

Ângela Coronel da Rosa

**O que sustenta a formação continuada de professores na
inclusão escolar?**

A experiência no município de Cachoeira do Sul- RS

Porto Alegre

2002

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

**O que sustenta a formação continuada de professores na
inclusão escolar?**

A experiência no município de Cachoeira do Sul- RS

Ângela Coronel da Rosa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre

2002

Para Alexandra, minha amiguinha, pela alegria, curiosidade e confiança, que me movem na busca de uma educação que realmente seja para todas as crianças.

E para Lorenzo, que chegou a este mundo como promessa de vida, para a construção de um mundo "quanticamente" melhor.

Desejo dizer obrigado ...

... ao meu companheiro José Alberto, porque juntos estamos aprendendo a ser mais humanos, fiéis aos nossos sentimentos e ideologias, procurando ter fé no ato e no dia de amanhã.

... às minhas filhas, Rita e Anita, que com a sua juventude me mostraram que as dificuldades existem para serem superadas com muita energia, fé, e, se possível, bom humor. Obrigada por me ouvirem, opinarem e crescerem comigo.

... ao meu pai Victor, por me ensinar que tudo tende ao equilíbrio, e por me apresentar, em sua sabedoria, uma visão de mundo em construção. Que Deus o tenha ao seu lado!

... à minha querida mãe Dulce, pelo exemplo de dedicação, amor e vitalidade jovial.

... ao Sérgio e a Evânia: Vale muito o Ser ...

... ao meu orientador, Prof. Dr. Hugo Otto Beyer, agradeço pela disponibilidade em aceitar-me como sua orientanda, e por dividir comigo novos conhecimentos.

... à Prof. Dra. Cleonice Carolina Reche, que acreditou no meu trabalho e potencial para executá-lo, abrindo novos espaços na universidade para a inclusão;

... à Prof. Dra. Carmem Machado, pelos encontros quase informais, que foram dando forma aos pensamentos e à cumplicidade.

... às professoras da E.M.E.F. Dinah Néri Pereira, que participaram direta e indiretamente desta pesquisa, por abrirem um espaço e um tempo em suas vidas para que esta pesquisa se realizasse.

... aos professores do Colégio ETC, colegas de profissão, amigos do coração.

... e à Flavia, por me fazer lembrar do entusiasmo em ser professora aos 20 anos.

Se esse conhecimento pudesse ser obtido simplesmente pelo que dizem outros homens, não seria necessário entregar-se a tanto trabalho e esforço, e ninguém se sacrificaria tanto nessa busca. Alguém vai à beira do mar e só vê água salgada, tubarões e peixes. Ele diz: "Onde está essa pérola de que falam? Talvez não haja pérola alguma." Como seria possível obter a pérola simplesmente olhando o mar? Mesmo que tivesse de esvaziar o mar cem mil vezes com um taça, a pérola jamais seria encontrada. É preciso um mergulhador para encontrá-la.

RUMI

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo compreender o que sustenta a formação continuada de professores(as) na inclusão escolar. Para realizá-lo, utilizei a metodologia de pesquisa do modelo qualitativo, cuja abordagem foi o estudo de caso, com a coleta de dados feita através da entrevista semi-estruturada. Esta pesquisa ocorreu no município de Cachoeira do Sul – RS, em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação, com três professoras que possuem em suas turmas crianças com necessidades educacionais especiais, sendo duas de primeira série e uma da segunda série.

Ao me deparar com esta problemática, a primeira necessidade que senti foi de definir o que eu entendia por educação inclusiva. Revisando a teoria pertinente, percebi que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular está relacionada ao paradigma da educação para todos.

Buscando estabelecer conceitos e novas interpretações a respeito da formação continuada de professores, e relacionando-a ao ensino inclusivo, fui construindo este texto permeado pela análise das entrevistas realizadas, ao mesmo tempo em que procurei conhecer o projeto de formação de educadores da Associação de Familiares e Amigos do Down desse município.

Os resultados desta investigação apontam para a importância de serem estruturados dentro das escolas, pelas suas equipes diretivas e pelas secretarias de educação dos municípios, o espaço e o tempo necessários para a formação continuada dos seus(suas) professores(as). Verifiquei também a relevância de serem estabelecidas parcerias com ONGs buscando este mesmo objetivo. No entanto, conclui que a continuidade da formação do(a) professor(a) deve

acontecer a partir do seu movimento, interno e externo, na direção da construção e reconstrução dos seus conhecimentos e dos seus saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Inclusão Escolar, Formação Continuada de Professores(as)

ABSTRACT

The aim of this assignment is to understand what supports the continued formation of teachers in relation to school inclusion. In order to do it I made use of the quality research methodology, in which I studied the case collecting data with semi structured interviews.

This research took place in Cachoeira do Sul, a city in Rio Grande do Sul, in a public county fundamental school, with three teachers who have, among their students, three children with special needs, two in the first grade and one in the second grade.

When I first faced this problem I felt I needed to define what I understood by inclusive education. Revising the concerning theory, I realized that the enrollment of special educational care children in regular schools is related to the paradigm of "education for all".

Seeking to establish concepts and new interpretations concerning teacher's continued education, and relating it to the inclusive teaching, I went on doing this text permeated by the analysis of the interviews done, while I looked into the project of teacher formation of the "Family and Friends of Down Children Association" of this city.

The results of this investigation lead to the importance, by the school directive staff and by the educational division of the city, of providing the necessary room and time for continued formation of these special teachers in the very schools where they work. I also verified the importance of creating partnerships with "ONGs" looking for this same objective. However, I concluded that the continuity of the teacher's formation must happen according to him/herself, inwards or outwards, to a means of a construction and reconstruction of his/her knowledge.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OS CAMINHOS TRILHADOS.....	12
2. METODOLOGIA	22
2.1 OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA	25
2.2 NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO.....	27
2.3 A ANÁLISE	30
3 O OLHAR QUE SUSTENTA A INCLUSÃO ESCOLAR	32
3.1 O OLHAR QUE NÃO QUER VER	32
3.2 A LEGISLAÇÃO QUE SUSTENTA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NEEs NO ENSINO REGULAR	38
3.3 PARADIGMAS ????	48
3.3.1 Uma Breve História no Tempo	50
3.3.2 Um Salto Quântico	58
3.3.3 A Educação Para Todos e o Paradigma da Inclusão	60
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	71
4.1 SITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA: TEMPO E ESPAÇO	78
4.1.1 O Conhecimento Interrompido	84
4.2 PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	91
5 ENCONTRO COM UMA ONG	106
5.1 PEDRAS NO SAPATO – O QUE O GOVERNO NÃO GOVERNA	106
5.2 PARCERIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	109
6. RECONSIDERANDO O FINAL	117
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	131

LISTA DE SIGLAS

AFAD – Associação dos Familiares e Amigos do Down

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

ONG – Organização não governamental

ONGs – Organizações não governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNISC – Universidade de Santa Cruz

1. INTRODUÇÃO

Quando pensei em realizar esta pesquisa, tive muitas interrogações a respeito de qual deveria ser o meu foco de investigação, dentre as questões tão relevantes que estão inseridas no contexto da educação de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Muitos foram os caminhos que trilhei, muitas vezes complicados, dolorosos e solitários, num processo de construção e reconstrução da minha prática investigativa, dos conhecimentos adquiridos e do problema de pesquisa. A cada nova descoberta, tinha a sensação de que esta poderia ser uma boa razão para empenhar sonhos, ideais e novas realizações, o que dificultou muito uma tomada de decisão. O que me movia, e ainda me move sempre foi o desejo inquestionável de compreender o comportamento da natureza humana, e, sendo professora¹, de poder trabalhar visando o pleno desenvolvimento de todos os meus alunos.

Na trajetória da minha profissionalização percebi, enquanto buscava conhecer outras realidades escolares, com novas técnicas e diferentes métodos pedagógicos, que somente a partir de um trabalho concreto, na prática com os alunos em sala de aula, é que eu estaria realmente investindo num novo curso para as nossas histórias. Me senti consciente das minhas responsabilidades e plenamente comprometida com a educação.

¹ Neste trabalho usarei a palavra *professor(es,as)* para me referir ao profissional da educação que trabalha em sala de aula diretamente com crianças ou adolescentes.

Assim pensando, a idéia de investigar **o que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar** surgiu como um tema de total importância no processo de educação de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, uma vez que é através da figura do(a) professor(a) que esta criança terá a oportunidade, no contexto escolar, de conhecer e desenvolver todas as suas potencialidades, habilidades e talentos, em um convívio harmonioso com os seus semelhantes e com o mundo.

1.1 OS CAMINHOS TRILHADOS

Desde que terminei minha especialização em Educação Psicomotora, em 1992, passei a me interessar e a desenvolver um trabalho específico com alunos encaminhados pela Secretaria Municipal de Saúde Escolar – Serviço de Saúde Escolar, em São Leopoldo-RS, que traziam um diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Os professores das classes regulares alegavam não ter a formação necessária e que não se sentiam preparados para trabalhar com esses alunos, que muitas vezes eram transferidos para as escolas especiais ou classes especiais, com a alegação de que lá encontrariam as condições materiais e técnicas necessárias para o tratamento de suas dificuldades, assim como professores especializados para a sua aprendizagem. Este espaço destinado a essas crianças acabava por afastá-las das classes regulares de ensino, criando conseqüentemente uma imagem de deficiência e incapacidade para as mesmas.

No desenvolvimento do trabalho de atendimentos individuais em reeducação psicomotora, eu mantinha reuniões sistemáticas com a família dos alunos e procurava fazer contatos periódicos com o(a) professor(a) de classe

regular, numa tentativa de orientá-lo(a) no manejo com a criança e de escutá-lo(a) em suas dificuldades. Através destes encontros ficaram evidenciadas a baixa expectativa destes profissionais do ensino regular com a possibilidade de aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, a desconsideração do meio familiar e social no qual estes alunos viviam, a ausência de auto-avaliação do(a) professor(a) de sua prática pedagógica, delegando ao aluno a responsabilidade por não atingir os objetivos propostos, e o descompromisso com a continuidade de sua própria formação profissional.

A partir de um trabalho realizado posteriormente, durante dois anos, em uma escola estadual de educação especial para deficientes mentais leves e moderados, em São Leopoldo - RS, tive a oportunidade de conviver com crianças, jovens e adultos com as mais diferentes deficiências, e constatar que para estes não existem outros parâmetros de normalidade e outros espaços de convivência e de aprendizagem que aqueles considerados especiais. Estão tão segregados e excluídos da vida no meio escolar e social comum quanto tem estado a educação especial das discussões sobre o processo educativo como um todo.

Esta educação especial tem sua história marcada por fases distintas, caracterizadas principalmente pela exclusão social. Num passado não muito distante, as pessoas ditas deficientes não participavam de qualquer atividade na sociedade, porque eram consideradas inválidas (do latim sem valor), e, conseqüentemente, incapazes e improdutivas. O tratamento dado a estas pessoas era segregador, e a prática de interná-las em instituições de caridade, juntos a doentes e idosos, enfatizava a abordagem sobre a deficiência e impedia o reconhecimento e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Com a especialização das instituições por tipo de deficiência, as necessidades das pessoas ficavam ali providas, visto que as comunidades mais amplas não as aceitavam nos serviços por elas oferecidos. Surgem, então, na década de 60, as “escolas especiais, os centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais”(SASSAKI, 1997, p. 31)

Nos anos 70, algumas pessoas com necessidades especiais tiveram a oportunidade de serem inseridas em movimentos sociais gerais. Este movimento que buscava a integração social foi impulsionado na década de 80 pela organização da luta pelos direitos das pessoas com necessidades especiais, associado ao movimento de desinstitucionalização. Hoje está difundido o ideal de igualdade de oportunidades em todos os âmbitos da sociedade, através de documentos e declarações organizados a partir de conferências e programas relativos às pessoas com necessidades especiais, que acontecem em vários países desde 1981, tendo como principais órgãos coordenadores a ONU e a UNESCO.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 58, a educação especial é entendida como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Esta nova definição sobrepõe-se teoricamente sobre conceitos que na história e na prática sempre definiram a educação especial e a pessoa deficiente.

Segundo Sasaki,

o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas [...] (SASSAKI, 1997, p. 29).

Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho diz que

no imaginário social, a deficiência (principalmente a mental) tem foros de doença exigindo, portanto, cuidados clínicos e ações terapêuticas [...] a educação dessas pessoas é adjetivada de especial em função da ‘clientela’ a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer ‘tratamento’ especial [...] (CARVALHO, 2000, p. 16).

Esta visão da deficiência restringe seu sentido à patologia, à debilidade, à limitação do desenvolvimento, o que impede que as pessoas com deficiência tenham uma vida normal no meio social e educacional, ao mesmo tempo em que estimula nas mesmas o desenvolvimento do sentimento de inferioridade. Vygotski afirma que “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas sim suas conseqüências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKI, 1997, p. 19), ao se referir a difícil posição social que ocupam as crianças que freqüentam as escolas especiais.

A substituição do termo “deficiências físicas ou mentais” da Lei Federal 5.692 de 1971 pela expressão “educandos portadores de necessidades especiais” na LDB de 1996 possibilita uma nova e diferente concepção sobre a modalidade de educação oferecida a estes alunos, por ser um conceito relativo, por se restringir aos problemas de aprendizagem destes em aula, presumindo que a instituição escolar proverá os recursos necessários para tanto. Para nós,

professores da educação básica que entendemos a escola como um lugar para todas as crianças, significa uma mudança de olhar sobre a criança e a conseqüente mudança de lugar a ela designado dentro das escolas.

No entanto, compreendo que não são as leis elaboradas longe das escolas que mudam a prática educativa dentro das salas de aula, mas sim a disponibilidade para um trabalho transformador, que cada um dos professores e membros da comunidade escolar apresentam no transcorrer do processo educativo, que realmente fará a diferença para aqueles alunos antes segregados do ensino regular. Para Mantoan,

O desafio da escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino-aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos. (MANTOAN, 1997, p. 169)

É importante destacarmos alguns dos benefícios que o acesso e a permanência de crianças com NEEs no ensino regular podem trazer para todos os que nele se envolvem – alunos, professores(as) e comunidade escolar, o que vem justificar o nosso interesse e crença na viabilidade da realização deste paradigma, e conseqüentemente, desta pesquisa. Segundo Stainback & Stainback (1999), são eles:

a presença de crianças com necessidades especiais nas salas de aula regulares torna o convívio de todos os alunos enriquecido pela oportunidade de aprenderem uns com os outros, de se desenvolverem para cuidar uns dos outros e conquistarem as atitudes, as habilidades e os valores necessários para viverem numa sociedade responsável, mais humana e mais justa;

as pesquisas apontam para ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais, a partir das interações professor-aluno e aluno-aluno;

a permanência por maior tempo em ambientes inclusivos melhora o desempenho dos alunos com NEE nos âmbitos educacional, social e ocupacional, pois recebem maior educação útil para a vida real;

os professores terão a oportunidade de planejar e conduzir a educação como integrantes de uma equipe, praticando a colaboração, a troca e as consultas com os demais profissionais;

a tomada de consciência dos progressos na educação, a participação nestas mudanças, assim como no planejamento da vida escolar diária, possibilitam ao(à) professor(a) sentir, perceber e constatar os benefícios que estes novos desafios imprimem a todos os seus alunos;

escolas que adotam o ensino inclusivo, ensinam seus alunos a respeitarem as diferenças através da promoção do valor social da igualdade, com resultados visíveis de paz social e de cooperação.

Neste novo contexto da educação brasileira, nos deparamos com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, que na sua grande maioria tem apenas a formação oferecida em nível médio na modalidade normal, e que se vêem em sala de aula diante de situações para as quais não tiveram a preparação adequada, pois “foram capacitados para trabalhar com a homogeneidade, o que lhes gera inúmeras resistências frente às diferenças mais acentuadas de seus alunos” (CARVALHO, 2000, p. 171) .

Em contraposição aos aspectos positivos expostos anteriormente, nos caminhos que trilhei para realizar esta pesquisa surgiram nos discursos dos professores muitas justificativas para não aderirem e não acreditarem no processo de inclusão, entre as quais destacamos:

- a formação profissional inadequada para o trabalho com crianças com NEE;
- a carência de recursos técnicos, materiais e humanos nas escolas;
- a dificuldade de acesso aos serviços especializados e de apoio;
- os preconceitos e a desinformação da sociedade;
- as políticas públicas de exclusão;
- os obstáculos arquitetônicos ambientais existentes;
- a falta de tempo e de recursos para dar continuidade a sua formação profissional.

Frente a estas justificativas, há um número reduzido de professores que têm em suas turmas alunos com NEEs, e que desenvolvem um trabalho objetivando a qualidade de ensino para todos, respeitando as suas individualidades. Para tanto, tornou-se indispensável repensarem a sua formação inicial, e buscarem a continuidade desta nos moldes da educação inclusiva. Procurando conhecer a realidade desses professores, que por diferentes motivos trabalham com estas turmas, defini como foco desta pesquisa a tentativa de compreender os aspectos envolvidos na busca da sua formação continuada e o que a sustenta na escola inclusiva. Para tanto, fundamentei esta pesquisa em diversos autores que abordam os temas que considerei relevantes para a minha investigação e construção teórica.

Assim expondo, sustento o meu interesse na realização desta pesquisa sobre a formação continuada de professores, apoiada na importância que o problema em questão apresenta hoje no contexto educacional e social, e na relevância do mesmo na fala e no cotidiano dos professores de classes em situação de inclusão.

Na primeira parte deste trabalho, intitulada **O olhar que sustenta a inclusão escolar**, apresento uma leitura sobre o olhar médico e sobre os preconceitos que se escondem atrás das necessidades especiais, e faço uma revisão teórica sobre a legislação que foi estruturada para assegurar o direito à educação destas pessoas. Por ser um novo conceito em educação, a inclusão ainda suscita diferentes abordagens e, para defini-la, procuro situá-la no paradigma da Educação para Todos, relacionando-a com o desenvolvimento do pensamento humano, buscando mostrar uma nova visão do mundo, mais justo e solidário.

Enquanto escrevia, procurando em palavras dar sentido aos meus pensamentos, fui percebendo a teia que se formou das relações que fui construindo a partir do questionamento de uma grande amiga, também professora, mãe de uma menina com Síndrome de Down, hoje com sete anos. Ela perguntou: “_Ângela, que professora vai ensinar minha filha, quando ela entrar na escola? Em que escola ela vai estudar?” São estas perguntas que me acompanham durante todos estes anos em que trabalho com educação inclusiva: quem é esse(a) professor(a), que formação tem e qual a que busca? Será que deseja novos conhecimentos, se desacomoda, desequilibra, se transforma? E se o faz, tendo diante de si alunos com NEEs, onde vai buscar estes conhecimentos? Com quem troca suas experiências, medos e

descobertas? De que forma estabelece suas relações com os alunos?

Estas são questões que procurei desvendar ao embrenhar-me neste trabalho. Chamei de **A formação do professor** a segunda parte, onde me remeto às questões relativas ao tempo, espaço e formas das concepções sobre a formação inicial e continuada dos professores. O texto é permeado pelos depoimentos das professoras entrevistadas, possibilitando a análise em sua própria construção. Ao abordar a formação continuada na inclusão escolar, me remeto à participação dos órgãos públicos e das organizações não-governamentais – ONGs, na estruturação de projetos que a possibilitem, tendo como tema gerador a educação de qualidade para todos os alunos.

Na terceira e última parte, intitulada **O que é uma ONG?**, procuro mostrar como as ONGs alcançaram significativa representatividade junto à sociedade, criando redes de apoio técnico, indicando e realizando soluções de utilidade pública. Ainda focalizando a temática deste trabalho, apresento a Associação de Familiares e Amigos do Down - AFAD, uma ONG de Cachoeira do Sul – RS, responsável pela organização de um projeto de formação continuada para professores da rede pública e particular deste município, que mantém uma relação de parceria com a Secretaria Municipal de Educação, na forma de cedência de professores e assessoria às escolas e a SMED.

Para finalizar esta introdução, quero colocar que, diante das situações inovadoras e muitas vezes problemáticas que surgem no cotidiano de uma turma em situação de inclusão, percebo que o(a) professor(a) acaba transformando-se, aos olhos da comunidade escolar, no(a) único(a)

responsável pelo sucesso, ou não, deste processo, e que o(a) mesmo(a) encontra-se, na maior parte do tempo, solitário(a) em sua prática pedagógica. Acredito que o(a) professor(a) da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental é, sem dúvida, a figura de maior relevância no corpo docente de uma escola. Ao realizar esta pesquisa, e refletindo sobre o meu trabalho como professora de Educação Física, concluo que é necessário organizarmos espaços para o estudo, a reflexão crítica, a auto-avaliação, a escuta e a troca de experiências entre todos os professores, criando uma cumplicidade pedagógica que possibilite a construção de uma educação realmente preocupada com a aprendizagem, o crescimento e o desenvolvimento de todos os nossos alunos.

2 METODOLOGIA

Este estudo, que tem como propósito conhecer **o que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar**, a partir da estruturação de espaços de escuta e de trocas de experiências, que se caracterizam como grupos de estudo, fundamenta-se, por um lado, no paradigma da inclusão e na formação continuada de professores e, por outro, na minha trajetória profissional, construída através de um trabalho direcionado ao desenvolvimento das pessoas com NEEs.

Entendendo que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.48) e, tomada pelo espírito da investigação, optei por realizar esta pesquisa para investigar o meu objeto de estudo utilizando como metodologia a abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen,

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.51)

Procurando delimitar o meu objeto de estudo em um contexto complexo como é o da formação continuada de professores na inclusão escolar, preferi trabalhar com o estudo de caso, onde “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21) Esta pesquisa compreende três professoras das séries iniciais e o depoimento

de uma professora de Educação Física, todas do ensino fundamental, e diante do plano aberto e flexível que o estudo de caso possibilita, pude abrir espaços para que as mesmas pudessem colocar o que pensam, suas idéias e sugestões sobre as questões de pesquisa e outras que surgiram no decorrer do trabalho.

Os dados para esta pesquisa foram coletados durante dois encontros com cada uma das três professoras, e utilizei como instrumento a entrevista semi-estruturada (ANEXO C). Através desta procurei recolher dados descritivos na linguagem dos próprios professores, partindo “de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (SILVA TRIVIÑOS, 1987, p. 146), estimulando novas interrogativas a partir das respostas do entrevistado, colhendo desta forma o material que constituirá o conteúdo da análise desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente, no turno da tarde, com duração de trinta minutos cada uma, aproximadamente. Neste momento, as professoras foram substituídas em suas salas de aula pela professora substituta da escola. Na primeira entrevista com cada professora, que aconteceu na sala da orientadora pedagógica sem que esta estivesse presente, conversamos sobre o meu interesse em fazer esta pesquisa, o por que de serem elas as professoras escolhidas, e outras questões esclarecedoras. Solicitei às professoras permissão para usar o gravador, o que as inibiu somente nos primeiros momentos. As entrevistas transcorreram com tranqüilidade, e logo percebi a disponibilidade delas para falar e expressar seus sentimentos e idéias sobre as questões da pesquisa, estabelecendo, desta forma, uma relação de interação, em uma atmosfera de influência recíproca. Por se caracterizar como uma entrevista semi-estruturada, na qual, segundo Lüdke e André,

ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado, (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35)

procurei não impor uma ordem rígida de questões, mas, durante a mesma, em alguns momentos, direcionei o rumo das perguntas, procurando alcançar as respostas sobre o tema da pesquisa.

As entrevistas realizadas no segundo encontro com cada uma das professoras, aconteceram em uma sala de aula desocupada, e neste se repetiu o mesmo clima de reciprocidade e cordialidade já exposto anteriormente. Os recursos que utilizei foram o gravador, como já coloquei, e as anotações de impressões e passagens que tiveram maior ênfase nas colocações das entrevistadas.

Optei pela coleta de dados antes da realização da análise, apesar de que, durante este procedimento, como sugere Bogdan e Biklen, procurei

utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação [uma vez que] a reflexão, sobre aquilo que se vai descobrindo enquanto se está no campo da investigação, é parte integrante de todos os estudos qualitativos. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.206).

Os dados transcritos e as anotações feitas durante as entrevistas foram utilizados para a análise e reflexões sobre a pesquisa, apesar de não constarem na íntegra no texto do trabalho, e nem no seu anexo.

