



EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDUTAS TÍPICAS

SUMÁRIO

1-	AGRESSIVIDADE FÍSICA E/OU VERBAL	3
2-	DETERMINANTES DAS CONDUTAS TÍPICAS	8
3-	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	12
4-	BREVE CONCEITO DE INCLUSÃO SOCIAL, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E INTEGRAÇÃO	14
5-	TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
6-	PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO	36

REFERÊNCIAS

1- AGRESSIVIDADE FÍSICA E/OU VERBAL

A visão tradicional

A violência física exibida por adolescentes e adultos jovens é uma preocupação importante em todas as sociedades modernas. Sem dúvida, o risco de prisão e condenação por comportamento criminoso é maior ao final da adolescência e no início da vida adulta do que em qualquer outro momento da vida. Nos últimos 40 anos, centenas de estudos tentaram esclarecer o que leva crianças brincalhonas a se tornar jovens delinquentes violentos. Já foi demonstrado que supervisão parental insuficiente, colapso familiar, influência negativa de colegas e pobreza estão associados à delinquência juvenil violenta.^{1,2} Os homens respondem pela maioria das prisões por crimes violentos. A principal explicação para o comportamento violento vem sendo, há muito tempo, a seguinte: “Comportamentos agressivos e violentos são respostas *aprendidas* à frustração que podem também ser assimiladas como instrumentos para atingir metas, aprendizado que ocorre pela observação de modelos que exibem tais comportamentos. Esses modelos podem ser observados na família, entre colegas, na vizinhança, nos meios de comunicação de massa ou na pornografia violenta.”

Problemas

Problemas com a visão tradicional

Se a agressão física é aprendida pela observação de modelos na família, na vizinhança e entre os colegas, as seguintes questões podem ser formuladas:

- a. Quando a aprendizagem começa?
- b. A frequência da agressão física aumenta com a exposição a modelos agressivos?
- c. Quando e como podemos prevenir o desenvolvimento da agressão física?

Resultados de pesquisas recentes

a) Pesquisa durante a educação primária

Até pouco tempo atrás, a maioria das pesquisas sobre agressão focalizou adolescentes e adultos. Uma minoria dos estudos longitudinais utilizando amplas amostragens de crianças em idade de frequentar o ensino primário forneceu informações importantes sobre o desenvolvimento da agressão física.^{4,5} Uma constatação significativa e inesperada desses estudos longitudinais foi que a grande maioria das crianças reduziu a frequência de agressões físicas a partir do ingresso na escola e até o final do ensino médio. Esse fenômeno é observado igualmente em meninas e meninos, embora as meninas tenham demonstrado sistematicamente menor frequência de agressões físicas do que os meninos. Esse fenômeno foi observado nas décadas de 1980 e 1990 no Canadá, na Nova Zelândia e nos Estados Unidos, onde as taxas de homicídios estavam aumentando.^{6,7,8}

Sob a perspectiva da agressividade como aprendizagem social, esse declínio da frequência de agressões físicas acompanhando o aumento da idade era inesperado, uma vez que as crianças são cada vez mais expostas a modelos de agressão ao longo do crescimento. Estudos longitudinais também demonstraram ser extremamente improvável que um adolescente que no passado não praticou agressões físicas em nível excepcional venha subitamente a manifestar problemas significativos de agressividade física.^{7,8,9,10,11}

Obviamente, essas constatações levaram a outra questão: se a maioria das crianças está no seu ápice de frequência de agressões físicas por ocasião do ingresso na escola, em que momento aprendem a tornar-se fisicamente agressivas? Até hoje poucos estudos focalizaram a agressão física antes do ingresso na escola, provavelmente por três bons motivos: 1) As consequências de agressões físicas cometidas por um adolescente de 18 anos normalmente são mais dramáticas do que aquelas cometidas por uma criança de 3 anos; 2) A teoria do aprendizado social da agressividade levou-nos a acreditar que as crianças aprendem a ser agressivas durante os anos escolares porque são mais expostas a modelos de agressão do que crianças na educação infantil; 3) É mais fácil para os pesquisadores observar e entrevistar crianças em idade escolar.

b) Pesquisas durante a primeira infância

Na década passada, alguns poucos estudos longitudinais que analisaram a agressividade desde o nascimento reverteram nossa compreensão sobre o desenvolvimento da agressão física. Esses estudos mostram que, se as crianças realmente aprendem a praticar agressões físicas pela observação de modelos, a maior parte desse aprendizado se dá durante os primeiros 18 a 24 meses de vida. De fato, a maioria das mães relata que, nessa faixa etária, seus filhos usavam alguma forma de agressão física.^{12,13} Há, entretanto, diferenças substanciais na frequência da agressão física tanto entre bebês como em meio a crianças pequenas.^{14,15,16} Esses estudos mostram que determinada maioria de crianças utiliza ocasionalmente a agressão física; uma minoria utiliza a agressão física com muito menor frequência do que a maioria; e outra minoria utiliza agressão física com muito maior frequência do que a maioria. Na educação infantil, muitas crianças são encaminhadas a clínicas por problemas de comportamento, principalmente por comportamentos de agressão física.

Dados disponíveis sobre o desenvolvimento da agressividade física nos anos pré-escolares mostraram que a frequência de uso da agressão física aumenta nos primeiros 30 a 40 meses após o nascimento, e a partir daí declina de maneira regular.^{14,16} O número de meninas que chegam aos níveis de frequência mais elevados é menor do que o de meninos, e as meninas tendem a reduzir mais cedo a frequência de agressões.¹⁸

Além disso, estudos longitudinais até a adolescência mostram que a educação infantil é um período sensível para aprender a controlar a agressividade física. De fato, a minoria de crianças na escola primária que continuam exibindo altos níveis de agressividade física (5% a 10%) continua correndo grande risco de envolvimento em comportamentos fisicamente violentos durante a adolescência.^{7,8}

É interessante notar que, embora tenha sido verificado que a frequência de agressões físicas diminui a partir dos 3 ou 4 anos de idade, a frequência da agressão indireta (fazer comentários inconvenientes sobre outras pessoas pelas costas) aumenta consideravelmente dos 4 aos 7 anos de idade, e que as meninas tendem a usar essa forma de agressão mais frequentemente do que os meninos.¹⁹

Os principais fatores de risco para que as mulheres tenham filhos com problemas graves de agressividade física são baixo nível educacional, histórico de problemas comportamentais, gravidez e parto precoces, fumo durante a gravidez e baixa renda.^{14-16,20,21} Um estudo com uma ampla amostra de gêmeos também indica efeitos genéticos sobre diferenças individuais na frequência de agressividade física aos 19 meses de idade.²²

Conclusões

Contrariando a crença tradicional, as crianças não precisam observar modelos de agressão física para se iniciar na utilização desse tipo de comportamento. Em 1972, Donald Hebb – um dos pais da psicologia moderna – observou que crianças não precisam aprender a ter explosões de raiva.²³ Em seu livro de 1979 sobre desenvolvimento social, Robert Cairns lembrou aos estudantes de desenvolvimento humano que os animais mais agressivos são aqueles que foram isolados desde o nascimento.²⁴ De fato, bebês parecem usar a agressão física espontaneamente para alcançar seus objetivos quando estão com raiva. Seguindo o trabalho pioneiro de Charles Darwin, Michael Lewis e seus colegas mostraram que reações de raiva podem ser observadas já aos 2 meses de idade.^{25,26} Aparentemente, também é espontânea a maneira como as crianças recorrem a brincadeiras de luta.²⁷ Portanto, ao invés de aprender em seu ambiente a utilizar a agressão física, as crianças aprendem a não usar esse comportamento por meio de várias formas de interação com seu ambiente.

A pesquisa sobre o desenvolvimento da agressividade durante o período pré-escolar ainda não esclareceu adequadamente os mecanismos que explicariam:

- a. por que alguns bebês são mais agressivos fisicamente do que outros;
- b. por que alguns se envolvem muito pouco em agressões físicas;
- c. por que bebês do sexo feminino tendem a envolver-se em agressões físicas menos frequentemente do que os bebês do sexo masculino;
- d. por que a maioria das crianças aprende a regular a agressão física antes de entrar na escola;
- e. por que algumas não o fazem;

- f. por que as crianças começam a envolver-se em agressões indiretas;
- g. por que as meninas se envolvem em agressões indiretas mais frequentemente do que os meninos;
- h. em que medida o envolvimento em agressões indiretas reduz agressões físicas;
- i. quais intervenções são mais eficazes para ajudar crianças em idade pré-escolar que têm dificuldade para aprender a controlar suas tendências a envolver-se em agressões físicas.

Implicações para políticas e serviços

As pesquisas resumidas acima têm duas implicações importantes para a prevenção da agressividade física. Em primeiro lugar, há o fato de que a maioria das crianças aprende alternativas para a agressão física durante os anos pré-escolares. Portanto, a primeira infância é provavelmente o momento mais oportuno para ajudar as crianças que correm risco de se tornar agressores físicos crônicos. O auxílio intensivo a famílias de alto risco desde a gravidez deverá ter impacto no longo prazo.^{28,29,30} Em segundo lugar, uma vez que a maioria dos seres humanos utilizou agressão física em sua primeira infância, muito provavelmente corre o risco de usá-la novamente em situações que parecem não oferecer alternativas satisfatórias. Isso poderia explicar por que tantos crimes violentos são cometidos por indivíduos que não têm uma história de agressão física crônica, e por que tantos conflitos entre famílias, grupos étnicos, grupos religiosos, classes socioeconômicas e nações levam à agressão física.

