Compartilhada constituiu-se, inicialmente, mediante os seguintes pressupostos:

- ✓ Incluir todos os alunos das turmas de progressão, com algum tipo de necessidade educativa especial em turmas regulares.
- ✓ Assegurar a entrada de, no mínimo, dois professores articulando a docência compartilhada em sala de aula.
- ✓ Organizar um maior espaço de formação e planejamento com o coletivo de professores dessas turmas.
- ✓ Garantir estagiário para apoiar o trabalho junto aos alunos priorizando aqueles com necessidades educativas especiais.
- ✓ Articular os tempos e espaços de acordo com as diferentes necessidades oriundas dos projetos e das características dos alunos.
- ✓ Flexibilizar os agrupamentos dos alunos para além da lógica das turmas.
- ✓ Parceria com a SMED através do acompanhamento do trabalho pela assessoria técnico-pedagógica da Educação Especial.

Organizar a docência compartilhada no I e II Ciclo exigiu um trabalho de pesquisa, reuniões com os professores, argumentos convincentes, preparação das turmas, reunião com os pais, planejamento conjunto, assessoria da SMED, locação de recursos humanos - mais uma professora de 20 horas, muita observação e ousadia para promover rupturas.

A docência compartilhada no I Ciclo, ocorreu com a unificação da AP1 – Turma de Progressão do I Ciclo, que tinha 7 alunos, todos com algum tipo de deficiência mental ou sofrimento psíquico, com a turma A21 – turma regular do 2º ano-Ciclo, com 21 alunos, mantendo as duas professoras referência e as especializadas<sup>13</sup> atendendo a turma unificada com 28 alunos. No ano seguinte, com o avanço de todos os alunos e a avaliação positiva do processo de integração, manteve-se a docência compartilhada com as mesmas características numa turma de A30 – turma regular do 3º ano-Ciclo, inclusive com as mesmas professoras referência.

No II Ciclo, o projeto da docência compartilhada iniciou só no segundo semestre, com a chegada de uma professora de 20 horas para fazer essa docência. Agrupou-se a turma de progressão – BP1 - com uma turma regular do segundo ano-Ciclo - B20 e depois tomando alguns cuidados dividiu-se em duas turmas regulares de B20 – B21 e B22, com a presença de alunos com algum tipo de deficiência em cada uma delas. Manteve-se uma professora referência para cada turma com o acréscimo de outra professora com 20h compondo a docência, ora em uma turma, ora em outra, mais o coletivo de professores especializados. Conforme a atividade e o planejamento pedagógico houve momentos em que as duas turmas trabalharam como um único grande grupo e em vários pequenos grupos. No ano seguinte, com o avanço de todos os alunos, como ocorreu no I Ciclo, essa docência compartilhada manteve-se nas duas turmas de B30 – B31 e B32.

Segundo o relato das professoras “ o processo de integração por parte dos alunos foi tranquilo e eles nos ensinaram”. É possível pensar, com base nesse depoimento, que aqueles alunos com ou sem deficiência, que conviveram em comum na sala de aula, realizando as trocas sociais e cognitivas próprias das relações humanas, se constituirão como adultos

---

<sup>13</sup> O termo “professor especializado” significa nesse contexto os professores de áreas: Arte e Educação, Educação Física, Música, Ciências, Geografia, Filosofia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e História e não a especialidade em Educação Especial.

“melhores”, com habilidades de tolerância e de aceitação do outro, importante para sua vida social e profissional.

Evoco as palavras de Baptista (2002), ao refletir sobre a convivência escolar comum, entre crianças com ou sem deficiência:

Acreditamos que a convivência escolar compartilhada, naquela que tem sido chamada “escola inclusiva”, possa favorecer mudanças éticas relativas ao trato com as diferenças. Esse *pode* ser um dos efeitos associados ao convívio: a construção de uma nova base ético-cultural.

Podemos, como sociedade, pensar em formas de convivência que transformem a relação com os “diferentes”. Para tanto, é necessário o reconhecimento da semelhança que muitas vezes a diferença oculta. Cremos que a semelhança encontra-se justamente na condição humana que nos constitui e que o trabalho educativo deve ser capaz de operar essa identificação.

No III Ciclo, ainda em 2006, após reflexão do coletivo sobre a história de vida escolar, saberes e necessidades de cada aluno da CP1, constatou-se que eram necessárias intervenções específicas para garantir efetiva continuidade e qualificação do processo de alfabetização e estruturação do pensamento lógico-matemático desses alunos. Considerando esse contexto, o coletivo de professores propôs alternativas diferenciadas de trabalho nesta turma, priorizando a docência compartilhada entre uma professora generalista e os professores especialistas. Assim o início da Docência Compartilhada no III Ciclo aconteceu na direção contrária ao que foi proposto aos outros Ciclos. Foi destinada uma professora referência alfabetizadora, que comporia a docência com professores especialistas das diversas áreas do conhecimento. Além disso, o projeto de trabalho apontou a necessidade de reduzir o número de professores atuando por trimestre na turma.