2.1 OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar **o que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar**, a partir de suas vivências e experiências neste contexto. Como parte da investigação, percebi que seria igualmente importante conhecer o projeto de formação continuada da AFAD, pela importância que o mesmo tem apresentado neste processo, junto aos professores do ensino fundamental no município de Cachoeira do Sul – RS.

Apesar da vasta bibliografia existente sobre formação continuada de professores, com estudos feitos por autores brasileiros e estrangeiros, foi um grande desafio pensar esta relação a partir da situação de inclusão escolar vivida neste novo paradigma da educação.

Sabemos que existem hoje muitas pesquisas direcionadas à formação dos professores, que produzem novas teorias e conceitos a partir do estudo das práticas pedagógicas em sala de aula daqueles que já se formaram. Constata-se que há um espaço vazio situado entre o conhecimento teórico adquirido nos cursos universitários, nas faculdades, institutos e escolas de magistério em nível médio, e a prática exercida por estes profissionais. A partir destas colocações, surgiram as primeiras questões desta pesquisa:

* se a formação inicial que o(a) professor(a) possui não possibilita a sua prática pedagógica com turmas inclusivas, de que forma ele busca novos conhecimentos e a continuidade de sua formação?

* através da sua formação continuada o(a) professor(a) busca associar a teoria e a prática no seu planejamento e nas estratégias didáticas que estabelece para sua turma?

O paradigma da educação para todos pressupõe a igualdade de direitos e, conseqüentemente, uma mudança de olhar e de atitudes sobre o outro e sobre si mesmo. Se constitui como uma forma diferente de pensar o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, onde a prática pedagógica deixa de ser a mera transmissão dos conhecimentos do professor, para se relacionar com a história que cada um trás. Baseada nesta concepção, questioneei:

* como o(a) professor(a) sente e compreende a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

* a sua formação continuada possibilita uma nova visão sobre as deficiências/necessidades educacionais especiais e a compreensão sobre os talentos e possibilidades de todos os alunos?

Considerando a formação continuada como uma prática de formação reconhecidamente necessária, que possibilita a aprendizagem de conhecimentos específicos e de outros mais complexos, compreendi que muitos são os caminhos que o professor deverá tomar para definir e redefinir a sua prática pedagógica, e que os espaços de formação também serão diferenciados e determinados por características individuais do profissional, e institucionais das entidades. Diante dessas afirmações, levantei o seguintes questionamentos, que juntos compõem o problema desta pesquisa:

* O(a) professor(a) considera que o sistema educacional do seu município tem proporcionado a formação continuada dos profissionais da educação de acordo com a situação de inclusão escolar correspondente?

* como o(a) professor(a), que está buscando a continuidade da sua formação, percebe a sua relação com a escola, com a secretaria de educação do município, e com a AFAD?

2.2 NA TRILHA DA INVESTIGAÇÃO

Os primeiros contatos que tive com o município de Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul, foram através da AFAD, que visitei com o objetivo de buscar uma assessoria para a organização de um curso sobre educação inclusiva. Num segundo encontro, no dia 26 de julho de 2001, junto com a coordenadora pedagógica desta associação, procurei a SMED para uma reunião onde expus a minha intenção de pesquisa. Esta foi imediatamente aprovada, e a partir de então passamos a investigar qual das escolas da rede municipal teria o perfil adequado para minha pesquisa.

A escola que foi definida para esta investigação, conforme informações que obtive junto à mesma, e pelo o que pude observar, localiza-se em um dos bairros mais populosos do município, que é também um dos mais pobres. Ali residem famílias em situação de pobreza e de miséria, onde a maioria das ruas não tem calçamento e o esgoto corre pelos riachos a céu aberto. Seus alunos convergem de vários pontos deste bairro, muitas vezes mal alimentados e mal agasalhados. Os problemas sócio-econômicos

enfrentados pela população refletem-se na aprendizagem de suas crianças em fase de crescimento e desenvolvimento, percebidos no processo de escolarização destas.

A escola EMDN² é uma das escolas municipais freqüentadas por crianças com NEE, que possui no seu corpo docente professores preocupados em propiciar a todos os seus alunos as condições necessárias para que aprendam, desenvolvam seus potenciais, suas habilidades e se relacionem harmonicamente uns com os outros. Para tanto, a escola realiza reuniões quinzenais, com duas horas de duração, num projeto da supervisão escolar, em que os professores se encontram para estudar e trocar idéias. Alguns desses professores procuram participar dos projetos de formação continuada organizados pela SMED e/ou pela AFAD.

A primeira entrevista foi realizada no dia 11 de dezembro de 2001, onde foram abordadas questões referentes aos projetos de formação continuada freqüentados por estes professores, e à educação inclusiva. Para complementar estas informações, realizei uma segunda entrevista no dia 10 de julho de 2002, com as mesmas professoras.

Os sujeitos que participaram desta investigação foram três professoras, de turmas em situação de inclusão, a autora deste trabalho, e uma ONG daquele município:

² Neste trabalho optei por utilizar somente as iniciais do nome da escola de desta.

1. **Prof. A:** consiste na própria pesquisadora, autora que sou da presente dissertação. Sou graduada em Educação Física, pós-graduada em Educação Psicomotora e especialista em Psicomotricidade e Estimulação Precoce. Através de minha experiência profissional como professora há 23 anos e terapeuta há 10 anos, tenho desenvolvido um trabalho onde procuro incentivar a inclusão de crianças com NEEs no ensino regular. Resolvi usar de depoimentos meus para contribuir com o texto e a análise da pesquisa.

2. **Prof. B³:** foi professora de uma 2ª série do EF em 2001, e trabalha com a mesma turma na 3ª série em 2002. Tem 45 anos, formou-se no magistério, fez graduação em Educação Física e pós-graduação em Ciências do Esporte. Esta professora está aposentada no magistério estadual do RS.

3. **Prof. C:** foi professora de uma 1ª série do EF em 2001 e novamente em 2002. Tem 37 anos e formou-se no magistério. Possui dois anos de trabalho, pois durante dezoito anos ficou afastada das escolas, e não possui outros cursos de formação.

4. **Prof. D:** foi professora de uma 1ª série em 2001, e trabalha com a mesma turma na 2ª série em 2002. Tem 27 anos e formou-se no magistério. Atualmente cursa a faculdade de Letras na ULBRA de Cachoeira do Sul. Até o final de 2000 trabalhava no ensino rural.

³ As professoras entrevistadas serão denominadas pelas letras B, C e D, seguidas dos números 1 ou 2, conforme entrevista realizada em 2001 ou 2002, respectivamente.

5. **ONG AFAD:** Associação de Familiares e Amigos do Down - AFAD, situada em Cachoeira do Sul – RS, fundada em 1994, responsável pela organização de um Centro de Apoio, que atende alunos com Síndrome de Down no turno contrário aquele em que freqüentam a escola regular, e que atua na formação continuada para professores da rede pública e particular deste município, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

2.3 A ANÁLISE

Os dados coletados e transcritos nos entremeios da construção do texto, e as anotações feitas durante as entrevistas, foram analisados segundo os pressupostos da análise de conteúdo. De acordo com Lüdke e André, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa”, (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45) organizando-o, relacionando as partes e identificando nele tendências e padrões relevantes para o estudo em questão. Decidi não colocar em anexo as transcrições das entrevistas, e sim utilizar apenas enxertos das mesmas, que se constituíram nas falas apresentadas nas análises, realizadas durante a construção do texto.

Segundo Bogdan e Biklen,

[...] as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Na análise qualitativa é importante, desde o início da pesquisa, tentarmos delimitar e focalizar o nosso objeto de estudo, o que possibilitará que a coleta de dados se concentre mais neste, e conseqüentemente, que seja mais produtiva. É essencial ouvir, transcrever e ler várias vezes a fala dos entrevistados, procurando identificar momentos e focos de interesse, que poderão ser revistos em novos encontros com os entrevistados.

Neste processo de investigação, meu movimento final foi a conclusão, que realizei a partir das considerações que integraram as análises das entrevistas e as impressões do momento em que eram feitas; do estudo de um referencial teórico enriquecedor, e de todos os questionamentos que me acompanharam durante estes anos em que estive envolvida com esta pesquisa, e que transformaram a minha relação com a minha profissão – sou professora!

Sempre foi minha intenção contribuir para a discussão, em todos os segmentos da sociedade, sobre o paradigma da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Desejo que minhas considerações e conclusões não caiam no vazio em que tantas outras produções acadêmicas terminam, e que realmente ganhem significado pela relevância que a formação continuada de professores na inclusão escolar representa na vida de todos os nós, que somos, na realidade, um todo só.

3. O OLHAR QUE SUSTENTA A INCLUSÃO ESCOLAR

*Nada de belos discursos;
voltai-vos para a criança numa atitude dialógica;
deixai-a vir na vossa direção:
espantados pelo espetáculo,
ambos não deixaram de se questionar.
Rosseau*

3.1 O OLHAR QUE NÃO QUER VER

Algumas das discussões que permeiam o paradigma da escola inclusiva tem girado em torno da identificação do sujeito que será incluído em uma escola regular. Afinal, quem são e de onde vieram estas crianças que hoje batem à porta de nossas escolas, exigindo o cumprimento de um direito seu e o lugar que devem (e a maioria deseja) ocupar na sociedade? Onde estavam que antes não as víamos? Como saber do que falavam se não queríamos escutá-las?

A partir da experiência que tive em uma escola especial para deficientes mentais leves e moderados em 1995 e 1996, direcionei meus esforços, não só no âmbito profissional como também em minha vida pessoal (por tudo que envolve), para a continuidade da minha formação como professora da educação básica, buscando o conhecimento sobre o paradigma da inclusão, visando a concretização de uma educação e de uma sociedade inclusiva, que receba e ofereça **qualidade de ensino para todos os indivíduos**, independente de sua cor, religião, sexo, posição sócio-econômica, e, principalmente, independente de sua condição e estilo de aprendizagem.

Esta instituição a qual me refiro repete, ainda hoje, o modelo médico tradicional, que acaba sendo preconceituoso e segregador, rotulando e estigmatizando seus alunos através de uma avaliação que definirá se eles estão aptos ou não a fazer parte do seletivo grupo das pessoas ditas “normais”. Para Mantoan,

classificar um indivíduo nesta ou naquela categoria, seja ela educacional, social, cultural é antes de mais nada expô-lo ao perigo de ele ser reduzido a uma falta, de ter esvaziado o que pertence à sua personalidade como um todo e, sobretudo, de ter perpetuadas as suas dificuldades, inscrevendo-o numa espécie de destino predeterminado. (MANTOAN, 1997, p. 18)

Ao falarmos da prática de avaliação em Educação Especial não podemos deixar de ressaltar que esta acaba por criar grupos distintos de alunos e, segundo Beyer (1999), gera a formação de preconceitos sociais através do que este autor estabelece como um sistema de classificação das deficiências. Ainda sobre este processo de categorização, Kirk et al apontam que:

1. A rotulação pode tranquilizar os especialistas em diagnóstico, que procuram chegar a uma conclusão aplicando rótulos (tais como autismo ou disfunção cerebral mínima), ao invés de delinear programas diferenciais de tratamento.
2. Fornece o diagnóstico errado de crianças do grupo minoritário, que mostram anormalidades superficiais resultantes da falta de experiência. (KIRK et al apud BEYER, 1999, p. 71)

O exposto acima nos ajuda a compreender a nocividade da rotulação da criança, baseada em modelos médicos e clínicos da deficiência, que historicamente desenvolveram no imaginário social, e mesmo para mim, a idéia de que a mesma é doente, enferma ou incapaz. Para Carvalho (2000, p. 16), “nesses sentidos, deficiência se confunde com patologia, e as limitações que dela decorrem (como não ver, não ouvir, não andar, por exemplo), como

impeditivas de uma vida normal em sociedade.”