Políticas que promovam educação de qualidade para a primeira infância devem reduzir os casos de violência crônica e o nível geral de agressividade física na população. Mas são igualmente necessárias políticas que mantenham ambientes pacíficos na sociedade como um todo, para evitar que reações agressivas primitivas irrompam através da aparente civilidade que adquirimos com a idade.

2- DETERMINANTES DAS CONDUTAS TÍPICAS

Em relação aos determinantes das Condutas Típicas, é importante destacar a síntese apresentada por Suplino (2010, p. 4):

1- Não existe um padrão único de comportamento denominado conduta típica. É grande a variedade de comportamentos englobados sob esse rótulo. 2- Seus determinantes são variados, podendo ser de natureza biológica, psicológica, comportamental e/ou social. 3. Os indicadores que facilitam sua identificação e a avaliação do grau de severidade são: a. Distanciamento dos padrões de comportamento esperados de uma pessoa daquele sexo, faixa etária, naquele contexto, b. Frequência muito menor ou maior do que o esperado, c. Intensidade muito menor ou maior do que o esperado, d. Duração prolongada no tempo 4. Seus efeitos, caso o problema não seja abordado, geralmente são destrutivos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como para seu desenvolvimento e integração social.

Seguindo o documento Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola (BRASIL, 2002b), há comportamentos que são esperados para uma determinada faixa etária, porém a frequência maior ou menor do que é esperado para a idade ou gênero pode sinalizar o grau de severidade do problema, sendo válido destacar que as pessoas com Condutas Típicas, geralmente, não apresentam atraso ou comprometimento intelectual, no entanto, vivenciam situações de muitos conflitos para se adaptarem nos contextos familiar, escolar e comunitário que tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações do aluno com seu professor e/ou com seus colegas, com os materiais de uso pessoal e coletivo e, mais fortemente, com o processo ensino aprendizagem. Sendo assim, a intensidade e frequência de tais desajustes, seu desempenho acadêmico, suas aquisições e desenvolvimento podem estar correlacionados. No contexto educacional, o que não pode se perder é o foco no próprio aluno, suas habilidades, potencialidades e dificuldades, independente de uma causa ser orgânica, sensorial, psicológica ou

social. As características de cada diagnóstico não devem ser obstáculos para uma ação educativa eficiente, mas sim objetivos de se desenvolver estratégias que permitam maximizar a eficiência das intervenções educativas. Tavares Filho (2009) define diagnóstico como um processo de observação rigorosa dos sintomas, cujos dados são classificados de acordo com os quadros já descritos na literatura. É um processo contínuo que vai da identificação, encaminhamento, atendimento e acompanhamento. Este processo será norteado por um referencial teórico, que embasará as ações de todas as categorias profissionais envolvidas no trabalho, havendo, assim, uma unidade de pensamento, já que o sujeito é único. Segundo Jäger e Petermann (1999, p. 4) o diagnóstico pode ser descrito como um processo que se realiza em diferentes fases:

1. Análise do problema (formulação das questões a responder, análise do conhecimento disponível, investigação das pessoas envolvidas e seu interesse no problema...); 2. Decisão investigativa (coleta de dados guiada pela reflexão feita na análise do problema e pelas hipóteses geradas); 3. Decisão final/ indicação (divulgação dos resultados às devidas pessoas e decisão a respeito dos próximos passos a serem tomados); 4. Avaliação das decisões tomadas e reflexão

Nesta perspectiva, alerta para que o resultado desse processo diagnóstico não seja uma etiqueta a ser fixada no corpo de uma criança, induzindo, assim, a atitudes segregacionistas. É necessário olhar para essa criança que sofre com seus sintomas e que necessita de oportunidades de escuta, direcionando, assim, o atendimento e, até mesmo, o prognóstico de cada caso. Novaes (1980) explicita que deve haver uma ponte entre o referencial médico psicossocial e as propostas pedagógicas, sendo uma de suas finalidades fornecer informações reais e objetivas para um encaminhamento e atendimento adequado, no sentido de ressaltar as potencialidades e as possibilidades desse aluno.

O processo parte da elaboração de hipóteses diagnósticas que deverão referendar as propostas de intervenção, a partir de uma profunda discussão do caso com uma equipe interdisciplinar, poderá requerer exames complementares e encaminhamentos a outros profissionais para auxiliar no processo (FERNANDEZ, 1990 apud TAVARES FILHO, 2009). Rodrigues (2006) ressalta que o conhecimento

sobre a diferença deve ser integrado numa compreensão da diversidade humana, ou seja, não realçando a “patologia” psicológica ou médica, mas no sentido de promover a inclusão, com indicações pedagógicas que propiciem ao professor o entendimento da situação, a fim de iniciar um processo de pesquisa sobre as melhores estratégias que favoreçam a aprendizagem deste aluno em todo o processo escolar. Suplino (2010, p. 2) cita alguns comportamentos mais comumente encontrados no cotidiano escolar:

Distúrbio de atenção - geralmente respondem a qualquer dos estímulos presentes que estejam concorrendo com o estímulo relevante. Outros, embora atendam a estímulos relevantes, não conseguem manter a atenção a eles pelo tempo requerido pela atividade. São alunos que apresentam dificuldade em concentrar-se na execução de qualquer atividade. Outros, ainda, selecionam e respondem somente a aspectos limitados da realidade, como por exemplo, crianças que não respondem a mais nada, mas informam ao professor cada vez que um determinado colega se levanta... Hiperatividade - a criança hiperativa apresenta fundamentalmente uma inabilidade para controlar seu comportamento motor de acordo com as exigências nas diversas situações. Assim, apresenta uma constante mobilidade e agitação motora, o que também se torna um grande empecilho para ação, ou para realizar uma tarefa. Impulsividade - apresenta respostas praticamente instantâneas perante uma situação estímulo, não parando para pensar, refletir, analisar a situação, para tomar uma decisão e então se manifestar, por meio de uma ação motora ou verbal. Geralmente, a hiperatividade e a impulsividade encontram-se juntas, num mesmo padrão comportamental. Alheamento - há crianças que se esquivam, ou mesmo se recusam terminantemente a manter contato com outras pessoas, ou com qualquer outro aspecto do ambiente sociocultural no qual se encontram inseridas. Em sua manifestação mais leve, encontram-se crianças que não iniciam contato verbal, não respondem quando solicitadas, não brincam com outras crianças, ou mostram falta de interesse pelos estímulos ou acontecimentos do ambiente. Por outro lado, em sua manifestação mais severa, encontram-se crianças que não fazem contato com a realidade, parecendo desenvolver e viver em um mundo só seu, à parte da realidade. Agressividade física e/ ou verbal - se constitui de ações destrutivas

dirigidas a si próprio, a outras pessoas ou a objetos do ambiente. Ela inclui gritar, xingar, usar linguagem abusiva, ameaçar, fazer declarações autodestrutivas, bem como bater, beliscar, puxar os cabelos, restringir fisicamente, esmurrar, dentre outros comportamentos. A agressividade passa a ser considerada conduta típica quando sua intensidade, frequência e duração ultrapassam o esporádico, focal e passageiro. Ela pode variar desde manifestações negativistas, mal humoradas, até atos de violência, brutalidade, destruição, causando danos físicos a si próprio e/ou a outras pessoas.

3- ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Como meus alunos podem aprender a escrever se primeiro não lhes ensino as letras? Como ensino a escrever sem exercitar antes os sons e a pronúncia? Já sei que é necessário escutar as respostas das crianças e interpretar as escritas não convencionais para poder intervir como professor para ensinar, mas como faço isso?

Se você é professor alfabetizador, certamente já foi incomodado por alguma dessas perguntas. Todas elas, segundo a professora de Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata e coordenadora do Programa Leitura e Escrita na Alfabetização Inicial de Buenos Aires, Cláudia Molinari, estão relacionadas ao conhecimento da forma como as crianças constroem o conceito da escrita. "Com esse conhecimento o professor pode fazer intervenções conscientes e permitir que a criança complete o processo que a levará a alfabetizar-se", esclarece.

Construir o conhecimento desse processo tem relação direta com o uso de estratégias e a criação de um ambiente que favoreça a alfabetização. "Uma estratégia é expor as crianças a materiais escritos em diferentes gêneros e estimular, por meio de atividades de registro, que reflitam sobre sua própria escrita e troquem informações com seus colegas. Esse procedimento, quando feito com a ajuda de intervenções conscientes dos professores e acompanhado de um ambiente propício, com disponibilidade e uso de materiais escritos e gráficos, permite que a criança tenha uma alfabetização autônoma e liberta da necessidade de aprender os sons e as letras de maneira formal anteriormente", teoriza a professora argentina.

Neste contexto, ela enumerou algumas das atividades e comportamentos que os professores devem desenvolver em sala de aula para facilitar a alfabetização:

- Toda vez que requisitar a escrita de alguma palavra, o professor deve solicitar que a criança interprete aquilo que leu, a levando a pensar na estratégia de escrita que usou;

- O professor pode pedir que a criança coloque uma letra que está faltando na palavra, para isso pode mostrar imagens ou mencionar outras palavras que contenham aquela letra;
- Expor as possíveis contradições na escrita da criança e solicitar que ela a reformule a partir da reflexão e não escrever por ela;
- Facilitar, no contexto da produção escrita, o intercâmbio de idéias entre as crianças por meio do confronto das diferenças de escrita de uma mesma palavra. É importante sempre pedir justificativas das hipóteses surgidas;
- Introduzir informações sobre o funcionamento do sistema de escrita, tanto de forma direta, como indireta, pedindo, por exemplo, que as crianças procurem informações sobre a escrita em materiais disponíveis na sala de aula ou escrevendo no quadro palavras similares àquela que se está tentando ensinar.