A presença de uma professora referência - alfabetizadora - priorizou o atendimento adequado para o avanço das hipóteses e da construção do processo de alfabetização desses adolescentes. A entrada simultânea com os demais professores buscou socializar o conhecimento das necessidades do grupo para qualificar a intervenção dos professores do III Ciclo, uma vez que, até o final do ano, todos atuaram na CP.

Em 2007 manteve-se o trabalho na CP no mesmo formato do ano anterior: uma professora referência generalista atuando com o coletivo de professores das áreas. Houve

acrécimo no número de alunos com a chegada de dois novos adolescentes com necessidades educativas especiais, um com diagnóstico de deficiência mental e outro sem diagnóstico, porém oriundo de classe especial da rede estadual (Ver Anexo B). Ampliou-se a docência compartilhada para uma turma regular do segundo ano-Ciclo. Essa turma foi composta por alunos oriundos da CP já alfabetizados e alunos novos, recém chegados na Escola, mas que estavam com defasagens de aprendizagem e apresentavam a mesma faixa etária dos outros. Também se colocou um professor referência, nesse caso o professor escolhido foi o professor itinerante, que nesse ano de 2007 ficou fixo nessa turma, compondo com outros professores a docência compartilhada.

Em 2008, chegaram ao III Ciclo, as duas turmas do II Ciclo que deram origem ao processo de docência compartilhada em 2006, organizados agora em duas turmas do primeiro ano-Ciclo - C11 com 20 alunos e C12 com 19 alunos. Iniciou-se o ano letivo com a manutenção da Turma de Progressão do III Ciclo com 16 alunos, oito desses alunos com necessidades educativas especiais. Cabe a ressalva de que dois alunos eram novos na Escola, um deles cadeirante, com 15 anos, ao qual nunca houve uma proposta de alfabetização e outra aluna com diagnóstico de deficiência mental, com 19 anos e também afastada da escola desde que repetiu duas vezes a 1ª série, por isso também não alfabetizada. A reconfiguração de uma “classe especial” era evidente.

No segundo semestre de 2008, com o avanço de alguns alunos da Turma de Progressão para o segundo ano-Ciclo e depois de muita discussão, formação de uma comissão para repensar uma proposta de tempos e espaços para o III Ciclo, uma nova ruptura efetivou-se. Uniu-se a Turma de Progressão às duas turmas do primeiro ano-Ciclo, para depois, com cuidado, pensando as necessidades de cada aluno, não só dos alunos com necessidades educativas especiais, mas de todo o grupo, organizá-los em duas turmas do primeiro ano-Ciclo, com docência compartilhada. Essas duas turmas em alguns momentos, foram reagrupadas em três grandes grupos, principalmente nas aulas-módulo de Matemática e Português, aqui seguindo o critério de nível de conhecimento.

O segundo ano-Ciclo (C20), com 7 alunos com necessidades educativas especiais, além dos alunos com grande defasagem na aprendizagem, oriundos das Turmas de Progressão, também foram organizados em docência compartilhada, com o professor itinerante como professor de apoio e dependendo da disponibilidade de carga horária dos demais professores. Houve momentos em que a docência compartilhada se efetivou na

presença de dois professores de áreas e momentos em que a turma era atendida por um único professor.

Em 2009 as duas turmas de C10 avançaram para o segundo ano-Ciclo, com docência compartilhada, sempre com uma professora generalista como referência, em parceria com as professoras de áreas.

Nas assembléias realizadas no final do ano letivo de 2008, com as duas turmas de docência compartilhada do primeiro ano-Ciclo, os alunos se referiram ao fato de os “professores estarem mais próximos”, uma forma de dizer que os professores conseguiram atendê-los individualmente em muitos momentos. Ou dito de outra forma pelos professores nas reuniões pedagógicas “os alunos ganharam visibilidade”.

A presença da professora generalista, alfabetizadora, no III Ciclo colabora na individualização do percurso de aprendizagem dos adolescentes que ainda estão em processo de alfabetização e que por necessidades educativas especiais ou outro motivo não conseguiram realizá-lo durante a infância. O exercício de compartilhar a docência em uma turma, entre uma professora alfabetizadora e outra de alguma área conhecimento, permite a troca/permuta de saberes e não saberes, que cada uma traz em sua bagagem de formação superior “fragmentada” e abre-se um espaço real de compartilhamento de conhecimentos e relações de ajuda, transformando movimentos solitários em movimentos solidários.