Esta mesma sociedade sempre mostrou-se resistente e isenta de qualquer responsabilidade sobre o “problema” das pessoas com necessidades especiais, acreditando que estas é que precisavam ser curadas e tratadas para se inserirem em seu meio, sem que para tal necessitasse, a sociedade, modificar suas estruturas e atitudes. Bastava que lhes fosse oferecido um lugar institucionalizado “especial”, onde teriam acesso a serviços de reabilitação⁴ de acordo com a sua deficiência. Nallin esclarece este enfoque colocando que “se por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do cliente, por outro lado, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o modelo médico aplicado à reabilitação.” (NALLIN apud SASSAKI, 1997, p.30)

Este perfil de atendimento em reabilitação está inserido nas escolas especiais, caracterizando-as como “clínica-escola” e transformando-as nos espaços de convívio para as pessoas com necessidades especiais e, muitas vezes, caracterizando-se como o único grupo freqüentado por elas, além da família. Desta forma, estas pessoas têm como parâmetro para o seu desenvolvimento a deficiência, que, de tão comum nestes espaços especiais, é entendida como o padrão **normal**. As perspectivas de vida social ficam restritas a estes ambientes, onde a ênfase e o direcionamento do trabalho

⁴ Reabilitação, segundo o Dicionário *Melhoramentos* da Língua Portuguesa (1999), significa a *reaquisição de crédito ou estima*. Ou seja, a pessoa deficiente estaria buscando a sua *aceitação* pela sociedade, num movimento que parte dele, indivíduo, para o grupo social.

clínico e educacional são gerados pelo olhar sobre o limite e sobre a deficiência, em detrimento do talento e das possibilidades de desenvolvimento que cada uma tem como indivíduo.

Estes preconceitos, que muitos professores possuem com relação às deficiências, e que tantas outras vezes alimentam através de comportamentos discriminatórios, estão mascarados em atitudes que denunciam a ausência de movimentos direcionados para propiciar a aprendizagem e a socialização de uma criança com NEEs com os colegas da turma que ela frequentará. Ao ser matriculada em uma escola, devem ser consideradas as experiências vividas por essa criança, os saberes que já foram construídos por ela e as relações que se estabeleceram com a sua família, evitando desta forma a fragmentação do seu ser e o seu isolamento social, que caracterizam a exclusão disfarçada no interior dos espaços escolares.

Depoimentos como o desta professora, que foi observadora das situações descritas a seguir, evidenciam a resistência dos professores na relação com aqueles que não são considerados **normais**.

Prof. A: J. é uma menina de 10 anos que cursa a 5ª série de uma escola municipal de ensino regular. Ela ainda não caminha sozinha, porque teve paralisia cerebral quando nasceu, e seus pés eram virados para dentro. Já fez duas cirurgias para corrigir sua deficiência física. Ela aprende tudo como as outras crianças e, no entanto, na sua escola, ela nunca participou das aulas de educação física, porque sua professora não sabe ensinar qualquer coisa para ela, e nem quer saber. Somente este ano passou a ser chamada para escrever no quadro verde, e no recreio fica sozinha na sala de aula. J. vai todos os dias na escola, mas a maioria das crianças e dos professores sentem pena dela, ao mesmo tempo em que a excluem das atividades.

Prof. A: M. estudou na mesma escola que J.. Ele teve hidrocefalia ao nascer, e fez cirurgia para colocar uma válvula que controla o líquido do cérebro. Ele cursou

três anos seguidos a 1ª série, sempre com a mesma professora, que lhe disse que ele não tinha nada na cabeça, e por isso não aprendia a ler e a escrever. M. está freqüentando a 2ª série em outra escola, reconhece as letras do alfabeto, mas ainda não se autorizou a ler as palavras. M. está descobrindo, aos poucos, que tem muita coisa na cabeça.

Penso que a primeira experiência de exclusão, ou de inclusão, na vida de uma criança que nasce marcada por uma deficiência é, sem dúvida, aquela que se constitui no seu meio familiar. Ao verem confirmadas as suspeitas de algum tipo de necessidade especial de seu(sua) filho(a), seja sensorial, física ou orgânica, a primeira tendência dos pais é de negar o diagnóstico, rejeitar o(a) filho(a), culpabilizar-se pelo ocorrido, questionar-se sobre o por quê. O lugar que estava destinado ao(à) filho(a) imaginado(a), durante os meses de gravidez, já não lhe pertence: há um outro desconhecido no seu lugar. Os sonhos construídos para o seu futuro, muitas vezes para perpetuar os sonhos dos pais, transformam-se em amarga realidade, vivida a cada minuto do dia. Há um olhar que não quer ver além do que está dado a ver na deficiência, e que não reconhece nesta criança os traços da hereditariedade. Quando este filho é excluído de sua própria história, se arma em seu entorno uma rede especializada de fragmentação, onde diversos terapeutas, se forem procurados, tentarão dar conta do que é deficiente. Os espaços reservados para esta criança serão as escolas especiais, as instituições especiais e as classes especiais.

No entanto, se virarmos a moeda, encontraremos uma nova história sendo construída para esta criança, ressignificada por aquilo que realmente é – **uma criança**. Novos sonhos e um novo futuro poderão ser imaginados para ela, assim como um novo lugar poderá ser construído para que cresça, se desenvolva, se potencialize, e seja amada no meio familiar. Sustento essas

afirmações em minha prática terapêutica como Estimuladora Precoce, na qual tenho vivenciado e estimulado esta ressignificação na relação do bebê com seus pais. Imagino que ao chegar na idade de freqüentar a educação infantil, esta criança constituirá junto com as outras crianças uma nova turma, enredadas em uma teia formada pelas suas histórias e pré-histórias.

Todo sujeito com necessidades especiais constrói a sua identidade a partir de sua diferença. Nos constituímos diferentes uns dos outros, mas sempre nas relações que estabelecemos com esse outro. Para trabalharmos com as crianças, temos que considerar as suas diferenças e a sua identidade, assim como conhecer o que de real existe sobre a sua deficiência, derrubando, desta forma, os mitos construídos em sua volta. Como posso ajudá-las, ensiná-las, se não as conheço? Esta história nos fala disso:

Prof. A: Houve uma vez uma criança com déficit auditivo, identificado pelos pais somente aos três anos de idade. Um menino que pensavam que era deficiente mental, porque não ouvia e não compreendia o que lhe era dito; desta forma, não se comunicava com as outras pessoas, e sempre respondia com gestos e sorrisos sem significados. Aprendia e se desenvolvia diferente das outras crianças, em um tempo que era só seu. Um diagnóstico médico de surdez e deficiência mental definiram como seu espaço de aprendizagem uma escola especial, aonde passou a conviver e a confundir-se com crianças e jovens comprometidos psiquicamente, e a ser olhado como mais um no grupo. Este lugar acabou precocemente com as suas possibilidades de descobrir-se em sua integridade e de mostrar-se em seus talentos. Após algum tempo, em uma situação terapêutica, foi questionado o primeiro diagnóstico e, através de uma investigação mais aprofundada, constatou-se que o menino escutava pouco, porém podia vir a escutar mais com a ajuda de aparelhos auditivos. Sua adaptação ao mundo dos sons foi precedida de sua inclusão em uma escola regular que freqüenta até hoje, já na 3ª série do Ensino Fundamental, com crianças de sua mesma faixa etária e com os mesmos interesses. Ele aprendeu, junto com as suas professoras e seus colegas, a ouvir, a esperar, a se fazer ouvir, e a acreditar que podia ir muito além dos limites que lhe haviam imposto.

3.2 A LEGISLAÇÃO QUE SUSTENTA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Sou professora há tanto tempo, que só lembro de mim assim, tecendo com os alunos a colcha das experiências que sustentam a minha vida e a minha identidade. De todas as formas e definições que a educação pode ter, aquela que mais se assemelha ao que eu penso, é a que diz (e não lembro quem a diz) que esta é um processo de troca entre todas as pessoas, no qual é impossível definirmos quem é que ensina e quem é que aprende, pois, apesar de estarem identificados os lugares dos professores e dos alunos, que na concepção de Gadotti (1987) são seres inacabados que precisam um do outro, não existe tempo nem espaço delimitados para a aquisição do conhecimento e para a construção do saber.

A educação sempre será o alicerce para o crescimento e a estruturação de um indivíduo, e o direito a esta conquista está assegurado e expresso em várias leis que regem a vida dos seres humanos. No entanto, sabemos que foi longa e dura a trajetória destes nesta busca, principalmente para aqueles subjugados ao poder exercido pelas minorias que sempre dominaram a sociedade. Não é meu interesse, neste trabalho, discorrer sobre a história desta conquista, mas torna-se relevante apontar os marcos legais que a sustentam...

Os povos das Nações Unidas reafirmaram, em 1948, na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, a fé e o respeito aos direitos fundamentais, à dignidade e ao valor da pessoa humana, assumindo o compromisso de

promover o progresso social e de criar melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla. Para ser atingido este ideal comum é necessário que cada indivíduo e cada órgão da sociedade se esforce, através do ensino e da educação, por adotar medidas progressivas que promovam o respeito a esses direitos. Nesta Carta está garantida a educação para todos, indistintamente, quaisquer que sejam suas origens ou condições sociais. Diz ela no artigo 26 que:

Toda pessoa tem direito à educação. [...] A educação terá por finalidade o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1978, p.23)

Procurando entender o significado dado para a educação, busquei na literatura e no discurso de diferentes autores aquelas definições que mais se aproximam da minha concepção. Para Delors, o papel essencial da educação é ser “como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras.” (DELORS, 2000, p. 11) Olhando na perspectiva deste autor, posso afirmar que o significado do processo educativo na vida das crianças e adolescentes vai além da mera instrução, e que o mesmo não se limita a transmitir os conhecimentos, a criar hábitos, desenvolvendo a memória e a inteligência. É através deste processo que irão aflorar os seus talentos e as suas virtudes, alicerçados pela educação dos valores éticos e morais, que possibilitarão a sua participação na transformação e na construção da realidade do meio que os cercam.

Mosca, ao referir-se à educação, coloca que o ser humano “necessita – além de se instruir – fortalecer sua vontade, dominar o seu caráter, cultivar o amor, buscar permanentemente a liberdade, tornar-se responsável frente aos demais seres” (MOSCA, 1990, p. 91), reafirmando o caráter formativo da personalidade que está imbuído na educação institucionalizada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, o artigo 1º define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Gimeno-Sacristán complementa esta definição do significado da educação, colocando que:

“As respostas que cada um de nós tem para as perguntas do que é, quem pensa que é e como se sente e percebe a si mesmo tem muito a ver com a educação recebida, porque esta é considerada um valor em si, que não é indiferente para o sujeito ter ou não, e porque a educação é, sem dúvida nenhuma, um enriquecimento da subjetividade que dá certo poder sobre a ação. De alguma maneira, ‘nos sabemos’ de nós mesmos conforme tudo o que sabemos” (GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 40)

Em nosso país, com a promulgação da **Constituição da República Federativa do Brasil**, em outubro de 1988, o direito à educação ficou assegurado no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205, que assim prescreve:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição, 1988, p. 95)

tendo como um dos princípios básicos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (art. 206, inciso I).

Já o artigo 208, que trata do dever do Estado com a educação, o inciso III determina que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao ser assegurado o direito à educação e ao acesso e permanência na escola para todas as pessoas, e com a divulgação das experiências de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular em alguns países da Europa e América do Norte, vimos iniciar no Brasil um processo de aproximação entre o ensino regular e o ensino especial, promovendo a aquisição de conhecimentos e experiências de integração, que segundo Sassaki (1997), abriram caminhos para o surgimento de um novo paradigma na educação, possibilitando a equiparação de oportunidades para todos.

Com o advento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência no final da década de 80 e início dos anos 90, a ONU aprovou a **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990), que inspirou o **Plano Decenal de Educação para Todos**, do Ministério da Educação e Desportos do Brasil, em 1993. A **Declaração de Salamanca**, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e

Qualidade, na qual participaram 88 representantes de diferentes países e 25 organizações internacionais em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmou e renovou o compromisso com o documento organizado em Jomtiem, Tailândia (1990), “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS, 1994, p. 1). Desta forma, a proposta educacional escolar baseada nos princípios de igualdade de oportunidade e da integração transformou-se no alicerce que inspira e sustenta, ainda hoje, a educação de pessoas com NEEs no ensino regular em muitos países, fundamentando as nossas leis de política educacional.

Para pensar neste **todos** que têm direito à educação, expresso nos títulos e na redação dos documentos citados anteriormente, é preciso imaginar, como sugere Werneck (1999), um sistema educacional radicalmente oposto ao atual, onde todos os alunos, “incondicionalmente”, terão a sua individualidade garantida e dignificada.

Sobre esta questão, outra professora entrevistada posicionou-se desta forma:

Prof. B1: Às vezes a gente exclui os alunos porque são diferentes, mas cada um é diferente do outro, então todo mundo é excluído e incluído. Eu trabalho assim com todos, não é o meu Down que eu vejo diferente. Eu vejo diferente o outro que está lá do lado, e todo mundo não aprende igual. Eu tenho que dar um atendimento individual para todos, não só o Down.