Todas essas estratégias, de acordo com Molinari, visam a construir na criança uma necessidade pessoal de interpretação da sua escrita e um comportamento investigativo sobre suas dúvidas que o leve a autonomia no processo de alfabetização.

"Embora seja difícil para os professores, é preciso, muitas vezes, permanecer em silêncio, apenas observando os comentários e reações das crianças durante a produção textual. Só assim é possível oportunizar a aprendizagem com intervenções conscientes", explica.

Segundo ela, por muito tempo na história da Educação, as dificuldades de aprendizagem na alfabetização eram justificadas como incapacidade da criança. "Hoje vemos que há uma relação direta entre as estratégias e as formas de ensino adotadas pelos professores e o aprendizado real. É preciso ter uma visão de conjunto e refazer o projeto pedagógico e o planejamento constantemente. A boa alfabetização depende de se criar no professor essa prática cotidiana de observação e intervenção consciente", finalizou.

4- BREVE CONCEITO DE INCLUSÃO SOCIAL, NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E INTEGRAÇÃO

Nos últimos 50 anos a inclusão social contribuiu para a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços focados no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais (JÚNIOR, 2012), criando novas condições de adaptações aos indivíduos em sistemas sociais comuns, dando-lhes a mesma oportunidade dentro da sociedade que são excluídos. O Brasil obteve um avanço importante no processo de educação inclusiva com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que em consonância com a Constituição Federal garante a todos os mesmos direitos.

[...] a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e discriminação em relação às suas necessidades diferenciadas. (PIRES; SANCHES; TORRES, 2011, p. 02)

Sassaki (1997, p. 167) aponta o conceito de inclusão social como:

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

A partir de 1990 houve as primeiras preocupações entre profissionais, familiares, pesquisadores e governos para que houvesse a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular. Quando falamos em “necessidades educacionais especiais” sugerimos a existência de um impasse na aprendizagem, indicando que os alunos com tais necessidades precisam de recursos e serviços educacionais diferenciados dentro do contexto escolar, o que faz com que os sistemas de ensino e, sobretudo os professores, busquem novos caminhos para oferecer recursos e serviços adequados para cada indivíduo,

deixando de lado as terminologias negativas que rotulavam os alunos com necessidades como “deficientes”, “anormais”, “retardados”, entre outras.

[...] os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles alunos que por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1995, p. 11).

Segundo Fernandes (2006, p. 67)

[...] o termo “integração” é conceituado para caracterizar os movimentos iniciais de defesa de direitos de pessoas com deficiência na ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer, os esportes. (FERNANDES, 2011, p. 67)

Segundo Mantoan (2003)

[...] o processo de integração “refere-se especificamente aos modelos de inserção escolar de alunos com deficiências, que compreendem um continuum de possibilidades, desde as classes comuns até locais específicos, como classes e escolas especiais (MANTOAN, 2003, p. 09).

Dessa forma, cabe às escolas adotar medidas de integração desses alunos, objetivando um ensino igualitário e justo a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS x EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

A cada dia a sociedade contemporânea passa por um processo de renovação em que se faz necessário agregar valores para que seja extinta toda e qualquer forma de preconceito; em que seja realizada em sua forma mais plena a execução da

palavra “democracia”, onde se busca a formação plena de uma pessoa frente à educação e ao acesso aos meios de conhecimento e informação. Seguindo essa trajetória, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está cada vez mais em crescente evidência dentro de nossas escolas. Para que as escolas atendam ao processo de inclusão, os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos no ensino regular e o ensino precisa de uma revisão, a fim de atender as demandas individuais de cada aluno, independentemente de suas particularidades e diferenças, de modo a adequar e organizar o currículo e o Projeto Político Pedagógico da instituição, contemplando a diversidade de sua comunidade escolar, formando um equilíbrio entre o desenvolvimento dos conteúdos previstos e a socialização de todos os envolvidos.

Um currículo centrado fundamentalmente nos conteúdos conceituais e nos aspectos mais acadêmicos, que propõe sistemas de avaliação baseados na superação de um nível normativo igual a todos, lança ao fracasso alunos com mais dificuldades para avançar nestes âmbitos. Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (MARCHESI, 2004, p. 39).

A escola inclusiva depende de adaptações de grande e médio porte. Os de grande porte competem aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as de pequeno porte são mudanças que cabem das iniciativas dos professores, que devem buscar recursos para ampliar sua qualificação, com o intuito de inserir esses alunos de forma eficaz e humana.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Sendo a educação especial uma área de estudo relativamente nova no campo da pedagogia, muitos professores encontram-se desestabilizados frente às concepções e estruturais sociais no que diz respeito às pessoas consideradas “diferentes”. Dessa forma, a partir do século XVI, a educação busca teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um

ensino de qualidade, independente de suas diferenças individuais. Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* afirma que O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58).

Atualmente, para construir uma escola que atenda adequadamente a alunos com características, potencialidades e ritmos diferentes de aprendizagem, não basta apenas que tenham professores e demais profissionais que uma escola normal apresenta. Faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando. Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2006)

Com base na Resolução CNE/CEE nº 02/2001, a educação especial oferta apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme aponta Fernandes (2006, p. 30), destacam-se:

- Alunos surdos, que, por suas necessidades lingüísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
- Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e materiais especializados;
- Alunos com deficiência física neuromotora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
- Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;
- Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos,

psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação; • Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos. (FERNANDES, 2006, p. 30)

Diante de tais necessidades especiais educacionais, o papel do professor é de suma importância na educação inclusiva, visto que o professor é a “autoridade competente, direciona o processo pedagógico, interfere e cria condições necessárias à apropriação do conhecimento” (GAZIM et. al, 2005, p.51). O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem. Os professores precisam pensar na educação como um todo, conforme destaca Farfus (2008):

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS, 2008, p. 30)

Um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas. Conforme afirma Minetto (2008), para que isso seja possível:

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o

quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (MINETTO, 2008, p. 101)

Concordando com a citação acima, os profissionais que buscam uma ação educativa, devem estar atentos às diversidades de seus alunos, procurando exercer seu papel de maneira justa e solidária, pautado no respeito mútuo, eliminando todo e qualquer tipo de discriminação com o intuito de formar cidadãos conscientes para o convívio com as diferenças. A atuação pedagógica é um processo de investigação e estudo e de solução de problemas, por isso, muitas vezes o professor se depara com inúmeros desafios, que devem ser solucionados para superar os limites impostos, exigindo do professor a busca por novas estratégias, procurando identificar as possibilidades de cada aluno com o intuito de encontrar as possibilidades para que esse aluno possa aprender junto com os demais e superar seus próprios limites. Diante de tal desafio, o professor deve planejar suas aulas e recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, entre outras alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula. Muitos professores encontram dificuldades em trabalhar com a diversidade, demonstrando insegurança para desenvolver seu papel, pois não existe uma fórmula correta para lecionar diante das especificidades que cada aluno apresenta, sendo o aluno deficiente ou não. Segundo Zimmermann (2008, p.01):

A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. De acordo com Mittler (2003, p. 35),

[...] a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional (MITTLER, 2003, p. 35).

Bueno (2001) aponta que um ensino de qualidade para crianças com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de uma educação inclusiva, envolve no mínimo dois tipos de formação profissional docente, sendo elas: professores “generalistas” do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática do aluno diversificado; e professores “especialistas” nas diferentes necessidades educacionais especiais, tanto para o apoio desses indivíduos quanto para o apoio do trabalho a ser realizado. Diante de tais obstáculos que os profissionais têm de enfrentar na educação inclusiva, Bueno (2001) ainda argumenta ser necessário promover uma avaliação das reais condições dos sistemas de ensino, a fim de que a inclusão ocorra de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada. De acordo com Mantoan (2004, p. 39):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2004, p. 39).

Para Ferreira e Guimarães (2003),

[...] o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutoras que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos de ensino e aprendizagem desses alunos. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003)

A inclusão nada mais é que um processo de inovação que exige um esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, fazendo com que essas escolas busquem uma reorganização escolar, ampliando seu projeto político-pedagógico,

incorporando novas práticas aos currículos e realizem adaptações físicas necessárias para acolher os alunos. Nesse momento é importante ressaltar que a princípio básico da educação inclusiva consiste que:

[...] todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 05).

Na educação inclusiva os professores devem buscar um ensino que vise o respeito mútuo aos alunos, o qual deve favorecer o desenvolvimento da consciência, mostrando que todos são iguais, independente de sua etnia, situação econômica e suas demais diferenças, pois de acordo com Crochik (2002, p. 295) compartilhar atividades com crianças com deficiência permitiria às demais

[...] auxiliar os que não sabem com o seu saber e aprender pela própria experiência, os seus limites e o dos outros, [experiências que] podem dar-lhes algo que a busca da perfeição impede: o entendimento da vida e a possibilidade de vivê-la (CROCHICK, 2002, p. 295).

Essas reflexões levam o professor a buscar liberdade, igualdade e fraternidade dentro da sala de aula, tendo consciência dos limites de sua atuação e buscando reverter as limitações impostas, além de valorizar a diversidade como um elemento enriquecedor do movimento social e pessoal dentro da sala de aula. O papel do professor é também o de ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetivo ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, semeando uma escola integrada na inclusão, pois de acordo com Werneck (1997), a inclusão significa “humanizar caminhos”. Diante de tal complexidade no processo de inclusão, faz-se importante a

formação dos professores, contribuindo para que haja as mudanças necessárias exigidas pela educação inclusiva.