O exercício de acompanhar os processos de inclusão escolar de um aluno com necessidades educativas especiais evidencia as lacunas ou defasagens de cada profissional ligada à rede escolar. A única via de preenchimento dessas lacunas é a formação continuada desses profissionais, amparados no desejo e na proposta político-pedagógica da rede.

Por fim, quando cada sujeito da educação especial, adquire um nome, um rosto e um corpo em nosso fazer cotidiano, as perguntas - Quem é este sujeito? Como aprende? Quais são seus vínculos? Quais as suas características? De onde se deve partir o trabalho pedagógico? - constituem as premissas básicas para refletir concretamente o processo de inclusão escolar. E perante essas perguntas evoco as sábias palavras da professora Simone Moschen Rickes, proferidas em aula, durante o curso de especialização:

A questão da inclusão sempre nos depara com o saber insuficiente. Perante o impasse criado pela inclusão, há uma convocação para um saber compartilhado. É necessário compartilhar saberes com os outros para buscar uma solução. Abre-se um espaço para a autoria.

É no norte dessa reflexão que se inscreve o projeto de Docência Compartilhada da Escola Gilberto Jorge.

Como auxílio aos futuros debates na RME de Porto Alegre sobre os processos de inclusão escolar e o dispositivo pedagógico de docência compartilhada, acrescenta-se ao final deste texto, em anexo (Anexo C), uma proposta de regulamentação da docência compartilhada, elaborada pelas escolas que realizam essa experiência.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O projeto de docência compartilhada como uma experiência piloto, vivenciado na Escola Gilberto Jorge, possibilitou a extinção das Turmas de Progressão, as quais, há quinze anos de sua constituição, percorreram um caminho inverso ao planejado em sua origem e se “reconfiguraram” com certa proximidade de uma classe especial, com todos os impasses que uma turma “homogênea” de alunos com necessidades educativas especiais ocasiona. O lugar de promoção da inclusão escolar pretendida através das Turmas de Progressão, paulatinamente foi se transformando em “lugar de estar dos diferentes”, “um lugar daqueles que não aprendem”, um lugar de segregação e preconceitos.

A extinção das Turmas de Progressão, com o dispositivo da docência compartilhada, como apoio dos processos de inclusão, recoloca no centro de seu projeto a convivência comum em sala de aula, entre alunos com e sem deficiência, princípio fundamental da Educação Inclusiva.

A entrada de um professor generalista e outro professor especialista de área de certa forma supre as formações “insuficientes” de cada professor ao atender no III Ciclo alunos

adolescentes que ainda estão na fase de alfabetização, mas que necessitam aprender os conceitos pertinentes à sua faixa etária para entender o mundo. A dupla de professores pode atuar de forma complementar nas ações educativas.

O planejamento coletivo passa a ter uma importância estratégica, na medida em que possibilita as trocas de experiências, a reflexão e a compreensão dos processos de aprendizagens dos alunos. Processos esses que na maioria das vezes demandam muita observação e análise em que também, na maioria das vezes, é necessário reconhecer a insuficiência do nosso saber pedagógico. Reconhecer o que nos falta e nos apoiarmos no coletivo potencializa o olhar pedagógico sobre o aluno e abre a possibilidade de compreensão desses processos de inclusão. Nesse sentido poderia se afirmar que a docência compartilhada é um exercício cotidiano de humildade.

Ressente-se a ausência de um especialista em educação especial trabalhando sistematicamente com as turmas em que há alunos com necessidades especiais, bem como sua participação cotidiana no coletivo da Escola e no planejamento pedagógico semanal. O serviço de apoio pedagógico realizado pelas Salas de Integração e Recursos (SIR) é de extrema importância, porém insuficiente. Insuficiente em dois aspectos: para os alunos que são atendidos pela SIR, uma hora de atendimento semanal é insuficiente, e também é insuficiente para atender todos os alunos com necessidades educativas especiais da rede. A SIR atende hoje apenas 25% dos alunos com necessidades especiais.

Impossível não estar atento às lacunas e defasagens nas formações dos docentes que os projetos de inclusão escolar evidenciam. Assim, sob o risco de parecer óbvio, a necessidade de estudos e pesquisas torna-se permanente. Ressalta-se a importância dos grupos de pesquisa que atuaram e atuam na Escola, colaborando na identificação de problemáticas e na elaboração de ações pedagógicas que ajudem a superar os impasses advindos no dia a dia da ação educativa. As observações, reflexões e aportes teóricos que esses pesquisadores trazem para dentro da Escola contribuem significativamente para a qualificação do fazer pedagógico.