Esta forma diferenciada de ver e de trabalhar com todos os alunos

em sala de aula, marca um rompimento com a escola tradicional. Acredito que a garantia de acesso e de permanência no ensino regular não é, definitivamente, uma forma generosa de resolver o problema da segregação dos estudantes com NEEs que hoje freqüentam a educação especial e daqueles em idade de ingressar na Educação Básica. No entanto, a matrícula destes alunos junto àqueles ditos normais é o início de uma caminhada que trilha caminhos diferentes no processo educativo até então vivenciado, e exige, para sua concretização, a participação de toda comunidade escolar, compreendida pelos pais e familiares, a equipe diretiva da escola, o seu corpo docente, funcionários e demais alunos.

A lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, vem confirmar o que já estava estabelecido na Constituição Brasileira sobre os direitos de todos à educação.

Ao falar da Educação Especial, nesta mesma lei, no Capítulo V, artigo 58, ficou estabelecido que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL. Lei n. 9394, 1996, p. 21)

Ao ser analisado e difundido este documento, tiveram início muitos movimentos em direção ao ensino regular, promovidos principalmente por associações de pessoas com NEEs, denominadas de organizações não-governamentais – ONGs – uma vez entendida que a “alternativa preferencial

é a ampliação do atendimento aos educandos portadores de necessidades especiais, na própria rede pública regular de ensino”. (GOMES, 1998. p. 39) Apesar de abrir espaços, o uso de um advérbio de modo – preferencialmente – que nos dá a idéia de possibilidade de escolha entre o ensino regular e o especial, tornou dúbia a interpretação da lei, trazendo muita polêmica sobre a garantia de matrícula de alunos NEEs nas turmas do ensino regular, assim como sustentando a negativa de muitos professores e direções de escolas ao atendimento destes em seus estabelecimentos.

Para atender a esta nova clientela em uma sala de aula, onde estes alunos com NEEs se encontrarão com os alunos ditos normais, é necessário que o(a) professor(a) se desacomode e busque novas alternativas pedagógicas para exercer a sua profissão, ressignificando a sua própria concepção de educação, de busca de conhecimento e construção do saber, considerando como parte integrante do processo educativo a história, o conhecimento e o saber que os alunos trazem consigo. Nesta concepção,

[...] exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (MIZUKAMI et al, 2002, p. 12)

Entendo que os professores são a representação mais significativa de uma instituição escolar. Assim, possibilitar a sua formação continuada em serviço, para que desenvolvam, em todo seu significado, a conscientização das potencialidades de seus alunos, a consciência do ato de ensinar, dando ênfase às possibilidades de experiências múltiplas através da prática pedagógica

criativa, e também de suas próprias condições para desenvolver o processo de ensino inclusivo (STAINBACK; STAINBACK, 1999), transformou-se num objetivo perseguido por aqueles que acreditam e que estão envolvidos com esta nova forma de se fazer educação.

Na minha experiência profissional, tenho me dedicado e investido na organização de projetos que possibilitem não só a continuidade de minha formação como professora, mas que também abram espaços para colegas que buscam qualidade no ensino e desejam conhecer mais sobre a educação de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Os projetos sob minha coordenação são:

* PROEEDIN – Projeto de grupo de estudos sobre Educação Inclusiva, que funcionou nos anos de 1999, em São Leopoldo-RS e, em 2000 e 2001, em Novo Hamburgo-RS; contou com a participação de professores da educação básica, uma professora da APAE de Novo Hamburgo, supervisores e orientadores de escolas do ensino regular públicas e particulares, estudantes do magistério, psicólogas, fonoaudiólogas e fisioterapeutas. Os encontros eram quinzenais, com duas horas de duração.

* PROJETO TEATRO EDUCAÇÃO – Espetáculo dividido em duas partes: a peça teatral com duração de uma hora, e o debate aberto ao público sob minha coordenação. O objetivo do projeto é promover reflexões sobre situações vividas na inclusão escolar, estimular a busca de conhecimento sobre as diversas deficiências, desmistificar conceitos e questionar valores éticos e preconceitos relacionados às deficiências. O público alvo são alunos da rede regular de ensino, pais e professores. Este projeto está em funcionamento

desde o 1º semestre de 2001, e já aconteceram 25 apresentações.

* PROJETO DE MEDIAÇÃO DE INCLUSÃO: Assessoria às escolas, na forma de reuniões quinzenais, com duração de uma hora e meia, com a supervisão pedagógica, orientação educacional e direção, os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, de turmas onde estão ou não matriculados alunos com necessidades educacionais especiais. Os objetivos são: o relato e a troca de experiências que acontecem na sala de aula; o estudo de bibliografias sugeridas pela coordenação do projeto ou pelos profissionais da escola; estudo de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, com ou sem necessidades educacionais especiais; troca de recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelos professores.

Através desta prática desenvolvida durante os anos em que fui aluna do PEC – Programa de Educação Continuada desta Universidade e em que estou vinculada a este Programa de Pós-Graduação, e por se constituir como um projeto de pesquisa que apresenta poucos trabalhos editados no Brasil, fui definindo e estruturando este trabalho sobre formação continuada de professores da rede pública que aborda a educação de alunos com NEEs no ensino regular.

Na fala de muitos professores, no decorrer dos trabalhos citados acima, surge a expressão *alunos com deficiência que caem de pára-quedas nas salas de aula*, referindo-se à ausência de um planejamento anterior ou à preparação da escola para receber estes alunos. Colocam ainda que *agora que tem a nova LDB, e que foi divulgada*, os pais querem a matrícula para seus filhos nas escolas regulares, e que eles, professores, *não têm a formação*

adequada para trabalharem com esses alunos.

Refletindo sobre essas colocações, torna-se evidente que nos encontramos diante de um grande desafio para a educação, que se define, em parte, pela divulgação e estudo da **legislação que sustenta a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular**, não só no âmbito educacional como também no social. O texto legal, como diz Carmo (2001), não é suficiente e não tem a capacidade de, por si só, mudar as relações sociais, porém tem força para sustentar embates jurídicos na luta pela democracia e pelos direitos do ser humano. Faz-se necessária a organização de projetos e trabalhos com o objetivo de aprofundar os conhecimentos nesta área, para assegurarmos o direito de expressão e o desenvolvimento das potencialidades de todos aqueles que são excluídos destes meios.

3.3 PARADIGMAS ????

O tempo é construção [...]. Não podemos ter esperança de predizer o futuro, mas podemos influir nele [...] as visões do futuro e até as utopias desempenham um papel importante nessa construção [...]. Há pessoas que temem as utopias, eu temo a falta delas.
Prigogine

Viramos mais um século!

Estamos em um novo milênio! Era de Aquários...

Que sociedade temos agora? O que mudou?

Que escola queremos? O que nós, professores, podemos mudar? O que realmente queremos mudar?

Como encarar este novo tempo, se repetimos as mesmas situações, os mesmos comportamentos, se os mesmos homens são eleitos para governar o nosso país, se **parecemos** estar satisfeitos? **Parece** que nada mudou ...

Falamos em grandes avanços tecnológicos, na internet que nos coloca em contato com todo o mundo ao mesmo tempo, numa rapidez nunca antes imaginada; através dela temos acesso às novas descobertas da ciência, à história que está se fazendo, à geografia que se modifica através das guerras, ao que aconteceu minutos atrás, ou até mesmo ao que está acontecendo neste instante. Esta é a nossa nova realidade - a virtual, que vem ditando os rumos que devemos seguir. No entanto, é uma realidade parcial, se considerarmos

que a grande maioria dos nossos alunos, que freqüentam as escolas públicas do país, são oriundos de famílias que constituem a classe social menos favorecida economicamente, que nunca entraram na internet, ou sequer têm microcomputador em casa ou na sua própria escola. Parece que o Brasil está na era da informática, mas continuamos trabalhando em nossos espaços escolares com mimeógrafos, livros didáticos que muitas vezes “comandam” o processo pedagógico (Geraldi, 1996), salas de aulas organizadas de tal forma que do outro o aluno só veja a nuca; ainda aprovamos através de avaliações acumulativas, e continuamos reprovando o humano!

Nos encontramos, hoje, diante do impasse da escola real e palpável que está longe de ser a escola que um dia idealizamos ainda nos bancos das universidades ou nos cursos de magistério. Como professora de Educação Física, sinto-me fortemente comprometida com a educação, e ao colocar-me na busca de novos espaços que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos, mais adequado para atender as suas necessidades, e que esteja em sintonia com o mundo como ele hoje se apresenta, encontrei um novo referencial que rompe com os paradigmas existentes, uma vez que procura despertar o que tenho de melhor, e dá espaço para que eu use a minha criatividade na busca de diferentes soluções para os problemas que se apresentam, tendo como base as novas compreensões a respeito da natureza e do homem.

Os desafios que a modernidade trouxe geraram mudanças no comportamento do ser humano que não se restringiram a uma dimensão ou outra da sua vida, e que não possuem limites de tempo ou espaço. Dizem respeito às dimensões culturais, sociais, políticas, intelectuais, morais e

espirituais, ou seja, todas aquelas que estabelecem e sustentam a relação do homem com seu semelhante e com a natureza, da qual faz parte.

Moraes coloca, sobre esta questão, que

O conjunto desses desafios vem provocando sérias ameaças à sobrevivência da raça humana e às diferentes formas de manifestação de vida neste planeta, o que tem requerido a restauração do diálogo crítico e criativo entre o homem e o mundo da natureza, entre ciência e sociedade. (MORAES, 1997, p. 30)

Definir os caminhos que podemos trilhar para estabelecermos uma compreensão diferente e não fragmentada da realidade humana é o grande desafio que exige uma nova forma de pensar e um novo olhar sobre o universo, entendendo-o em contínuo movimento, em **contínua evolução**, respeitando os fenômenos naturais e reconhecendo a vida como um rio que flui naturalmente em direção à corrente infinita do Tao. (MORAES, 1997, p. 31)

3.3.1 Uma Breve História no Tempo

Para eu compreender as mudanças que vêm ocorrendo hoje na educação e na sociedade como um todo, foi necessário buscar no tempo a história da evolução do pensamento do homem. Neste trabalho, pretendo fazer uma breve descrição de como os paradigmas que sustentaram o fazer da humanidade foram se modificando e afastando-o da sua essência vital, e de como nos dias atuais lutamos para ressignificar os nossos valores morais e éticos, estruturando novos paradigmas a partir de uma concepção de mundo mais justa e solidária.

Mas, o que é um paradigma? Em sua definição nos dicionários da língua portuguesa consta como modelo, protótipo, padrão, entendido como algo a ser seguido por aqueles que se identificam com ele, e o tomam como verdade.

Moraes, ao esclarecer o conceito de paradigma, refere-se a Thomas Kuhn, introdutor desta idéia, para quem paradigma significa “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica”. (KUHN apud MORAES, 1997, p. 31) Para ela,

paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias. (MORAES, 1997, p. 31)

Esta mesma autora cita Edgar Morin, para quem um paradigma

[...] comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso [...]; o paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e impõe, entre esses conceitos, relações que podem ser de conjunção, disjunção, de inclusão etc [...], o que não contradiz a idéia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes. (MORIN apud MORAES, 1997, p. 32)

E complementa esta definição colocando que

[...] a compreensão do conceito de paradigma com base em um enfoque relacional, em que conceitos e teorias soberanos convivem com teorias rivais [...] oferece uma idéia mais completa da evolução do conhecimento científico, que além de crescer em extensão, também se modifica, transforma-se mediante rupturas que ocorrem na passagem de uma teoria a outra. (MORAES, 1997, p. 32)

Tomando como base as definições de paradigma que Moraes nos apresenta, e entendendo as relações que se estabelecem entre as teorias do pensamento humano, condutor dos fios que tecem a teia da vida, pergunto: por que nos afastamos tanto da nossa essência? De onde vem esta ausência de consciência que nos torna zumbis urbanóides? Por que rompemos e descontrolamos a mãe natureza em nome de um desenvolvimento tecnológico que tem cegado, ensurdecido e calado o homem, nos transformando em seres normóticos⁵?