O trabalho docente com portadores de necessidades educativas especiais na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciem a profissionalização, valorização e identificação docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

Além do professor, a família dos alunos com necessidades educacionais especiais pode participar a todo o momento do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, pois o tripé escola-família-comunidade é de suma importância, pois através dessa participação os professores têm a oportunidade de melhor conhecer o seu educando e suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de informações a fim de possibilitar o melhor aprendizado a todos, pois sozinho não poderá efetivar uma escola fundamentada numa concepção inclusivista.

De acordo com Silva (2010) “um bom relacionamento entre família e professores amplia as possibilidades e cria novas formas de atividade e afetividade”.

5- TRABALHO COLABORATIVO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

Em Portugal há uma tendência progressiva para a diminuição das fronteiras entre o ensino regular e a educação especial. Na última década, a educação especial reorganizou-se como parte integrante do sistema educativo e as transformações operaram-se em termos da integração, normalização, reabilitação e inclusão, bem como da colaboração dos profissionais envolvidos. A educação especial centra-se na organização e transformação de variáveis educativas relacionadas com a prevenção e redução ou eliminação das deficiências na aprendizagem (SMITH & NEISWORTH, 1975). Portanto, todos os esforços dos professores devem ser centrados na organização adequada da cooperação, nomeadamente na escola, na família e na comunidade. Resulta, então, a questão: *Como é que os professores de educação especial e do ensino regular, concebem o seu trabalho em termos de cooperação?*

A escola deve ser uma comunidade educativa, capaz de mobilizar atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto comum (NÓVOA, 1992). Nesta perspetiva, a escola é uma organização dependente do exterior, com energia própria onde os seus atores têm um certo grau de liberdade em que negociam e treinam novos papéis. Esta dinâmica também é comum ao professor de educação especial, que leva para a escola a planificação conjunta, encontros interdisciplinares e reuniões de caso. Deste modo, vão-se criando condições para a colaboração e partilha de responsabilidades, que levam à aproximação dos professores na resolução dos problemas da escola e da população com necessidades especiais. No entanto, esta forma de intervenção requer atenção, uma vez que os membros de uma organização raramente aceitam cooperar sem obter compensações (MERTON, 1967). Ao professor de educação especial é exigida uma boa capacidade de gestão, de relação e de negociação. Assim, a cooperação não é espontânea e definitiva, mas dependente de fatores pessoais e institucionais.

Neste artigo discutem-se as condições para que os professores da educação especial e do ensino regular participem na definição e na execução das melhores

decisões educacionais face à escola e aos alunos com necessidades especiais. Estas condições relacionam-se com a maneira como a escola se organiza em termos de espaço, tempos, conhecimentos e grupos. De acordo com Hutmacher (1992), só se aprende a cooperar comunicando, i.e., cooperando em situações reais e não apenas através de cursos. Deste modo, interessa conhecer como é que os professores de educação especial e do ensino regular, concebem o seu trabalho em termos de cooperação, que significado atribuem a uma ação partilhada e com que objetivo a propõem. De uma forma mais específica, o que se pretende é conhecer as expectativas que os professores do ensino regular e de educação especial têm uns dos outros e as dificuldades que encontram no trabalho colaborativo, bem como identificar as suas práticas de cooperação.

Para além da introdução, o artigo encontra-se organizado em mais quatro partes. A segunda parte compreende uma revisão da literatura dos conceitos de cooperação e trabalho colaborativo. A terceira parte reporta-se à metodologia e a quarta à apresentação e discussão de resultados. Por último, apresentam as principais conclusões do estudo.

Cooperação e trabalho colaborativo entre os professores

Lakatos & Marconi (1987) define a cooperação como um tipo particular de processo social em que dois ou mais indivíduos ou grupos, atuam em conjunto para a realização de um objetivo comum. Um pré-requisito para qualquer espécie de cooperação é a existência de um objetivo comum, que responda às metas específicas das estruturas envolvidas, podendo os deficientes representar um objetivo comum para muitas pessoas (OCDE/CERI, 1985). Segundo Gisbert et al. (1986), a troca de conhecimentos entre profissionais pode contribuir para: a) a utilização de uma linguagem comum; b) maior confiança; c) uma relação de interdependência; d) uma participação e uma responsabilidade comum; e) uma comprovação das decisões educacionais; f) uma estrutura e uma organização em equipa; e g) um modelo de comunicação entre os intervenientes.

De um modo geral os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para (auto)organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino. No entanto é de referir que os professores também investem pouco nestas ações, esperando que as hierarquias tomem a iniciativa (HUTMACHER, 1992). Alguns autores

indicam que as razões de mal-estar dos professores na sua profissão estão relacionadas com demasiada exigência, salários inadequados e baixo estatuto social, falta de reconhecimento e isolamento profissional, incerteza e sentimento de impotência para resolver muitos dos problemas da escola (GOMES, 1993).

Nóvoa (1992) refere alguns fatores que podem determinar a inovação nas escolas, nomeando em primeiro lugar, as relações quotidianas de cooperação, de partilha e de coordenação entre professores e alunos. Carvalho (1992) refere que o nível de interação entre os professores é muito mais elevado nas escolas que têm um bom clima. A colaboração entre docentes deve assentar na colaboração voluntária, na escolha pessoal, na igualdade relacional, na partilha de objetivos comuns e de responsabilidades nas tomadas de posição e nos resultados (CORREIA, 2008, citando COOK & Friend, 1995).

Segundo Isidro (2008), citando Panizt (1999), o trabalho colaborativo tem origem no trabalho de professores ingleses, que explorando as maneiras de ajudar os alunos a dar respostas às tarefas da escola, fizeram com que estes tivessem um papel mais ativo na sua própria aprendizagem. O trabalho colaborativo tem vindo a emergir como estratégia de ensino-aprendizagem nas últimas décadas (MENDES, 2006) e pode ser entendido como uma rede de recursos ao dispor do professor do ensino regular, tendo em vista o sucesso escolar dos alunos com necessidades especiais (COOK & FRIEND, 1995).

Lee e Shulman (2004) desenvolveram na Califórnia um projeto de investigação sobre práticas de professores em diferentes disciplinas curriculares (Project “Fostering a community of teachers as learners”), centrado no conceito de comunidade de professores enquanto “aprendentes”, em que as dimensões da colaboração surgem associadas à melhoria do conhecimento profissional e da eficácia do desempenho docente (ROLDÃO, 2007). Recentemente Peterson (2006), defendeu que os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas, se professores do ensino regular e da educação especial não estiverem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo. Pesquisas realizadas por vários autores, apresentam resultados positivos sobre a colaboração entre a educação especial e a educação regular, que relatam melhorias dos alunos com necessidades educacionais especiais (RIPLEY, 1997; SALEND & DUHANEY, 1999; ARGUELLES et al., 2000).

O trabalho colaborativo é um processo articulado, que permite melhorar os resultados. Uma cultura de colaboração representa um dos caminhos mais eficientes para o desenvolvimento da educação inclusiva, como

preconizam Stainback & Stainback (1999), citando Curtis & Safranski (1991). Correia (2005) é ainda mais concreto ao defender expressamente que no âmbito da inclusão o professor titular de turma deve conciliar-se com o professor de educação especial e com os pais para que todos possam em colaboração desempenhar estratégias de promoção do sucesso escolar.

A criação de relações de colaboração é condição essencial para um desenvolvimento curricular eficaz e para o desenvolvimento profissional dos professores face às mudanças educativas (CORREIA, 2007). A colaboração e a colegialidade pressupõem, que o melhoramento do ensino é mais uma questão coletiva do que individual e que processos de análise, avaliação e experimentação em conjunto com os colegas são oportunidades de aperfeiçoamento dos professores (FULLAN & HARGREAVES, 2001).

Existem evidências de que as escolas onde predominam culturas colaborativas são mais inclusivas. Estas escolas são também mais efetivas na resolução de problemas dos estudantes (DAMIANI, 2008). Zanata (2004) e Loiola (2005), indicam que o trabalho colaborativo entre docentes é um excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução.

A atividade docente é um trabalho de articulação com os alunos, em que os equilíbrios na aula são frágeis e singulares. No entanto, a atividade na aula ganha um curso de ação dinâmico e emergente que não é totalmente premeditado e que resultada da negociação e articulação (LESSARD, 2009). Portanto, há necessidade que a articulação funcional entre os professores titulares de turma e os professores de educação especial seja concretizada de modo rigoroso (SERRANO, 2005).

A cultura de colaboração deve ser entendida, em cada comunidade escolar, como uma atitude dos docentes e discentes de entreaajuda, confiança e respeito mútuo, que incentiva estratégias e a formulação de respostas adequadas às necessidades (CORREIA, 2003). Segundo Roldão (2007), o trabalho colaborativo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, apesar de serem amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração entre os professores, esta não deixa de apresentar problemas.

Metodologia

Como foi referido anteriormente, este estudo pretende conhecer como é que os professores de educação especial e do ensino regular encaram a cooperação entre eles e que significado lhe atribuem. Portanto, este objetivo geral encerra os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as expectativas e motivações que os professores do ensino regular e da educação especial têm uns dos outros acerca da cooperação;
- Conhecer as formas e a frequência das ações de cooperação entre os professores do ensino regular e da educação especial;
- Compreender quais as principais dificuldades que esses professores encontram no trabalho colaborativo.
- Conhecer a utilidade que encontram na cooperação e no trabalho colaborativo em termos do quotidiano educativo.