Espera-se (no sentido de esperança), que a experiência piloto de docência compartilhada em turmas de alunos com necessidades educativas especiais, como um dispositivo de apoio aos processos de inclusão escolar, amplie-se na rede de ensino de Porto Alegre; que surjam novas rupturas nas arcaicas concepções de educação especial e que se

consolidem as experiências positivas de processos inclusivos em turmas regulares do ensino fundamental, respeitando as singularidades de cada escola da rede.

A ampliação desse projeto fica ancorada no desejo dos professores da rede de ensino e evidentemente na vontade política da Secretaria de Educação, pois sem dúvida requererá um grande investimento financeiro, desde a contratação de novos professores, o investimento na formação continuada dos professores e de especialistas e a ampliação de rede de serviços que sirvam de apoio aos processos inclusivos. Não há como pensar em projetos de educação inclusiva sem pensar em política pública em educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ciclos de Formação, Educação Especial e Inclusão. Frágeis Conexões? In: Moll, Jaqueline & Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida – Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2004.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre. 2006. Editora Mediação. 2ª Ed.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA: uma alternativa para novos desafios a uma escola para todos. Texto organizado pela Equipe Diretiva da Escola entre 2007/2008. (Texto digitado)

DUARTE, Leticia – A lição é vencer o preconceito: Cresce o número de estudantes com necessidades especiais em escolas regulares. Zero Hora, Porto Alegre, 31 de maio de 2009. Caderno Geral, pág. 22 e 23 .

FREITAS, Ana; NERY, Beatriz Didonet;; SOARES, Ester Guareschi; GONÇALVES, Hiasmin de Fátima. Turma de Progressão: construindo uma concepção. In: Educação Especial em Porto Alegre. Cadernos de Autoria & Companhia, nº 1, Porto Alegre, 1993.

FREITAS, Cláudia R. Entre o Definido e o Indefinido. In: Educação Especial em Porto Alegre. Cadernos de Autoria & Companhia, nº 1, Porto Alegre, 1993. p.33 a 37.

HICKEL, Neusa. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. Revista Paixão de Aprender. Ano 1. N°1. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre. Dezembro de 1991. Pg. 33 a 35.

LOSS, Viviane Maria de Campos e PANICHI, Maria Celina Borges. A reorganização curricular nas escolas municipais especiais. Cadernos Pedagógicos n° 20, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2000. Pg 33 a 36.

MAINARDES, Jefferson; GOMES, Ana Cláudia – Escola em Ciclos e Avaliação da Aprendizagem: uma análise das contribuições de Teses e Dissertações (2000 a 2006) ANPED 2008 - GT-13: Educação Fundamental

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? In: Moll, Jaqueline & Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida – Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2004.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação Especial na SMED. Cadernos Pedagógicos n° 20, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2000. Pg. 07 a 12.

PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela (Org.) - Uma escola para todos, uma escola para cada um. Porto Alegre; SMED/PMPA; 2006.

ROCHA, S. (org.) Cadernos pedagógicos, n.9, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre. 1999.

ROCHA, Sílvio e NERY, Beatriz Didonet (orgs). Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 1999.

SANTOS JR, Francisco Dutra. As Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre 1989-2000. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFGRS. Porto Alegre. 2002.

SANTOS JR., Francisco Dutra. A Escola Cidadã e a Educação Inclusiva. Cadernos Pedagógicos n° 20, Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, 2000. Pg. 18 a 26.

SOUZA, Fabiane Romano de. O Lugar das Diferenças e a Configuração dos Espaços Escolares. Dissertação de Mestrado, apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre. 2004.

SOUZA, Dóris Helena; MOGETTI, Ereci de Albuquerque; VILLANI, Mariana; PANICHI, Maria Tereza Cravo; ROSSETO, Rosane Paim; HUERGA, Suzana

Maria R. Turma de Progressão e seu significado na escola. In: ROCHA, Silvio e NERY, Beatriz Didonet (orgs). Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 1999.

TEZZARI, Mauren Lúcia. “A SIR Chegou...” Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SIQUEIRA, Neiva Alves de; XAVIER, Adriana Gonçalves e MEDEIROS, Simone Cristina da S. (org.). Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Volume 2. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. 2006.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Moll, Jaqueline & Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida – Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2004.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Sobre a proposta pedagógica do Gilberto Jorge. Relatos de experiências – um espaço de autoria. Primeira coletânea de relatos produzidos por educadores da Escola Municipal de 1º Grau Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. Porto Alegre. 1995.

VARGAS, F. Lisiane. Educação Especial: Quem Não Conhece sua História a Repete. In: Educação Especial em Porto Alegre. Cadernos de Autoria & Companhia, nº 1, Porto Alegre, 1993. p.25 a 30.