Esta história teve início no continente europeu, nos anos 450 DC, em plena Idade Média, onde a visão de mundo era uma visão orgânica, na qual os processos da natureza eram vivenciados “em relações caracterizadas pela interdependência dos fenômenos materiais e espirituais e na subordinação das necessidades individuais às da comunidade.” (MORAES, 1997, p. 33) A estrutura científica era dada pelo naturalismo aristotélico, e também estava sustentada na fundamentação platônico-agostiana, cuja base do pensamento era o teocentrismo, que tinha como principal objetivo servir a Deus. O homem deveria contemplar e compreender a harmonia existente no universo, e se não obedecesse a essa ordem natural, e trouxesse inovações que discordassem da Bíblia, sofreria repressões e punições severas, podendo perder a própria vida, sendo queimado na fogueira dos céticos e infiéis.

⁵ Normóticos é um termo utilizado por Pierre Weill, entre outros, para referir-se às pessoas que seguem a cultura da normose, que é gerada pela sociedade.

A partir do século XV iniciou-se a Idade Moderna, caracterizada pelas transformações no pensamento do homem, e pelas mudanças nas relações que este estabelecia com a natureza e com seus semelhantes. O Renascimento, período marcante desta época, colocou o homem como centro do significado histórico, inaugurando o antropocentrismo, onde a natureza existia para ser explorada e para servi-lo; o mercantilismo, através das descobertas marítimas; e o racionalismo, no qual o mundo estava em perfeita concordância entre o racional e a realidade.

Do ponto de vista do objetivo da ciência, essa mudança teórica e prática da relação homem/natureza alterou também a relação ética e teórica do homem consigo mesmo e com os outros, e do homem com o religioso e o sagrado [...] ocorreram mudanças nas relações humanas do ponto de vista social, político e cultural, e também nas relações do homem com a natureza, em virtude da compreensão de que a linguagem da natureza já não representava, como outrora, a linguagem divina. (MORAES, 1997, p. 34)

A visão de mundo passou então a ser a de mundo-máquina, no qual a natureza podia ser descrita matematicamente. Esse período foi denominado Revolução Científica e teve como seus principais pensadores Nicolau Copérnico (1473-1543) e Galileu Galilei (1564-1642). Ao concluir que o sol era o centro do sistema planetário, Copérnico afastou o homem e a terra do centro do mundo, enquanto que Galileu introduziu a descrição matemática da natureza e a relevância das propriedades quantificáveis da matéria, introduzindo o experimentalismo científico, combinando a observação e a indução com a dedução matemática controlada pela experiência. (MORAES, 1997) Na Inglaterra surgiu a figura de Bacon (1561-1626), que formulou um sistema de investigação denominado indução científica, no qual acreditava

que, para termos o conhecimento verdadeiro sobre um fenômeno, seria necessário basear-se em fatos concretos da experiência para chegar às leis e a suas respectivas causas (MORAES, 1997), indo do exame particular deste para as conclusões gerais. O conjunto destas teorias fundamentaram o pensamento e a mentalidade modernos, e até hoje sobrevivem como referências importantes das teorias científicas.

O paradigma moderno tradicional foi fundado por Descartes (1596-1650), filósofo, médico e matemático francês, que, ao contrário de Bacon, estruturou o pensamento dedutivo fundamentado na razão, para ele a única forma segura de compreender o homem e a natureza. Usava a intuição e a dedução para decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e para organizá-las em uma ordem lógica. Tinha na dúvida a essência do seu método, e na análise o caminho para o raciocínio. Afirmou com sua célebre frase “Penso, logo existo” o dualismo entre mente e corpo, no qual deduziu a mente como a essência da natureza humana, e como algo pensante, e o corpo, como coisa não-pensante, formado por partes mecânicas. Moraes define o pensamento cartesiano da seguinte forma:

Descartes expressou a seu modo a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevante para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo. Que conhece de outra forma. De um lado, o espírito, a alma. De outro, a matéria, o cérebro, as ciências e a técnica. Para Descartes, quem conhece é o sujeito, o espírito humano, a razão [...] Desta forma, ele reconheceu a superioridade da mente sobre a matéria e concluiu que as duas eram coisas separadas e fundamentalmente distintas. (MORAES, 1997, p. 37)

O pensamento ocidental foi fortemente influenciado por Descartes, cujo modelo cartesiano orientou não apenas a observação científica e a

formulação das teorias dos fenômenos naturais, como também o seu característico exagero do culto à mente afastou o conhecimento das dimensões do espírito e dos sentimentos humanos. Para ele, a natureza funcionava segundo as leis mecânicas exatas e o universo podia ser explicado através das leis matemáticas. No entanto, Descartes afirmava a sua intenção de não provar verdades, mas queria levar o leitor a acompanhá-lo no seu raciocínio, de onde concluiu a sua teoria. Apesar deste seu desejo, seu modelo cartesiano foi seguido durante quatro séculos, sem que fosse questionado.

Ainda no século XVII, o inglês Isaac Newton (1642-1727) descobriu a influência da força da gravidade e formulou, baseado nesta, as leis gerais dos movimentos dos planetas, da lua em torno da terra, do fluxo das marés, entre outras. Os fundamentos básicos da mecânica clássica foram estruturados por equações matemáticas, e pela suposição de que a matéria era composta de partículas homogêneas, sólidas e indestrutíveis.

De acordo com Newton, Deus criou as partículas materiais, a força entre elas e as leis fundamentais do movimento. Tudo isso funciona como uma máquina governada por leis imutáveis, controla a natureza e leva a ciência a pressupor a existência do determinismo universal, ou seja, o universo funciona sempre da mesma maneira. (MORAES, 1997, p.38)

Este mesmo determinismo, que regia o mundo-máquina, deu origem ao mecanicismo, que se tornou um dos pilares da ciência moderna e influenciou fortemente o pensamento da burguesia que na época se desenvolvia, acreditando que somente através da dominação e transformação do mundo seria possível compreender a realidade. Para tanto, desenvolveram a técnica, que serviu de base para a Revolução Industrial. O homem do campo foi levado para as indústrias, dando origem à automatização do trabalho

humano, e mais tarde foi substituído pelas máquinas, marcando a hegemonia da ciência sobre o homem.

Citando ainda Moraes, que tem me conduzido nesta viagem através do tempo, diz ela que

hoje, sabemos que a valorização das qualidades primárias da matéria trouxe grandes benefícios para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Mas, como tudo na vida tem dois lados, esse fato acarretou também um pesado ônus, que provocou uma significativa perda para a raça humana em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores ao direcionar atenção e importância para tudo o que fosse mensurável e quantificável. O mundo foi ficando árido, morto, incolor, sem paladar, cheiro, consciência e espírito. (MORAES, 1997, p. 39)

O Iluminismo e o Positivismo, o primeiro um projeto filosófico moderno, o outro, um paradigma científico, também foram determinantes na constituição do pensamento do homem moderno. Respectivamente, o racionalismo radical, que entendia a razão como elemento lógico e unificador do saber e da ética, reconhecia na experiência vivida pelo homem a base para a elaboração e organização dos conteúdos empíricos conhecidos. Da compreensão deste pensamento, se estruturou o positivismo, que adotou o método empirista de abordagem científica, que mais tarde, no século XIX, influenciou as ciências sociais, dando origem a um paradigma totalitário. O positivismo tinha na racionalidade científica, e nas suas variantes internas, a principal característica, uma vez que negava o senso-comum e as chamadas humanidades.

No desenvolvimento deste modelo de racionalidade, os seus estudos passaram das leis da natureza para o campo das leis sociais. Segundo Boaventura dos Santos,

a consciência filosófica da ciência moderna que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo oitocentista. E de acordo com este, só havia duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais: as ciências sociais nasceram para ser empíricas. (SANTOS apud MORAES, 1997, P. 41)

Somos seres subjetivos, e, como tal, modificamos o nosso comportamento a partir de novas experiências e novos conhecimentos. Apesar dos paradigmas constituídos como verdades absolutas, as leis da ciência nem sempre encontraram as condições necessárias para serem aplicadas às leis da sociedade, consideradas a nossa imprevisibilidade e flexibilidade adaptativa; não somos seres exatos, nem formados por equações matemáticas. Porém, pensando no tipo de sociedade competitiva e materialista em que vivemos (e sobrevivemos), e observando a realidade que me cerca, sinto-me viajando no tempo, e percebo como ainda repetimos, consciente e inconscientemente, o comportamento de nossos antepassados. As marcas inscritas em meu DNA, herança genética e social que não posso negar, estabeleceram até hoje as relações que posso ou não ter com os meus semelhantes, com a natureza e com o mundo dos objetos. No entanto, tomando consciência desta distorção do natural, encontrei as respostas para os meus primeiros questionamentos e, continuando esta viagem, vislumbrei as prováveis soluções na estruturação de um novo paradigma que seja um referencial para este novo século.

3.3.2 Um Salto Quântico...

A formulação da teoria da relatividade e o desenvolvimento da física quântica trouxeram uma nova visão de mundo, diferente da visão mecanicista que acredita que a matéria é composta de partículas homogêneas, sólidas e indestrutíveis, que vê o funcionamento da natureza segundo as leis mecânicas exatas e explica o universo apenas através das leis matemáticas. A visão ilusória de que a realidade é fragmentada dividiu a sociedade, a arte, a ciência, a tecnologia, o trabalho humano em especialidades, considerando cada uma independente da outra. Bohm explica este olhar do homem sobre si e o mundo, colocando que:

Guiado por uma visão pessoal de mundo fragmentária, o homem então age no sentido de fracionar a si mesmo e ao mundo, de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar. Ele assim obtém uma prova aparente de que é correta a sua visão de mundo fragmentária, embora, é claro, negligencie o fato de que é ele próprio, agindo de acordo com o seu modo de pensar, a causa da fragmentação que agora parece ter uma existência autônoma, independente da sua vontade e do seu desejo. (BOHM, 1998, p. 21)

No início do século XX, o paradigma cartesiano-newtoniano começa a perder sua força, dando espaço para que um novo modo de compreender a vida no mundo contemporâneo começasse a se estruturar.

As mudanças no paradigma da ciência iniciaram a partir de Einstein, que revolucionou as teorias existentes, quando demonstrou a relatividade dos conceitos tempo e espaço, que, de absolutos, passaram a ser compreendidos como medidas de distância e tempo que dependiam do movimento daquele que os observava. Da mesma forma, este físico desenvolveu uma concepção

de matéria diferente, passando da idéia de corpo rígido para a noção de que massa é energia.

O mundo passou então a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança. As partículas passaram a ser vistas como feixes dinâmicos de energia, o que revelou a natureza dinâmica da matéria. No universo, tudo passou a ser composto de espaço e energia, considerados indissociáveis. E os fenômenos da natureza passaram a ser expressos em termos de processos e eventos. (BOHM apud MORAES, 1997, p.59)

Esta nova compreensão do movimento que flui de toda forma de energia, fez com que o homem passasse a refletir e a olhar o mundo a sua volta com um novo olhar, procurando perceber-se como parte dos fenômenos naturais, e, portanto, também responsável por eles.

A física quântica, desenvolvida por renomados físicos de diferentes países da Europa do século XX, parte de um tipo de pensamento que vê todas as coisas na sua totalidade, e compreende que os fatos podem não ter definições claras, porém podem ser claramente definidos se considerarmos suas conexões; essas relações tornam-se importantes pelas suas associações com outros fatos e outras matérias, e não isoladamente. A natureza e a matéria são, então, concebidos como sistemas vivos e plenamente ativos, relacionais e auto-modificadores na presença das atividades de outros seres e outras matérias. De acordo com Moraes (1997), o que nos leva a aprender a respeitar outros questionamentos, outras culturas, cujas mensagens se integram a um campo cultural muito maior, significando uma nova era evolutiva da humanidade, é esta nova concepção de ciência pluralista, onde todos os seres e todas as coisas são importantes, por serem únicos, pelo significado e lugar que ocupam no universo, e pelas relações que estabelecem entre si. Falamos “de

pluralidade de níveis interconexos sem que nenhum deles possa mais se colocar como prioritário ou fundamental.” (PESSIS-PASTERNAK apud MORAES, 1997, p. 67)

Destacando aspectos da teoria quântica, e citando Prigogine, Moraes conclui que:

Além de pluralista [...] nos induz a uma percepção de que, em vez da eternidade, temos a história; no lugar do mecanicismo, temos a interpretação, a interconexão, a espontaneidade e a auto-organização. Da reversibilidade, passamos para irreversibilidade e evolução. Em vez da ‘ordem’ no universo, temos a ‘desordem’ crescente, a criatividade e o acidente. No lugar da estabilidade e do determinismo, encontramos a instabilidade [...] um universo não-linear, mais turbulento, menos previsível, mais complexo, caótico, pluralista e criativo. **Mas cheio de possibilidades e esperanças!** (PRIGOGINE apud MORAES, 1997, p. 68) (grifo meu)

3.3.3 A Educação Para Todos e o Paradigma da Inclusão

Diante de todas as colocações feitas neste capítulo, torno a questionar: que sociedade temos agora? O que mudou? Que escola queremos? O que nós, professores, podemos mudar? O que realmente queremos mudar?