Tendo em conta esses objetivos, o design da investigação baseou-se na realização de entrevistas exploratórias e de um questionário a professores do ensino regular e de educação especial. Para a realização das entrevistas foi organizado um guião adaptado às populações do estudo, em que se procurou aferir da pertinência da cooperação na relação entre o professor educação especial e o professor da classe regular. O tratamento das entrevistas foi realizado de forma a identificar os pontos críticos, relativamente à problemática da cooperação e os seus efeitos na realidade pedagógica.

Depois de realizadas e analisadas as entrevistas, procedeu-se à elaboração de um questionário com base nos resultados das entrevistas no questionário da Unidade de Ciências da Educação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. O questionário é composto por oito perguntas seis das quais abertas, e duas questões fechadas. À sua primeira formulação foi realizado um pré-teste a seis professores, após o qual se obteve uma versão final que foi analisada por um especialista de Ciências da Educação e de Investigação Educacional.

Uma vez concluída a versão final, procedeu-se à sua aplicação a uma amostra de quarenta professores, dos quais vinte são de educação especial e vinte são do ensino regular. A taxa de respostas foi de 50%, i.e., da amostra inicial de quarenta professores, responderam vinte professores, sendo dez da educação especial com ou sem especialização, e dez professores do ensino regular a trabalhar no primeiro ciclo do ensino básico.

Recebidos os questionários, passou-se à fase de análise de dados para posterior tratamento, através da análise de conteúdo por categorias. Começou-se por fazer a inventariação dos temas por categorias e procurou-se identificar as unidades de significação de cada uma das categorias. Para o tratamento das questões do questionário elaborou-se uma grelha de análise, onde se registaram as frequências. As categorias consideradas para a análise do questionário foram as seguintes: **Finalidades da Cooperação** – que diz respeito aos objetivos finais que os professores encontram como resultado dum trabalho de cooperação; **Motivação para a Cooperação** – respostas que permitem identificar as razões pessoais e institucionais que levam os professores a cooperar; **Frequências/Formas de Cooperação** – inclui as respostas que ajudam a compreender as vivências de cooperação que os professores experimentam; **Dificuldades na Cooperação** - inclui as respostas que fornecem informações acerca dos principais obstáculos que os professores encontram para desenvolver um trabalho de cooperação, referenciando os obstáculos relacionados com o professor e com aspetos organizacionais; **Sugestão para a Cooperação** – aglutina os contributos que os professores podem dar para que o trabalho de cooperação seja facilitado nas escolas; **Intervenientes na Cooperação** – esta categoria tenta analisar o papel e a importância dos vários profissionais num trabalho de equipa; **Responsabilidade dos Professores Regular/Especial na Cooperação** – esta categoria tenta medir o que cada um dos professores espera do outro, ou seja, as expectativas com que partem para a cooperação; e **Relato de Experiências** – tenta-se aqui agrupar as respostas que permitem aferir a conceção que os professores têm da cooperação.

Resultados e discussão

No Quadro 1 e no Quadro 2 apresenta-se a avaliação de categorias de cooperação pelos professores de educação especial e pelos professores do ensino regular, respetivamente. Os professores da educação especial entendem a finalidade da cooperação relacionada com a avaliação educacional (8), definição das estratégias de ação (8) e melhoria dos resultados de ensino e aprendizagem (8). Com menos frequência, também é referida a troca de conhecimentos (6). Em relação à motivação para a cooperação, a maior incidência de respostas (11) refere-se a fatores relacionados com a intervenção educacional. Portanto, os professores de educação especial encontram-se motivados para a cooperação e procuram melhorar os meios e as estratégias de

intervenção. O mesmo se verifica na avaliação (10), que se for partilhada pode levar a um melhor conhecimento da criança. Em último lugar aparecem fatores de ordem pessoal (7). No que se refere à finalidade de cooperação, os professores do ensino regular referem que devem receber apoio do professor de educação especial (9), e que este deve dar apoio direto à criança. Em relação à categoria motivação para a cooperação, as respostas destes profissionais com maior incidência (14), são a existência de crianças com necessidades educativas específicas na sala de aula, as necessidades em termos de conhecimentos e de estratégias de intervenção (8), e o número de alunos a apoiar individualmente (7). Tal como Gisbert et al. (1986) referem, a troca de conhecimentos entre profissionais é bastante interessante a vários níveis e o nível de interação, de cooperação e de apoio mútuo influencia de forma decisiva o bom funcionamento da escola (CARVALHO, 1992).

Em termos da frequência e formas de cooperação, os professores de educação especial (10) referem ter tido experiências de cooperação com o professor do regular, sobretudo ao nível da avaliação da criança (7) e da programação (3). Nas dificuldades na cooperação, a percepção que os professores do ensino regular têm dos professores da educação especial surge como o principal obstáculo (10). A seguir aparecem as dificuldades relacionadas com a organização do tempo na escola (8). Também, é referido a escassez de recursos (7), devido ao número reduzido de professores de educação especial. As respostas dos professores do ensino regular confirmam a existência de cooperação. Quanto às formas de cooperação, referem-se também à programação do trabalho para o aluno (5) e ao atendimento das necessidades educativas especiais. Em termos das dificuldades sentidas na cooperação, a organização do tempo na escola surge em primeiro lugar (9), logo seguida das dificuldades inerentes ao tipo de apoio que o professor de educação especial presta na escola (8). De fato os professores dispõem de pouco tempo e recursos e por conseguinte investem pouco em ações de cooperação (HUTMACHER, 1992). No entanto, o trabalho colaborativo tem-se tornado cada vez mais frequente como estratégia de ensino-aprendizagem (MENDES, 2006).

Como sugestões para a cooperação, os professores de educação especial apresentam em primeiro lugar a organização de encontros de discussão e formação (11). Em segundo lugar (8), referem a necessidade de uma melhor organização do tempo na escola. Referem-se também à motivação (7), à componente afetivo-relacional (6) e ao reforço dos recursos da escola (6), como fatores que também podem contribuir para a

cooperação. Os professores do ensino regular também referem, a necessidade da realização de encontros de reflexão e informação (10), o apelo ao trabalho em conjunto (9) e a necessidade (6) de outra organização do tempo, de mais motivação (6) e de mais recursos humanos (6).

Os professores de educação especial veem com grande expectativa a responsabilidade do professor de educação regular num trabalho de cooperação, ao nível da avaliação / programação (9), do apoio ao aluno (7) e na disponibilidade para um trabalho em conjunto (7). Por sua vez, os colegas do ensino regular referem as responsabilidades do professor de educação especial num trabalho de cooperação ao nível da avaliação e da programação (9), da orientação do trabalho que o professor da classe desenvolve com as crianças com necessidades especiais (6), e em último lugar o apoio direto ao aluno (4). A partilha de informação e de experiências deve ser reforçada numa cultura de colaboração, que não se deve limitar à dimensão docente, mas deve ser alargada a outros profissionais. Portanto, os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, nomeadamente, psicólogos, médicos e técnicos de serviço social ou terapeutas (CORREIA, 2003).

Para os professores da educação especial, as experiências de cooperação situam-se ao nível da utilização e ensaio de novas metodologias (5) e no apoio à integração de crianças com necessidades educativas na sala de aula (4). Estes profissionais consideram-se os principais intervenientes no processo de cooperação e valorizam a sua participação na equipa de trabalho e a do professor do ensino regular. Aparecem também referidos os psicólogos, os assistentes sociais e os médicos, e com menos frequência o diretor da escola, os terapeutas e outros elementos da comunidade. Neste caso, os professores do ensino regular relataram experiências pouco significativas. No entanto, consideram-se parte integrante no processo de cooperação e referem como principais intervenientes no processo a equipa de trabalho multidisciplinar, onde mencionam o psicólogo, a técnica de serviço social, o professor de educação especial e o professor de educação física e a equipa de saúde escolar.

Quadro 1 – Avaliação de Categorias de Cooperação pelos Professores do Ensino Especial

Categorias	Sub-Categorias	Exemplos	Freq
Finalidade da Cooperação	Avaliação	“Detectar os porquês da n.e.e.”	8
	Estratégias	“Encontrar estratégias para ... , melhor desenvolvimento da criança”	8

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDUTAS TÍPICAS

	Melhorar os resultados do Ensino/ Aprendizagem	"Satisfação das necessidades educativas da criança ... visando a integração"	8
	Troca de Conhecimentos	"Troca de saberes teórico / prático .."	6
Motivação para a Cooperação	Avaliação	"Pleno conhecimento da criança e do seu ambiente familiar"	10
	Factores Pessoais	"Uma vocação grande para trabalhar em equipa"	7
	Factores Educacionais	"Procura das melhores estratégias"	11
Frequência e Formas de Cooperação	Verifica-se às vezes		4
	Verifica-se com frequência		4
	Verifica-se muitas vezes		2
	Avaliação	"Avaliação da criança periodicamente"	7
	Programação	"Elaboração e análise do Plano de Intervenção"	3
Dificuldades na Cooperação	Organização do Tempo	"Horário compatível"	8
	Percepção do Professor de Educação Especial	"Falta de reconhecimento do trabalho do Professor de Educação Especial"	10
	Recursos	"Pequeno número de Professores de Educação Especial que existem face às necessidades dos Professores do Ensino Regular"	7
Sugestões para a Cooperação	Encontros / Formação	"Reuniões promovidas pelo próprio Ministério da Educação"	11
	Motivação	"Maior empenho dos próprios colegas de educação especial"	7
	Trabalho em Conjunto	"Elaboração de propostas conjuntas..."	7
	Organização do Tempo	"Tempo para reflexão conjunta entre os professores de educação especial / ensino regular"	8
	Recursos	"A fixação do professor de educação especial numa escola"	6
	Afectivo / Relacional	"Capacidade de relação"	6
Responsabilidade do Professor de Educação Regular num	Avaliação / Programação	"Empenhamento na elaboração e cumprimentos do P.E.I."	9
	Apoio ao Aluno	"Estar atento ao aluno com n.e.e. aferindo objectivos ..."	7