[www.inep.gov.br/censo/Escolar/Matricula/censoescola](http://www.inep.gov.br/censo/Escolar/Matricula/censoescola) - ano de 2007 e 2008. Consultado em 11/08/09.

[www.portoalegre.rs.gov.br](http://www.portoalegre.rs.gov.br) /SMED/ Territórios de Aprendizagem / Educação Especial. Consultado em 02/08/09.

XAVIER, Maria Luisa M., TRAVERSINI, Clarice S., RODRIGUES, Maria Bernadete C. - Escola disponível para a escuta e a construção da categoria social aluno. Artigo enviado a ANPED em 2007.

XAVIER, Maria Luisa Merino, Turmas de Progressão na escola por ciclos – Contribuições para o debate. In: Moll, Jaqueline & Colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida – Criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed. 2004.

## ANEXO A - Relação das pesquisas realizadas na Escola Gilberto Jorge.

- 1994 – SUZANA MOREIRA PACHEDO. – Grupo de leitura: aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED/PPGEDU. Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Guacira Lopes Louro.
- ✓ 1998 – JAQUELINE MOLL – Redes Sociais e Processos Educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares no Morro Alegre (POA). Dissertação de Doutorado. UFRGS/FACED/PPGEDU. – Orientador: Dr. Nilton Bueno Fischer.
  - ✓ 2003 – MARIA BEATRIZ PAUPERIO TITTON – Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACE/PPGEDU. Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer.
  - ✓ 2003 – MARINÊS CENDRON – Construindo caminhos em processos de inclusão escolar: uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED/PPGEDU. Orientador: Prof. Dr. Hugo Otto Beyer.
  - ✓ 2003 - MÁRCIA TERRA – Reinventando a Contação de Histórias: um lugar de interação social e construção do conhecimento. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação – Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE em convênio com Instituto Superior de Educação e Pós-Graduação - ISEPG, como requisito parcial para a obtenção do certificado de especialista. Orientadora: Maria da Graça Soares
  - ✓ 2007 – LIA SCHULZ – A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientador: Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez.
  - ✓ 2008 – PERSCH, Maria Isabel Lacerda. Equipe Diretiva: facilitadora da inclusão na escola pública. Monografia apresentada para a conclusão do curso de especialização na Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER.

<b>Aluno</b>	<b>Nascimento Ingresso</b>	<b>Origem</b>	<b>Informação presente na documentação escolar</b>	<b>Histórico</b>	<b>Recorrências (Avaliações)</b>
<b>C. F.</b>	1992 2005	Escola Particular	Esquizofrenia Hemiparesia	BP – 2005 BP/B20 – 2006 - DC BP- B30 - 2007 - DC C10 – 2008 - DC C20 – 2009 - DC	2006-2007-2008 – 2009 - Projeto DC
<b>E. O.</b>	1991 2002	Casa, até os 8 anos não frequentou escola	Problemas neurológicos. Uso de medicação contínua. Convulsões; atendimento Hospital Presidente Vargas e SIR	AP – A20 - 2002 A20 - 2003 BP – 2004 BP - 2005 CP – 2006 - DC CP – 2007 - DC C20 – 2008 - DC C30 – 2009 - DC	SIR
<b>K. B.</b>	1988 2003	Escola Estadual	Laudo médico que indica atendimento especializado. Tumor no cérebro	BP - 2003 BP – 2004 CP – 2005 CP - 2006 C20 – 2007 C20 - 2008 C30 – 2009	SIR Projeto DC 2006-2007-2008
<b>G. M.</b>	1991 2006	Escola Estadual	Síndrome de Down - Acompanhamento médico especializado conforme escola de origem.	C10 -2006 C20 -2007 C30-2008 C30 - 2009	Mantida em C30

<b>J. M.</b>	1991 2006	Escola Particular até a 5ª série	Questões psíquicas - TOC	C10-2006 C20 -2007 C30- 2008 C30 - 2009	Mantida em C30
<b>K. C.</b>	1993 2003		Atendimento psicológico no NASCA. Neurologia indicou atendimento psicoterápico HMIPV	BP-2003 BP-2004 CP – 2005 CP-2006 C20-2007 C30- 2008 C30 - 2009	Lab. 2003-2004-2005 Projeto DC 2006 -2007 Mantida em C30
<b>F. A.</b>	1994 2008	Casa - nunca estive em escola regular. Educandário São João Batista	cadeirante	CPVC10 - 2008 - DC C20 – 2009 - DC	
<b>L. C. L.</b>	1991 2007	Escola Particular	D. M.	CP- 2007 - DC CPVC10 - 2008 – DC C20 – 2009 - DC	
<b>P. G. A.</b>	1989 2008	Casa muito tempo afastada da escola. Fez a 1ª série 2 vezes e depois nunca mais foi a escola.	D. M.	CPVC10 - 2008 – DC C20 – 2009 - DC	
<b>V. B.</b>	1995 2007	Escola estadual	TGD	BP – 2007 - DC CPVC10– 2008 - DC C20 – 2009 - DC	
<b>M. D. O.</b>	1998 2008	LAR Ipanema	Hiperatividade – abandono – atendimento psiquiátrico com medicação. Ambientoterapia na casa Harmonia	B21 – 2008 B31 - 2009	