Remetendo-me ao contexto educacional de uma escola pública, e considerando o paradigma tradicional (cartesiano-newtoniano) arrisco-me a dizer que, na prática, na virada do século, o que realmente mudou foi a folha do nosso calendário gregoriano. Os sistemas permanecem os mesmos e as relações de poder continuam a existir dentro das escolas, freando a criatividade e a autonomia; os professores transmitem conhecimentos para

seus alunos e pensam que eles saíram, todos, dos mesmos livros de histórias. Desconhece-se a força social e política da categoria, e ignora-se a matéria prima que tem-se nas mãos. Em poucos anos de trabalho, mal remunerado, corrompem-se pelos vícios de comportamento daqueles que cansaram de lutar e buscar! De forma geral, e até que se prove o contrário, ainda somos os mesmos, como nossos pais... (eu reflito: como os nossos antigos professores).

Estáticos e inflexíveis, os professores do século XXI não entendem que “não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade.” (IMBERNÓN, 2000, p. 19)

Tomando como base o paradigma da física quântica, pretendo analisar os conceitos de uma Educação para Todos, estabelecendo uma nova leitura paradigmática das questões educacionais, principalmente daquelas que dizem respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

A visão de totalidade da qual nos fala este novo paradigma nos leva a acreditar que todos os seres e matérias vivem em interconexões, se auto-modificam e auto-organizam quando estão em contato uns com os outros. Da mesma forma, se não há linearidade como ele nos afirma, temos que considerar as contínuas imprevisões do universo, pressupondo que este está em constante movimento de expansão, em desenvolvimento criativo e complexo. E é neste contexto relacional que nos encontramos: somos a raça humana, *Homo sapiens*, seres racionais; fazemos parte da pluralidade deste

mesmo universo, formado por outros sistemas vivos com os quais convivemos e, no entanto, ainda procuramos estabelecer uma relação de poder, controle e hegemonia sobre todos eles, considerando-os inferiores a nós.

Como reconhecer a raça humana como superior se não a partir de seus próprios preconceitos? Como entender a segregação, tomando isto como uma característica, se não através de sua discriminação? Como entender o humano na sua totalidade, se este não consegue reconhecer e conviver com suas próprias imperfeições? Como olhá-lo como um TODO, se 10% da humanidade, conforme dados atuais da ONU, luta para não ser confinada ao esquecimento, e para ter reconhecido o seu espaço? A complexidade de cada ser humano só pode ser compreendida se entendermos a dinâmica do todo, que se encontra nas relações que se estabelecem em cada parte. Ao contrário da visão fragmentada do paradigma tradicional, a noção de totalidade implica que as propriedades das partes só passam a ter sentido e significado se compreendidas no contexto de um todo. Para Moraes, “se separarmos as partes, se as isolarmos do todo, estaremos eliminando algumas delas na tentativa de delinear cada uma.” (MORAES, 1997, p.73)

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas deficientes eram uma subraça humana, um projeto que não tinha dado certo, que não possuía valor, por isso inválidos para uma sociedade de consumo e produção. Como sempre formaram uma parte da minoria, incapacitados de lutar pelos seus direitos, foram excluídos do todo ao qual pertenciam: se pensava que eram feitos de matéria inferior, fundamentalmente diferente da matéria humana superior, da qual imaginava-se que eram feitas as pessoas ditas “normais”.

Dando um salto quântico, pensemos no agora, na sociedade como um todo indivisível e dinâmico, que não é composto por partes, mas que, para se constituir, contém em si todos os seres humanos, cada um com suas diferenças e individualidades, consideradas as condições que eles têm para ser e existir, interconectados e interrelacionados em uma grande teia. Quando a pessoa com necessidade especial é excluída, há uma grande ruptura nas amarras desta teia, e com nós mesmos, uma vez que não compreendemos e não acreditamos no que dela existe neste todo que constituímos juntos. Esta pessoa só passa a existir quando é olhada neste contexto totalizador, onde o seu direito de conectar-se e relacionar-se com o mundo e com o outro está implícito na sua existência, sem a qual o todo se rompe, se fragmenta, se engana.

Que relação podemos estabelecer entre este novo paradigma da ciência e a educação das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, que vem a constituir o **paradigma da educação inclusiva**?

É relevante ressaltar, ao fazer esta revisão teórica, que desconheço a existência na literatura de vinculação paradigmática entre as concepções da física quântica e a proposta da educação inclusiva. Este foi o caminho que tomei para sustentar esta dissertação, uma vez que as noções de diferença, igualdade, individualidade e totalidade, encontram-se no cerne da educação inclusiva, assim como fazem parte dos questionamentos presentes no pensamento pós-moderno.

Para Moraes, devemos buscar um paradigma educacional capaz de nos levar a uma questão central mais ampla,

que envolve o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade de desenvolvimento de uma nova visão de mundo, capaz de colaborar para um novo reposicionamento do homem e da mulher neste mundo. (MORAES, 1997, p. 69)

Partindo desta idéia, e com base neste novo olhar sobre o mundo e sobre o indivíduo,

o aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Os princípios subjacentes a essas teorias poderão também colaborar para a busca e a descoberta de novas formas de pensar e compreender o mundo, de valorar as questões pedagógicas, de construir uma nova visão curricular e sistemas mais adequados de avaliação, valorizando práticas que possibilitem a integração de corpo e mente, cérebro e espírito, e que, ao mesmo tempo, promovam o resgate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. (MORAES, 1997, p. 84)

Nesta concepção, no início da década de 90, começou a se estruturar um movimento mundial na busca de uma **educação para todos**. No capítulo anterior faço referência às conferências, encontros e documentos que foram definindo este novo paradigma da educação inclusiva, assim como motivando a estruturação deste novo perfil de escola.

No entanto, é correto dizer que uma educação para todos, que compreenda a sociedade como esse todo indivisível e dinâmico, que contém em si todos os seres humanos, cada um com suas diferenças e

individualidades, não se faz somente no papel, prescrevendo novas teorias, ou com acordos assinados entre chefes de estado, em encontros organizados para **redigir novos programas com visão de futuro**, que ainda visam **reafirmar a educação básica como um dos direitos humanos**, como afirma o Marco de Ação de Dakar (FORUM MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO, 2000, p.70). Considerando que no mundo, neste mesmo ano, segundo este documento, mais de 113 milhões de crianças estavam sem acesso à escola e 880 milhões de adultos eram analfabetos, e que as escolas tradicionais ainda não apresentavam as condições necessárias às mudanças que são propostas num modelo de educação para todos, é prudente e necessário avaliarmos, como professores, o que estamos construindo de concreto em nossa prática profissional, no meio escolar, para que este paradigma possa se efetivar.

Segundo Gimeno-Sacristán, o projeto para todos está apoiado no valor universal do bem que supõe. Para este autor, “na prática, essa universalidade significa ter que dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade.”(GIMENO-SACRISTÁN, 2000, p. 53)

Essa igualdade de direitos que está implícita no paradigma da educação para todos, pressupõe uma mudança de olhar e de atitudes sobre o outro e sobre si mesmo. É uma nova visão que se sustenta pela tomada de consciência, a partir da prática da auto-avaliação e da autocrítica, sobre o que somos e o que fazemos, da reflexão sobre estas, e, como diz Morin (2000), da identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras, e pela capacidade de identificarmos nossas insuficiências.

Entendendo a sociedade como um todo, vemos a igualdade de direitos de cada homem e de cada mulher compreendida na sua individualidade e nas suas diferenças. As escolas, que se constituem como tal porque nelas coexistem seres humanos nas condições de professores e alunos, ao tomarem como verdade este paradigma, passam a reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade dos grupos que se formam e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento.(MANTOAN, 2002a)

Partindo do paradigma da educação para todos, e com o advento dos novos modelos e das novas leis que regem uma educação em transformação, é possível afirmar que vivemos hoje a concretização lenta, progressiva e irreversível, de um processo que traz consigo as marcas da segregação e da injustiça social. Trata-se do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, que na sua concepção estruturará o que Mantoan chama de escola única, que, para a autora,

propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na idéia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em sub-sistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as possibilidades humanas e valorizar as 'eficiências desconhecidas' tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do 'bom aluno'. (MANTOAN, 2002a, p.6)

Esta escola única, sustentada pelas diferenças de todos que nela estão incluídos, deve buscar o verdadeiro desenvolvimento humano, o desenvolvimento das autonomias individuais, da cooperação e da solidariedade talhadas nas participações comunitárias, de forma que cada

indivíduo desenvolva o sentimento de pertencer dignamente à espécie humana.

Muitas são as barreiras que se colocam entre este paradigma da inclusão e o paradigma da escola tradicional. Mantoan (2002b) classificou-as como:

- a) a estrutura organizacional das escolas, onde as escolas tradicionais não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças;
- b) inadequação de métodos e técnicas do ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem;
- c) as diferentes reações dos professores diante do processo de inclusão, que vai da clareza de entendimento, da busca dessa certeza, à prisão dos preconceitos e dos hábitos enraizados;
- d) as atividades e os recursos didático-pedagógicos que são organizados sem que se considere a existência de diferenças entre níveis de compreensão, amplitude e profundidade do conhecimento acessíveis a diferentes sujeitos;
- e) aqueles professores que avaliam comparativamente os seus alunos e se apóiam em tarefas predefinidas e aplicadas exclusivamente para contabilizar o que o aluno aprendeu dos conteúdos curriculares.

Há um consenso entre todos os envolvidos com o paradigma da inclusão de que nos encontramos no início deste processo e, como em toda construção, muitos são os erros que cometemos e poucas são as experiências verdadeiramente positivas e substancialmente apoiadas que vivenciamos. Mesmo assim, é impossível pensar em retrocedermos, e voltarmos ao velhos

sistemas educacionais, ainda vigentes na maioria das instituições escolares. A inclusão não é mais um sonho daqueles que se encontram em situação de exclusão. É uma realidade vivida por aqueles que acreditam que as utopias existem para serem concretizadas, não num futuro sem tempo, mas no hoje, no agora, sem perda de tempo.

Neste contexto, falar na **educação do futuro**, pensada por autores como Morin, Imbernón, Gadotti, Sacristán, me remete ao tempo que rege nossas vidas, e à força do significado que a palavra **futuro** tem para nós: algo que está por acontecer, ou não, já que não temos certeza de nada . Imbernóm sugere que

não esqueçamos que o nosso passado foi o futuro (incerto e sempre diferente de como o imaginaram) de outras pessoas. O futuro vai sendo construído com peças do passado e do presente. A análise do passado permite-nos conhecer melhor nossa própria idiossincrasia e a do presente, prever uma situação do futuro provável (desejável ou não). (IMBERNÓM, 2000, p.17)

Esta questão sobre o futuro provável me lembra aquela placa que diz “fiado só amanhã”, e aquele cliente chato que fica esperando que o amanhã aconteça para poder utilizar este privilégio. Sempre acaba por desistir, procurando outro estabelecimento, porque apesar da sua crença, percebe que o futuro é inatingível, uma vez que quando ele acontece, se chama presente, para em um átimo, transformar-se em passado. Me pergunto: por que será que muitas das nossas crianças e jovens, com ou sem necessidades especiais, páram de estudar, de freqüentar as nossas escolas? Evasão, repetência, ou desistência?... O que prometemos para o seu **futuro**?