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDUTAS TÍPICAS

Trabalho de Cooperação	Disponibilidade do Professor do Ensino Regular	“Existir intercâmbio de ideias e disponibilidade para essa troca”	7
Relato de Experiências de Cooperação	Colaboração com o Professor de Ensino Regular	“Ajudar o Professor de Ensino Regular a ajustar o método de leitura à criança ...”	5
	Integração	“Este professor foi de uma sensibilidade... aceitou a integração da melhor ...”	4

Quadro 2 – Avaliação de Categorias de Cooperação pelos Professores do Ensino Regular

Categorias	Sub-Categorias	Exemplos	Freq
Finalidade da Cooperação	Apoio ao Professor	“Ajudar o professor do ensino regular a ultrapassar certos problemas”	9
	Apoio à Criança	“Melhorar o conhecimento da criança com dificuldades”	8
Motivação de Cooperação	N.E.E.	“Dificuldades de aprendizagem / problemas de comportamento”	14
	Estratégias de Intervenção /	“Estratégias de resolução para uma melhor prática pedagógica”	8
	Número de alunos	“Necessidade de ensino individualizado a algumas crianças, número elevado de alunos por turma”	7
	Preocupações ecológicas	“Problemas familiares”	5
Frequência e Formas de Cooperação	Verifica-se algumas vezes		5
	Verifica-se com frequência		3
	Não existe cooperação	“Não existe cooperação com professor de educação especial”	2
	Programação	“Organização do Plano de Trabalho para o aluno”	5
	N.E.E.	“Dificuldades na aprendizagem”	2
	Não respondem		3
Dificuldades na Cooperação	Recursos	“Falta de técnicos especializados”	5
	Organização do Tempo	“Poucos encontros regulares”	9
	Tipo de Apoio Prestado	“Poucos alunos que o Professor E.E. pode apoiar”	8
	Motivação	“Desinteresse do Professor E. Regular”	6

EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS CONDUTAS TÍPICAS

	Percepção do Prof. E. E.	"Pensar que o Prof. E. E. faz milagres"	6
Sugestões para a Cooperação	Recursos	"Haver maior número de professores"	6
	Encontros / Formação	"Acções de Formação conjuntas"	10
	Trabalho em Conjunto	"Planificação conjunta"	9
	Organização do Tempo	"Debruçar-me mais sobre cada caso"	6
	Motivação	"Interesse na cooperação"	6
Responsabilidades do Professor de Educação Especial num Trabalho de Cooperação	Avaliação / Programação	"Fazer um estudo profundo da criança e efectuar junto do Prof. E. R. um programa apropriado"	9
	Orientação do Prof. Ed. Regular	"Orientar o Prof. Regular para dirigir individualmente ... na sala de aula"	6
	Apoio ao Aluno	"Tentar desbloquear as situações de insucesso"	4
Relato de Experiências	Não teve experiências	"Não vivi directamente qualquer experiência, durante os 13 anos que trabalhei"	5
	Troca de Informações	"Depois da criança estar em apoio, tem havido troca de impressões ...entre mim o Prof. E. E."	4
	Não respondem		1

As opiniões expressas por ambos os profissionais relativas à cooperação são bastante coincidentes. Relativamente às motivações para a cooperação, no caso dos professores de educação especial, existem razões relacionadas com a melhoria da intervenção educacional. No caso dos professores do ensino regular encontram-se, sobretudo, razões relacionadas com o aumento dos seus conhecimentos e com o reforço dos meios humanos no apoio aos alunos com necessidades especiais. Ambos os grupos referem que já se verifica cooperação nas escolas, nomeadamente ao nível do planeamento e da intervenção junto da criança com necessidades especiais.

Para a criação de condições para a cooperação, as propostas/sugestões são globalmente coincidentes, salientando-se a necessidade de espaços de formação/reflexão e a implementação de processos que conduzam ao trabalho em conjunto. Ambos os professores referem a carência de organização nas escolas como oportunidade de criar condições para uma melhor comunicação entre os profissionais.

No trabalho em equipe, ambos os grupos não concebem a cooperação sem a sua própria participação. Uma diferença assinalável, é que os professores de educação especial valorizam os colegas do regular. O mesmo não se verifica em relação às escolhas dos professores do ensino regular, que escolhem primeiro como componente da equipe multidisciplinar o psicólogo e os técnicos de serviço social, e só depois os colegas de educação especial.

Os professores de educação especial esperam colaboração e disponibilidade dos colegas do ensino regular, para a avaliação e programação no apoio ao aluno na classe, e esperam poder colaborar na avaliação e programação, esperam do professor de educação especial orientação para o seu trabalho na classe. As práticas de cooperação são mais significativas no grupo de professores de educação especial. Os professores do ensino regular referem que as suas vivências de cooperação são pouco significativas e limitam-se à troca de informações com o professor de educação especial.

Conclusão

Este estudo analisa como é que os professores do ensino especial e do ensino regular concebem o seu trabalho em termos de cooperação. Portanto, ensaiaram-se instrumentos e metodologias de trabalho que ajudaram a levantar pistas de reflexão sobre a problemática da cooperação entre os professores do ensino regular e do ensino especial.

De uma maneira geral o estudo concluiu que os profissionais de educação especial e do ensino regular encontram utilidade nas atitudes de cooperação, mas devem explorar melhor as relações entre si, para que surjam oportunidades de cooperação. As dificuldades que encontram na cooperação estão relacionadas com os obstáculos colocados pela estrutura organizacional e com a comunicação entre profissionais, patente na perceção que os professores do ensino regular têm acerca dos colegas da educação especial.

Seria importante que a escola pudesse implementar condições para que os professores tivessem mais espaços para a comunicação e para a troca de saberes. Pode-se potencializar os recursos criando-se grupos de trabalho para resolver problemas relacionados com a escola e particularmente grupos dinamizados pelo professor de educação especial direcionados para as crianças com necessidades especiais.

O problema da cooperação não é exclusivo da relação entre os professores do ensino regular e da educação especial, mas é extensível a todo o sistema de ensino/aprendizagem, e torna-se mais visível quando analisamos o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Sem pretender assumir generalizações a outros contextos, este estudo constitui um contributo para o conhecimento mais aprofundado das questões sobre a cooperação / trabalho colaborativo. Entre as suas principais limitações destaca-se a sua natureza e singularidade.

6- PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO

INTRODUÇÃO

Para que se possa pensar no perfil de um professor capacitado para trabalhar com inclusão é interessante que algumas considerações sejam feitas. Ao longo destes últimos anos, muitos equívocos aconteceram, embora as idéias sobre inclusão estejam sendo cada vez mais aceitas e praticadas. Em função até da obrigatoriedade por lei^{1,2}, muitas tentativas ocorreram, mas por falta de um propósito real ou de condições organizacionais e de conhecimento para desenvolver práticas inclusivas, poucas obtiveram sucesso^{3,4}. O importante é que forneceram muito material para reflexão e discussão. Ficou claro que inclusões mal feitas levam ao descrédito a possibilidade tão importante e, por que não dizer, condição essencial para que a educação construa uma sociedade mais evoluída e mais justa.

Como consequência, temos uma evolução constante deste conceito e das idéias que norteiam as práticas inclusivas. Já sabemos que incluir não é normatizar as pessoas, não é criar técnicas e práticas para as pessoas alcançarem um padrão estabelecido. Hoje, já percebemos que a inclusão pressupõe que alguém a ser incluído necessita ter suas singularidades respeitadas, trabalhadas, desenvolvidas e integradas às do grupo que o receberá. O grupo deverá ser trabalhado, desenvolvido e integrado às peculiaridades do indivíduo, para acolhê-lo de forma adequada e construtiva. Então, inclusão pressupõe aprendizagem de todos, isto é, acomodação, assimilação e, portanto, adaptação de quem entra e de quem recebe⁵. A tão esperada autonomia decorrente da inclusão e da educação não pode mais ser construída com base na adequação a um padrão. Todos sabemos que se adequar a um padrão sem significado para a pessoa não constrói a sua autonomia. Hoje, construir alguém com autonomia pressupõe desenvolvimento de habilidades e competências⁶⁻⁸, da percepção de si mesmo, de suas possibilidades, de seus desejos e, especialmente, das potencialidades existentes. Potencial que pode ser desenvolvido como se subíssemos "uma escada imaginária" e fôssemos ganhando degrau a degrau, gerando no indivíduo a possibilidade de quebrar seus medos e

suas defesas, além da descoberta de experimentar o "fazer a sua maneira", sem medo de errar, pois "o errar" faz parte da sua aprendizagem. Mas sabemos, também, o quanto ainda existem equívocos por parte de educadores e familiares em relação à construção desta autonomia: esperam-se respostas que devam corresponder exatamente à expectativa dos adultos, pais ou professores. É terrivelmente destrutivo para a auto-imagem do aprendente, quando encontramos pais fazendo lição de casa para o filho, pensando em corresponder a estas expectativas, impedindo que a criança ou o adolescente descubra e valorize o seu "jeito de fazer", o seu "jeito de ser".