<b>K. D. S.</b>	1997 2003		Questões psíquicas	A11 – 2003 A21 – 2004 A31 – 2005 B11 - 2006	B21 – 2007 B31 – 2008 C11 - 2009
<b>A. B.</b>	1998		Questões neurológicas; Epilepsia; dislalia	A11 – 1998 A21 – 1999 A31 – 2000 A31 – 2001 BP1 – 2002 BP1 – 2003 B21 – 2004 B31 – 2005 CP1 – 2006 CP1 – 2007 C22 – 2008 C20 - 2009	SIR  Infrequente
<b>E. G. S.</b>	1994 2001		TDAH	A11 – 2001 A21 – 2002 A31 – 2003 B11 – 2004 B21 – 2005 B31 – 2006 C11 – 2007 C22 – 2008 C30 - 2009	
<b>A.S.</b>	1994 2000		TDAH	A11 – 2000 A21 – 2001 A31 – 2002 A31 - 2003 B11 – 2004 B21 – 2005 B31 – 2006 C11 – 2007 C21 – 2008 C31 - 2009	

<b>L. S. F.</b>	1994 2004	EE Clotilde C de Medeiros Várias repetências em 1ª série – 5x	Questões psíquicas	BP1 – 2004 BP1 – 2005 B21 – 2006 - DC B31 – 2007 - DC C10 – 2008 – DC C20 - 2009 - DC	SIR Laboratório de Aprendizagem
<b>A. N. R.</b>	1994 2006		Questões psíquicas	BP1 – 2006 - DC CP – 2007 - DC CP/C10 – 2008 – DC C20 – 2009 - DC	
<b>J. S. J.</b>	1994 2004	EE Paraíba	Questões psíquicas	BP1 – 2004 B11 – 2005 B22 – 2006 - DC B31 – 2007 - DC C11 – 2008 – DC C22 – 2009 - DC	
<b>A. O. F.</b>	1994 2007	EE Paraíba	TDAH	BP1 – 2007 - DC C11 – 2008 - DC C20 – 2009 - DC	
<b>G. F.</b>	1992 2008	EE Glicério Alves	Questões psíquicas	C22 – 2008 C32 - 2009	Atendimento fora da escola
<b>C. D. P.</b>	2000 2006		Questões psíquicas	JA – 2006 A12 – 2007 A21 – 2008 A31 - 2009	
<b>J. S. N.</b>	1998 2006		Não controla esfíncter Miopia severa	A22 – 2006 A32 – 2007 A30 - 2008	Atendimento psicológico Laboratório de Aprendizagem

<b>B. M.</b>	2000 2005		TGD	JA – 2005 A12 – 2006 A22 – 2007 A30 - 2008	
<b>G. B.</b>	1999 2004		Questões psíquicas	JA – 2004 A12 – 2005 A21 – 2006 A31 – 2007 B12 - 2008	Atendimento Clínica Ser Fono – Laboratório de Aprendizagem
<b>D. A.</b>	1998 2008	EE Tancredo Neves		A32 - 2009-03-24 B12 - 2009	Dificuldade de aprendizagem
<b>K. L.</b>	1990 2005	EE Paraíba – classe especial	Atendimento neurológico	BP – 2005 BP – 2006 – DC CP – 2007 – DC CPC10 - 2008 – DC C20 – 2009 - DC	
<b>F. M.</b>	1989 2003	Associação Santa Rita de Cássia/ Escola Para excepcionais	Atendimento neurológico	BP – 2003 BP – 2004 BP – 2005 CP - 2006 – DC CP - 2007 – DC CPC10 – 2008 – DC CPC20 – 2009 - DC	
<b>B. R.</b>	1992 2007	EM Anísio Teixeira (2005 – A20, 2006 – A30) Classe Especial Candido Portinari Classe especial Paraíba	A família não efetiva atendimento para diagnóstico	CP – 2007 - DC CPC10 – 2008 - DC C21 – 2009 - DC	
<b>J. T.</b>	1995 2005	casa	Encefalopatia HIV Hemiparesia	AP – 2005 A20 – 2006 – DC A30 – 2007 - DC B12 – 2008 - DC	