Pensando nestas questões fundamentais para o desenvolvimento de um modelo inclusivo, em que a auto-imagem do indivíduo incluso e a heterogeneidade de uma sala de aula sejam soberanas e respeitadas, percebemos a importância de refletir sobre o perfil e a capacitação do professor que trabalha com a geração atual⁹, a chamada "geração tecnológica". As crianças e adolescentes de hoje, em função do contato com inúmeras e variadas informações, compõem um alunado cada vez menos padronizado. É preciso que os professores conheçam os objetivos atuais da Educação, decorrentes do grande desenvolvimento tecnológico, que exigem do professor condições internas de não se impactar e poder lidar com o novo¹⁰. Assim, desenvolver habilidades para trabalhar com salas de aulas heterogêneas é algo que se faz cada vez mais premente!

O interesse deste artigo é focar como os professores, educadores, ensinantes e famílias de aprendentes, definidos como possuidores de alguma diferença, pensam e trabalham a chamada inclusão escolar. Inclusão aqui, não só daqueles que apresentam alguma diferença^{11,12} mais evidente mas, de toda a população escolar atual^{13,14}, que pode ser considerada hoje como um conjunto de singularidades¹⁵⁻¹⁷.

ALGUMAS REFLEXÕES QUE PODEM AJUDAR

Neste momento em que as idéias e práticas sobre inclusão estão sendo tão discutidas, é interessante pensar que todas as pessoas passam por experiências semelhantes. Isto é, uma reflexão sobre o transcorrer da vida de qualquer ser humano pode construir a nossa percepção de que, todo momento, de forma mais ou

menos evidente, há vivências que resultam em sensação de inclusão e outras de exclusão. Reconhecer isto pode facilitar o aparecimento de novas idéias e práticas que promovem a inclusão da qual tanto se fala, hoje. Observando a padronização em contraposição à heterogeneidade, perceberemos que alguns movimentos de inclusão sem preparação adequada se transformam, sutil ou evidentemente, em exclusão.

Para isto, rever alguns aspectos históricos da Educação é importante.

As diferentes bases filosóficas que determinam as práticas educacionais geraram, ao longo do tempo, posturas muito diferentes na educação familiar e escolar. Num primeiro momento, considerava-se a criança como "uma folha em branco", que com a Educação seria preenchida por conteúdos considerados necessários e bons para ela e para a sociedade. Num outro momento, considerou-se que as crianças nasciam com conteúdos internos positivos e negativos, em potencial, que com a Educação seriam selecionados, eliminados os negativos e, conservados e desenvolvidos os positivos. Mais recentemente, uma nova visão considera que as pessoas nascem com conteúdos em potencial, que *a priori* podem ser considerados positivos ou negativos e, a Educação fará o papel de integrá-los, conservando todos, pois formarão um conjunto harmonioso que revela o sujeito singular. Certamente, estas três visões convivem neste momento histórico e aparecem tanto na educação familiar como na escolar.

Nos dois primeiros momentos, o que fica evidente é a padronização. Educar por meio da e para a padronização.

No início, a padronização na Educação acontecia em consequência de muitos medos e dúvidas veiculados pelas recomendações religiosas. É interessante aqui lembrar a "caça às bruxas" na Idade Média e a ação dos jesuítas na "educação do índio brasileiro", exemplos que ilustram o quanto as diferenças eram combatidas e a padronização cultuada. A relação primária entre os portugueses e índios, na época da equivocada "descoberta do Brasil", já deixa posto como será a relação ensino/aprendizagem neste país: poderosos ensinando primitivos considerados imersos na ignorância, que tiveram absolutamente desconsiderados seus conhecimentos e hábitos, interesses e habilidades¹⁸.

Depois, decorrentes das muitas certezas e expectativas do poder humano, geradas pelo que as Ciências prometiam e garantiam acontecer. Ciências que, hoje, vêm agregando cada vez mais a idéia de que incertezas também fazem parte de suas leis e ainda há muito por se conhecer.

Estas idéias formavam as bases que sustentavam o ato de educar. Tantos receios e certezas na educação geraram inúmeros exageros e muitas experiências de exclusão, que acabaram por desencadear muitos movimentos de defesa da liberdade, da valorização da diferença e de combate ao exagero da valorização do padrão. Apareceram em vários lugares do mundo, conflitos, guerras, e também movimentos culturais e sociais mais pacíficos. Por um período, estes movimentos foram aparecendo e equívocos também surgiram, como a abusada liberdade sexual e o uso e abuso de drogas.

Desde o fim do último século, todas estas idéias e práticas convivem e geram novas formas de pensar e agir quanto à valorização das diferenças. A tentativa, agora, é de não considerar nada positivo ou negativo, certo ou errado, maior ou menor, em relação a um padrão. É pensar em cada pessoa como um ser com direitos ao desenvolvimento, ao bem-estar e à cidadania, assim como com os deveres de responsabilizar-se por si próprio e de respeitar o outro e a natureza. Os limites, as regras, o modo de ser e viver não seriam mais estabelecidos pelo padrão a ser seguido, mas pela convivência harmoniosa consigo próprio, com os outros e com o meio ambiente. O que há para ser respeitado não são mais as dificuldades ou diferenças e, sim, as singularidades.

No momento, o grande desafio é como colocar em prática estas idéias. Como, num mundo concretamente organizado sob a égide da padronização, reorganizá-lo para atender a todos em suas diferenças. Como gerar uma revisão de idéias para que surja a percepção de que a crença de que todos são iguais não tem correspondência na realidade. Cada indivíduo é único em sua forma de ser e, em consequência, em sua forma de relacionar-se, de vivenciar cada situação, de experimentar e de aprender. Por isto, necessita de um professor-ensinante, capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada um do grupo. É possível que esta seja a grande dificuldade e uma pergunta talvez possa balizar o pensamento atual: como seria esta reorganização? Será que ao pensar em

reorganização não se estaria pressupondo uma negação de toda prática anterior e construção de algo absolutamente novo? É um cuidado que se deve ter para que, ao valorizar as diferenças como singularidades, não se queira construir uma nova forma de padronização. Não que se deseje conscientemente isto, mas poderá aparecer em consequência da operatividade mental de todos nós, educados dentro de uma proposta padronizante. Esta é uma dificuldade real daqueles que trabalham com a inclusão.

O desenvolvimento atual da Psicopedagogia poderá contribuir muito, oferecendo espaços para reflexão e discussão adequados para desenvolver e aperfeiçoar novas práticas educacionais. Com isto, concretizaremos, com sucesso, as idéias de inclusão.

ASPECTOS RELACIONADOS AO CONHECIMENTO

O professor precisa ter conhecimento bem construído em sua área de atuação, além de manter-se em permanente atualização, considerando o ritmo acelerado do conhecimento humano em geral. Buscar informações e aprender a selecioná-las são novas habilidades que o professor não pode deixar de desenvolver. Ser um "eterno aprendiz" garante ao professor a possibilidade de colocar-se na posição de aprendente e, portanto, do aluno. Estar em contato com seu modo de aprender, com sua singularidade, pode dar ao professor melhor acolhimento e compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem¹⁹.

Assim como aperfeiçoar o conhecimento específico, conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas é fundamental. Aqui, não com o sentido de adotar posições radicais defendendo o uso de uma ou outra, mas com o objetivo de compor um conjunto de recursos mais rico, considerando que, ao trabalhar com singularidades, a metodologia mais adequada é aquela que faz com que a aprendizagem aconteça.

É imprescindível um suficiente conhecimento de teorias sobre aspectos relacionados ao funcionamento psíquico do ser humano, relativos ao indivíduo e à dinâmica de grupos^{20,21}. É importante a dinâmica familiar e a rede social a qual o aluno

pertence²², influenciando e determinando comportamentos. Com isto, o professor poderá perceber que as famílias também precisam ser acolhidas e orientadas e, as conversas com os pais passarão a ter um caráter mais construtivo.

Mas, atualmente, é necessário ter mais do que isto. É preciso estar disposto a entrar em contato com o conhecimento em geral, ser um "generalista", além de ser um especialista. É preciso estar em estreito contato com o que está acontecendo nas diversas áreas de atividades humanas e, manter-se informado sobre o que está acontecendo dentro e fora do nosso meio. Isto pressupõe uma atitude diferenciada para as informações, que não serão vistas apenas de forma recortada, mas como se articulam, como se integram, propiciando uma constante revisão interna do próprio conhecimento. Em consequência, teremos professores sempre mais dispostos a ouvir, entender e desenvolver as informações trazidas pelo aluno (o que acontece cada vez mais), ainda que sejam desconhecidas por si.

E, para que se possa trabalhar com inclusão, pensamos que, mais do que tudo isto, é preciso desenvolver um tipo de operatividade mental que trabalhe em rede²³, que funcione de forma sistêmica. O professor deve pensar em cada um dos seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material: pequena e grande família, amigos e conhecidos, primeiras experiências escolares, assim como todo o contato com recursos diversos e a tecnologia. Só assim é que as observações, os conhecimentos e as experiências no exercício docente poderão ser articulados, compostos, arranjados de formas variadas e criativas e atender às demandas decorrentes das muitas singularidades. Decorrente disto, os conteúdos de várias disciplinas, planejados para uma mesma série ou grupo de alunos, podem ser apresentados, trabalhados e avaliados sempre articulados com um tema integrador, que pode ser escolhido pelo professor ou pelos alunos. Uma ação didática deste tipo atende a importância de um trabalho docente não só interdisciplinar, como transdisciplinar²⁴, facilitando a aprendizagem por torná-la significativa para os alunos, que pertencem a uma rede, da qual, na verdade, todos fazem parte e possuem um funcionamento mental que também funciona em rede²⁵⁻²⁷.