<b>M. F.</b>	1994 2005	Jardim Clo EEEF Paraíba CE 01.03.05 a 16.08.05	HD Psicose Infantil (dificuldade de relacionamento, de aprendizagem, idéias obsessivas). 10.02.2005 – HD Psicose Infantil]Paciente com DM c/ indicação de acompanhamento psiquiátrico. Indicação para freqüentar Escola Especial.	AP – 2005 A20 – 2006 – DC A30 – 2007 – DC B11 – 2008 – DC CPVC12 - 2009	
<b>A. P. R.</b>	1995 2007	Descobrimdo a Vida EE Matias	Não tem diagnóstico	A30 – 2007 B12 – 2008	
<b>E.S.</b>	1996 2003		DM – CID 71 (10.06.2008)	A11 – 2003 A11 – 2004 A21 – 2005 A21 – 2006 – DC A30 – 2007 – DC B12 – 2008 - DC	
<b>L.S.</b>	1997 2008	Escola particular	Desenvolvimento percepto-motor defasado (5 anos). Não apresenta pensamento operativo. Tratamento clínica SAERME – Psiquiatria, psicologia	A21 – 2008 A31 - 2009	SIR  DC
<b>L. M. M.</b>	1996 2003		TGD e RM Entrando puberdade	A11 – 2003 A11 – 2004 AP – 2005 A20 – 2006 – DC A30 – 2007 – DC B11 – 2008 – DC B22 – 2009 - DC	SIR – 2004 2005 2006 2007
<b>P. N. O.</b>	1996 2005	Escola Estadual	Autismo Infantil	AP1 – 2005 A20 – 2006 – DC A30 – 2007 – DC B12 – 2008 – DC	

				B22 – 2009 - DC	
<b>A. M.</b>	1997 2004		Atendimento no NASCA, avaliação neurológica	2004 2005 2006 2007 2008 – DC 2009 - DC	Lab. 2007 2008 2009-03-24 Esteve também na SIR
<b>I. K. H.</b>	1995 2005	Lar Abrigo Ipanema	DM - HIV	2005 – AP 2006 – A20 – DC 2007 – B20 - DC 2008 – B30 - DC 2009 – C11 - DC	
<b>M. M. D.</b>	1988 2005	EE Eliseu Paglioli	Síndrome de Down	2005 – CP (PSAE) 2006 – CP – DC 2007 – CP – DC 2008 – C11 – DC 2009 – C20 - DC	
<b>S. L.</b>	1995 2005	Lar Abrigo Ipanema	Esquizofrenia	2005 – AP 2006 – BP – DC 2007 – BP – DC 2008 – C10 – DC 2009 – C20 - DC	

ANEXO B - Quadro dos alunos com necessidades educativas especiais da Escola Gilberto Jorge, elaborado em março de 2009

## ANEXO C

### Ensaio de texto para apresentar como artigo referente às classes de Docência Compartilhada

Durante o segundo semestre de 2008, as EMEF Dolores Alcaraz Caldas, Gilberto Jorge Gonçalves da Silva e Vereador Martim Aranha que desenvolvem projetos de Docência Compartilhada, reuniram-se na EMEF Gilberto Jorge Gonçalves da Silva para elaborar uma proposta de regimento que visa detalhar o funcionamento desses projetos desenvolvidos nas referidas escolas. A proposta será submetida à apreciação da Secretaria Municipal de Educação.

#### **1. A concepção da Docência Compartilhada**

A docência compartilhada emerge no contexto dos movimentos realizados pela escola para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Inspirada nos modelos de docência desenvolvidos na cidade de Hamburgo, na Alemanha (BEYER, 2005) e nas experiências que estão sendo desenvolvidas em redes de ensino brasileiras (Redes Públicas Municipais de Niterói/RJ e Porto Alegre/RS). A docência compartilhada caracteriza-se pela ação docente compartilhada entre dois(duas) professores(as) na sala de aula; planejamento coletivo da equipe de docentes e Equipe Diretiva e assessoramento pedagógico especializado. O propósito da implementação deste projeto é garantir 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.

#### **2. A concepção de inclusão**

A inclusão é um processo complexo e permanente que envolve a escola e a comunidade. Exige a problematização das concepções de ensino e aprendizagem, currículo e avaliação e a disponibilidade para aprender novas formas de organização do contexto educativo, com vistas a possibilitar a permanência e a aprendizagem de todos os alunos na escola. Afirma a

necessidade de pensar a escola a partir das diferenças e de seu potencial para a promoção da Escola pública de qualidade para todos.

### **3. Dos princípios da Docência Compartilhada**

A Docência Compartilhada é uma das possibilidades, entre tantas, de desenvolver projetos de inclusão. As experiências já realizadas têm permitido a elaboração de alguns princípios orientadores do processo pedagógico.

Estes princípios não são fixos e definitivos, ao contrário precisam ser reavaliados permanentemente de acordo com as necessidades dos sujeitos e da escola envolvidos no processo.

#### **3.1 Princípios Pedagógicos**

O trabalho de Docência Compartilhada pressupõe:

- 3.1.1 Estudo das questões relacionadas à inclusão e ao trabalho com as diferenças no contexto da escola;
- 3.1.2 Atenção aos alunos e as suas diferenças;
- 3.1.3 Disposição para trabalhar apoiando-se em um território educativo mais incerto, permanentemente problematizado;
- 3.1.4 Adoção de uma postura investigativa, que permita questionar constantemente a prática pedagógica;
- 3.1.5 Proposição de diferentes modos de ensinar;
- 3.1.6 Estabelecimento de relações de aprendizagem – aprender com o aluno e com o colega de trabalho;
- 3.1.7 Elaboração de outros instrumentos e critérios de avaliação que atendam as necessidades específicas dos envolvidos no processo;

3.1.8 Elaboração de um planejamento pedagógico diferenciado que rompam com as práticas homogêneas e padronizadas;

3.1.9 Atendimento individualizado contemplando as necessidades dos alunos 3.1.10 Organização e planejamento coletivo das aulas;

3.1.11 Valorização do trabalho em grupo e da cooperação como estratégias promotoras de aprendizagem.

### **3.2 Organização da ação docente**

A docência compartilhada pressupõe a atuação de dois professores na mesma turma. O exercício da prática docente pode ser compartilhado de formas distintas, considerando os objetivos da proposta, assim como as características de cada grupo de alunos(as) e da escola. Não se trata, portanto, de um(a) atuar como professor(a) regente e o(a) outro(a) como professor(a) de apoio, mas sim, de uma composição de partilha da reflexão e da prática pedagógica.

### **3.3 Composição das turmas**

As turmas de docência compartilhada serão formadas por alunos(as) com diferentes condições de aprendizagem, respeitando os princípios da organização da proposta por Ciclos de Formação, avançando na organização das condições para a educação inclusiva. A escola não poderá organizar a turma utilizando apenas o critério de inserção de alunos que apresentam defasagem idade/série, retenção, dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

### **Matrícula**

A matrícula deverá ser efetuada conforme este regimento, as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação e legislação vigente.

3.4.1 As turmas de docência compartilhada terão lotação máxima estabelecida em 25 vagas.

3.4.2 As turmas de docência compartilhada terão lotação máxima estabelecida em 25 alunos.

3.4.3 O número de alunos matriculados deve considerar a lotação máxima estabelecida no presente regimento e os seguintes critérios:

3.4.3.1 Alunos com dificuldades significativas na aprendizagem, na comunicação (fala) e/ou na conduta (hiperatividade, agressividade, e/ou situação de vulnerabilidade social com prejuízo grave da aprendizagem) terão suas vagas computadas em dobro.

3.4.3.2 Alunos com deficiências (mental, visual, auditiva, física, múltipla, síndrome de Down, entre outras), transtornos globais de desenvolvimento (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, Turner, entre outros), altas habilidades/superdotação terão suas vagas multiplicadas por três.

3.4.3.3 Nas turmas de docência compartilhada haverá sempre no máximo 5 alunos com as características descritas acima e no mínimo 3.

Seja a vaga multiplicada por 2 ou por 3, o número total corresponderá sempre a no máximo 25 vagas.

### **3.5. Serviços de apoio especializado às escolas**

3.5.1 Os(as) professores(as) de Laboratório de Aprendizagem (LA), da Educação Precoce (EP), da Sala de Integração e Recursos (SIR) deverão destinar parte de suas horas-aula para compor a ação docente compartilhada na própria sala de aula, interagindo com todo o grupo de alunos(as).

3.5.2 O atendimento educacional especializado deve incluir ações da educação especial no ensino regular, conforme decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008.

3.5.3 As ações da educação especial no ensino regular deverão ocorrer através de atividades desenvolvidas na escola regular e/ou através de atividades complementares realizadas na escola especial. Poderá também ocorrer um acréscimo no número de horas de atendimento a estes alunos com a ampliação da jornada escolar (Educação Integral).

3.5.4 Destacam-se alguns serviços especializados ofertados pela SMED/POA que devem compor o quadro de assessoria do Projeto Docência Compartilhada: Assessoria de inclusão, Equipe de psicologia, Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI), Salas de Integração e Recursos (SIR), Estagiários.

3.5.5 A organização dos Sistemas de Ensino na escola regular deve disponibilizar das funções de tradutor/intérprete/instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e guia/intérprete, bem como de monitor para o atendimento dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras.

-