ASPECTOS RELACIONADOS À ATITUDE

Um professor que faz um planejamento maravilhoso, mas não se mantém em permanente estado de observação em relação aos seus alunos, corre o risco de não ter sucesso no seu trabalho. É preciso que tenha como pressuposto que seu trabalho é preparado para o aprendente, portanto, é este aprendente que, de forma clara ou por meio de pistas, vai nos dizer se o planejamento feito para ele está adequado ou não, determinando a necessidade de replanejar tantas quantas vezes quanto for necessário²⁸. Isto nos vai fazer prosseguir, superando obstáculos, como o rio contornando barreiras.

É imprescindível que, a todo momento, o professor avalie o aluno e seu próprio trabalho, para avaliar se o conhecimento está sendo construído, se o aluno está construindo os conceitos que estão sendo trabalhados. É preciso que analise as avaliações dos alunos com um olhar diferente, além de classificar o desempenho do aluno em certo ou errado, procure "desvendar" o erro. Por "desvendar" entendemos descobrir a gênese do erro e, então, apontar o equívoco cometido e obter dados para o seu replanejar, facilitando a reorganização do pensamento do aprendente e, portanto, a aprendizagem.

Estes dois aspectos que constroem, para o professor, uma avaliação do seu próprio trabalho, têm como decorrência importante: a relação ensino/aprendizagem, que antes pressupunha o professor ocupando permanente a posição de maior poder, agora passa a funcionar de outra maneira, transformando-se em relação de ensinagem/aprendizagem. Nesta última, alunos e professores ocupam alternadamente a posição de ensinante e aprendente²⁹⁻³¹.

O que garante esta possibilidade é o estabelecimento de uma relação vincular que precisa ser estabelecida entre o professor e o aluno³². Relação que pressupõe não um vínculo preestabelecido de submissão, de poder do professor exercido verticalmente em relação ao aluno. Aqui, estamos falando de uma postura do professor que permite veicular para o aluno suas reais intenções de ouvir, e considerá-lo como um ser singular. Isto é, ao aluno será dada a percepção de que o professor está interessado, está apostando em sua aprendizagem. E, embora possa

haver muitos tropeços, é isto que deve ser alcançado. Assim, ainda que haja desacertos, a confiança será uma característica presente na relação e o aluno sentir-se-á acompanhado, amparado, sentindo que o professor está caminhando junto com ele.

É fundamental para o professor a possibilidade de trocar, de compartilhar, de contar com seus pares de equipe pedagógica e com coordenadores e orientadores. Embora seja consenso não existir mais a idéia do professor "sabe-tudo", no cotidiano, muitos professores ainda não expõem suas dúvidas e dificuldades porque se sentem envergonhados por não saber o que fazer. Está embutida aí uma atitude de julgamento em relação a si mesmo, que leva a atitudes também de julgamento em relação aos outros e, portanto, aos alunos. Estamos usando aqui a palavra julgamento para veicular uma idéia equivocada que fica associada: o erro padrão, isto é, o erro como algo que é considerado apenas quanto ao aspecto negativo, e não como uma fase da aprendizagem em geral, tanto de conhecimentos como de habilidades e atitudes. A construção do conhecimento também acontece como se estivéssemos subindo uma escada: cada degrau alcançado é mais do que o anterior, mas podemos, em muitas situações, voltar para degraus abaixo daquele em que estávamos.

Então, é preciso que o professor "sabe-tudo" seja substituído pelo professor que tem sabedoria. Certa vez, convidadas para uma palestra, em uma universidade, ao entrar na casa de professor visitante, observamos uma placa onde se lia "Casa do Saber". Foram mobilizados muitos sentimentos e pensamos que a denominação mais adequada seria "Casa da Sabedoria". Porque sabedoria é resumidamente saber que "não se sabe", dar-se conta de que não sabemos sobre o outro e mesmo sobre nós mesmos, já que estamos falando aqui sobre o saber como algo da ordem do desejo, do inconsciente. O professor que, com uma postura respeitosa sobre a condição humana, reconhece em si mesmo a impossibilidade de saber tudo, abre caminhos para que o aluno construa conhecimentos, mas principalmente, sua sabedoria.

Para adquirir esta prática mais rica e acolhedora, o professor precisa refletir sobre si mesmo, sobre seus interesses e desejos, mas, também, sobre dificuldades, sobre aquelas pelas quais passa ou passou, como aprendeu e como aprende. Aqui,

estamos falando de metacognição, que uma vez exercitada passa a ser um recurso didático a ser usado pelo professor, que terá condições de ajudar cada um de seus alunos a conhecer o próprio modo de pensar, de aprender^{33,34}. Também, aproximar-se de seus medos de não saber, de não ser competente, permitindo-se descobrir seus "não-saberes". Assim, adotar uma postura reflexiva e empenhar-se em reconhecer, em sua própria experiência de vida, situações de inclusão e de exclusão, ajudará na construção de recursos pessoais que, num planejamento individual ou num trabalho em equipe, vão aparecer gerando idéias e estratégias que concretizem a prática da inclusão.

CONCLUSÃO

Não podemos deixar de apontar que a formação consistente na sua área específica de atuação e pedagógica, o empenho em manter-se atualizado, a disposição para planejar e replanejar sempre, a postura observadora e pesquisadora e outros aspectos discutidos até aqui garantam a ação inclusiva. É necessário, ainda, um pouco mais.

Em primeiro lugar, podemos pensar na questão que relaciona o modo de ser do professor aos princípios que regem não só sua atividade profissional como sua vida em geral. É necessário que haja uma disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios³⁵, que é a fonte de energia e idéias que caracterizam um professor como inclusivo. É preciso que tenha como propósito a inclusão. Todos sabemos que a inclusão, embora garantida por lei, não se concretiza apenas por isto. Para tornar-se uma prática real, concretizar-se, a inclusão depende da disponibilidade interna dos que estão envolvidos com ela. É por isso que defendemos que idéias e sentimentos dos professores sobre a inclusão devem ser respeitados. Participar de projetos de inclusão precisa ter um caráter de convite, que será imediatamente aceito por aqueles que já têm uma construção interna que acolhe a inclusão ou, poderá ser aceito por aqueles que ainda não apresentam, mas se dispõem a desenvolver tal condição interna. Serão rejeitados pelos que não têm esta disponibilidade interna. Não concordamos com a obrigatoriedade de que todo professor deva ser inclusivo, ou trabalhar com inclusão.

Além disso, é preciso ser resiliente. A resiliência³⁶ é um conceito ainda em construção, mas que tem características já bastante definidas. Algumas delas são: poder lidar com frustrações, com situações em que as expectativas pessoais não são atendidas; reconhecer e transformar emoções, não permanecendo na posição de culpa ou na situação de vítima; ter flexibilidade suficiente para avaliar a situação e criar novas ações, olhando as dificuldades como desafios e com o firme propósito de transformar obstáculos em caminhos, problemas em recursos. É importante lembrar que a inclusão nos traz muitas dificuldades, que devem ser vistas como uma sucessão de desafios, já que nos traz sempre o inesperado, o imprevisto, o não planejado, o desconhecido.

Decorrente disto, outro aspecto pode ser discutido. Para manter-se em permanente aprendizagem, é necessário um exercício constante de revisão do que é determinado pelo nosso imaginário, que pressupõe que o professor deva saber tudo e sempre. Deixar esta posição, embora já faça parte do discurso de grande parte dos educadores, não é fácil. É preciso estar alerta para não ocupá-la e poder assumir a posição de "não saber", garantindo a permanente situação de aprendente e estar disposto a ouvir, refletir, a discutir, a rever, a trocar, em especial, aceitar a não compreensão do aluno. Para isto, é condição essencial que o professor, na relação com o aluno, tenha uma atitude com maior grau de humildade, para trocar mais e construir novas práticas, e enriquecer muito o seu trabalho. Como decorrência, é precioso o que acontece: o professor percebe-se mais respeitado pelos alunos e descobre como sua competência e autoridade tornam-se mais evidentes. O professor pode dar-se conta, então, de que não perdeu o poder como pode parecer, mas que o exerce de uma outra forma: ouvindo seus alunos e podendo atendê-los realmente.

Finalmente, todos estes aspectos discutidos podem não estar presentes nas pessoas, mas certamente podem se desenvolver, podem ser construídos, podem se estabelecer. O que garante isto é que cada professor, disposto a desenvolver estas características, tenha uma atitude realmente promissora: que se permita incluir-se, que se permita viver experiências de inclusão, descobrindo o valor e a riqueza de manter-se em permanente estado de relação positiva com seus pares, com sua equipe de trabalho, com seus orientadores e coordenadores. Aqui, apontamos para

a importância da participação de um psicopedagogo na equipe que, com sua formação, atuará como facilitador destas relações e contribuirá para o desenvolvimento da equipe. Participar de grupos, ter um trabalho menos solitário, aceitar e oferecer, isto é, trocar idéias, recursos, experiências, sugestões, constrói a possibilidade de nos sentirmos incluídos, de vivermos novas experiências de inclusão pessoal. E, assim, abrir caminhos e criar formas de atuação que garantam a inclusão do outro, de tantos outros que se encontram em situação de exclusão.

REFERÊNCIAS

<http://www.encyclopedia-crianca.com/agressividade-agressao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-agressao-fisica-da-primeira-infancia>>acesso em 08/04/2020

https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/dias_sa_me_mar.>acesso em 08/04/2020

<https://novaescola.org.br/conteudo/2496/claudia-molinari-aborda-estrategias-de-intervencoes-conscientes>>acesso em 08/04/2020

<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA>>acesso em 09/04/2020

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898/html>>acesso em 09/04/2020

<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/341/perfil-do-professor-inclusivo>>acesso em 09/04/2020