Atribuir as responsabilidades sobre a idéia de unidade e de diversidade da espécie humana a um futuro infinito e indefinido, como coloca Morin (2000), pode (e aqui me deparo novamente com a incerteza) nos levar à perda de uma identidade que nos torna únicos entre tantos. Concordo com Gimeno-Sacristán, quando diz que

[...] auscultar o futuro da educação e anunciar os desafios que nos propõe não tem muito sentido. A rigor, não se pode falar de educação para o futuro, porque este não tem realidade, portanto, carece de conteúdos e de orientação em que se apoiar. Essa expressão não é mais do que uma metáfora que quer detectar, no melhor dos casos, a insatisfação com o presente e com as mudanças que nele já estão sendo apontadas. (Gimeno-Sacristán, 2000, p. 38)

Pensando neste novo paradigma da educação do futuro, questiono nossa posição como professores. Porque não falamos na **educação do hoje**, aquela que enquanto escrevo está acontecendo na escola aqui perto de minha casa, e em todas as outras salas de aula de todas as escolas? Por que esperamos que somente no futuro (quando mesmo?) novas e brilhantes idéias se concretizem, e que sejam colocadas em prática no dia-a-dia das vidas dos alunos e professores, transformando os paradigmas já existentes, e tornando a todos felizes e realizados? Por que não nos responsabilizamos hoje com a educação, tomando como ponto de partida para essas transformações o que sempre acreditamos (ou nos ensinaram a acreditar) que deveria ser o ponto final – a nossa formação como professores? Na realidade, o que precisamos fazer agora, para termos hoje a educação que pensamos ser a ideal para o futuro? Estamos sempre esperando que alguém nos diga o que fazer e para onde ir (comportamentos que são, provavelmente, sobras de uma ditadura) e abafamos todas as nossas iniciativas, por mais auspiciosas que nos pareçam. Temos medo de desafiar a nós mesmos, assim como temos medo do nosso

futuro, e por isso ficamos inventando essa nova educação para um futuro que nunca encontramos.

Quando me vejo pensando na educação que é para todos, não consigo imaginar (apesar de conhecer e saber das escolas especiais) onde estarão as crianças com necessidades educacionais especiais, enquanto esperam que nós, ditos “normais”, encontremos as soluções e situações mais adequadas para que elas, finalmente, façam parte do que formamos **todos** juntos: a raça humana.

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos, não por ser exótico,
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto,
quando terá sido o óbvio!

Caetano Veloso

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Chato chegar a um objetivo num instante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo

Raul Seixas

Há um consenso nas discussões que permeiam a formação dos professores sobre a distância que existe entre o conhecimento teórico adquirido nos cursos universitários, nas faculdades, institutos e escolas de magistério em nível médio, e a prática exercida por estes profissionais. O que se afirma é que esta formação não vem contribuindo suficientemente para o desenvolvimento pleno dos alunos, o que coloca em questionamento a qualidade do trabalho profissional do(a) professor(a) “para uma educação básica que auxilie a construção da cidadania, compreendendo-a como o direito de todo o cidadão de ser governante e não somente ser consumidor ou um ‘bom trabalhador’.” (GERALDI, 1996, p.17)

Na escola investigada para esta pesquisa, a professora C expressou assim a distância existente entre a sua formação no magistério e a realidade do seu trabalho em sala de aula:

Prof.C: Durante este ano nós tivemos um trabalho que a SMEC proporcionou, ótimo por sinal, que a gente aprendeu, eu mesma como fiquei parada tanto tempo, muita coisa nova que eu aprendi que eu não sabia. Eu aprendi no magistério que a gente ensinava tudo normal naquele método tradicional, como era para ser [...] Eu comecei o ano com o tradicional e o curso foi em abril, e como é difícil a gente mudar de uma hora para outra [...] algumas crianças que eu tenho certeza que não aprenderam porque eu não soube ensinar, o ano que vem eu vou saber, eu acho que pelos menos vai mudar alguma coisa, que com esse curso que elas proporcionaram para a gente, vai ser diferente.

Ser diferente para esta professora significa fazer diferente e melhor um trabalho que aprendeu como “normal” na sua formação inicial no magistério. Através da participação em cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e do contato com novas formas de ensinar, pode analisar a sua prática e assumir a responsabilidade pela não aprendizagem de seus alunos. Fazer diferente para estes pode significar ser incluído no mundo das letras.

Muitas instituições têm direcionado suas pesquisas a essas questões, produzindo novas teorias e conceitos a partir do estudo das práticas dos professores, delimitando assim diferentes maneiras de compreender e fazer educação, tendo como foco a sua profissionalização. Os Referenciais para Formação de Professores editado pelo Ministério da Educação expõem que todos estes movimentos consideram essencial a busca da realização de uma melhor formação, e que esta deve ser feita de forma diferente, exigindo dos professores a reconstrução de suas práticas, estruturando “pontes” entre a realidade do seu trabalho e os objetivos que desejam atingir. Colocam ainda que:

[...] nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p. 17)

Ainda considerando a formação inicial dita tradicional e as mudanças decorrentes da continuidade da formação, a fala da professora B expõe os sentimentos e as ansiedades que surgem neste processo:

Prof.B: Não vou dizer que não sou tradicional, porque para mudar tudo aquilo só se fizesse uma lavagem cerebral. E há 45 anos era tradicional mesmo. Aprendi a dar aula pelo método tradicional. As escolas formadoras ainda estão muito tradicional. É uma questão de cultura. É difícil tirar isso de dentro da gente, e acabo ficando em desequilíbrio. Eu acho que eu mudei no momento em que eu passei a entender que cada um é um. Aí a minha prática pedagógica também passou a mudar, sem uma receita pronta, porque a minha atitude dentro da sala de aula é totalmente diferente.

Referindo a minha experiência como professora de Educação Física da educação básica, lembro que quando eu trabalhei em uma escola especial, em 1995, participei de uma reunião pedagógica para estudo do Plano Decenal de Educação para Todos. A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul havia criado o Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, e esse era um projeto de formação continuada, institucionalizado e obrigatório para nós, professores da rede estadual. As Linhas de Ação Estratégica do referido documento estudado diziam que, paralela à

fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério [que] é condição precípua para que se atinja os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional [...] devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos [...] dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. (BRASIL.Plano Decenal de Educação para Todos, 1993, p.45)

Naquela época, me sentia incomodada com a minha estagnação e a de meus colegas, e eu a percebia como um reflexo da situação da categoria, em conseqüência da nossa falta de perspectivas e de visão como professores; faltava o movimento contínuo, incessante, desacomodador e impulsionador na busca de novos conhecimentos para a minha formação e prática profissional.

Segundo Pérez Gómez,

[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. (PÉREZ GÓMEZ apud MIZUKAMI, 2002, p. 20)

Nesta busca de novos e diferentes caminhos, e refletindo sobre as experiências vivenciadas, conclui que, ao usarmos em nossa prática educativa formas de ação já testadas e experimentadas, definidas e delimitadas, que transformaram-se em modelos definitivos e fixos, corremos o risco de estar repetindo o passado, desconsiderando assim a vida que não pára de acontecer, o sol que não deixa de surgir, novo a cada manhã, para depois se pôr no horizonte. Os ciclos de renovação da vida de todos os seres nos mostram, a todo instante, que este movimento evolutivo acontece inexoravelmente, e que é irreversível e independente da nossa vontade. E, mesmo assim, diante de toda essa grandeza, diante deste fantástico milagre que é a vida, inserida em um tempo contado pelo nascer e pelo morrer, nós, professores, insistimos em ficar instalados naquilo que aprendemos em nossos cursos de formação inicial, de onde todos saímos moldados com a forma das “fôrmas” que ali se criaram. Ali adquirimos conhecimentos específicos para a nossa área de atuação na educação, e aprendemos, na maioria das vezes, que ensinar é apenas transmitir este conhecimento, compreendendo-o como pronto e acabado em si mesmo, e, portanto, dono de uma verdade que não pode ser alterada.

Para Collares et al. “somente é possível pensar em formação se tivermos presente um conjunto de características do tempo futuro em que queiramos ver projetadas perspectivas do passado.”(COLLARES et al., 1999, p. 205) E, nesta perspectiva, as questões relativas ao tempo, ao passado e ao futuro estão presentes e se completam nas concepções sobre a formação do homem, como sujeito social e intelectual. O ideal que nos move à realização de um sonho, à busca de um determinado conhecimento, é o mesmo que nos remete ao futuro, à projeção daquilo que pode vir a ser, através das marcas significantes das insígnias do passado. Diante desta dualidade muitas são as maneiras pelas quais podemos entender a formação. Para mim é **formar em ação**, dar forma a partir da ação, exercida agora, em um tempo que enquanto nos marca a existência, se renova a todo instante, pois ao ser chamado de presente, já faz parte do nosso passado.

Como vivemos em um processo de contínuo movimento, estamos dando, também, contínuas formas ao que somos, que acabam por se sobrepor umas as outras, geradas pelos encontros e desencontros das experiências que nos acontecem. Podemos chamar este processo de “descontinuidade”? Se não considerarmos os saberes construídos pelo professor através de sua ação e produção docente, sim! Se este processo caracteriza-se pelo eterno recomeçar, onde a história é negada e toda a tentativa, inconsciente que seja, de romper com o que já está dado como verdadeiro e estanque cai por terra, acaba levando consigo o que do sujeito havia sido construído, interrompendo o fluir da vida. Todo o tempo que dedicamos ao trabalho e à busca da continuidade de nossa formação profissional ficam compreendidos como “tempo zero”:

Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. [...] Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. (COLLARES et al. 1999, p.211)

Mas, ao refletirmos sobre esta prática, e ao vermos promovidos os espaços de troca para a verbalização desta, então fixamos e determinamos o tempo, estamos na história, que é irreversível por excelência, porém determinante das novas descobertas, uma vez que é constituinte de todos nós. Existe aí a continuidade de nossa formação, dada pelo nosso tempo de vida, tempo de trabalho, onde os saberes construídos encontram os seus lugares de inscrição:

Se à noção de recomeço ou repetição, determinada pelo tempo zero, contrapusermos o tempo de vida como a irreversibilidade de um fluir constante em que nos acontecem experiências, podemos romper com o passado sem que o tempo anterior deixe de existir e informar o novo que se constrói. (COLLARES et al., 1999, p. 211)

No entanto, quando o sujeito não atua sobre o seu próprio conhecimento, e o entende como um corpo sólido e inflexível, não há aprendizagem nem rupturas, uma vez que não há inscrição na história, não há feito, ato ou ação. Encontramos apenas a mera repetição do que já existia. Desta forma, de posse da informação, nos deparamos com um processo de **armazenamento** das nossas descobertas e dos novos descobrimentos da ciência. Collares et al. nos diz que

[...] a modernidade nos prometeu a universalidade atemporal dos conhecimentos lastreada na objetividade da sua construção, e a previsibilidade do futuro, em suas fórmulas deterministas: satisfeitas as condições necessárias e suficientes, os resultados seriam sempre os mesmos. (COLLARES et al. 1999, p. 206)

Ao observar o cotidiano, concluo o contrário: a imprevisibilidade das ações do homem sobre seus semelhantes, sobre a natureza que o sustenta, que lhe dá vida, e, ainda, sobre si mesmo, lhe assegura, pela tomada de consciência, acerca das incertezas do mundo ao mesmo tempo em que lhe impõe, lhe estampa na cara, a sua responsabilidade sobre o presente e o futuro de todas as coisas. No entanto, esta imprevisibilidade não é considerada no conhecimento acadêmico que é produzido nos cursos de formação de professores, que historicamente mantém distância da realidade das salas de aula da educação básica. Este conhecimento que é transmitido nos dita que todas as crianças são iguais, pensam a mesma coisa, agem de acordo com o que é estabelecido e aprendem da mesma forma, criando assim o tão sonhado **aluno ideal**. Desta forma,

na escola tradicional, o aluno é essencialmente o mesmo, uma reprodução do sujeito da razão e da consciência, determinado por quadros de referência que mantêm estável o mundo escolar. São os bons e os maus alunos, caracterizados pelos sistemas de ensino, que definem os espaços das escolas e as regularizam [...] (Mantoan, 2001)

A linearidade e homogeneidade que fazem crer que existem nas classes escolares, seja qual for a série de qualquer um dos níveis de educação onde possamos atuar, está muito distante da realidade ali encontrada. Na verdade, somos e nos deparamos com sujeitos individualizados, cada qual

nomeado diferentemente, e trazemos, junto a nós, as marcas de uma história que nos foi transmitida e construída desde o nosso nascimento. Ignorar estas marcas que nos constituem é não acreditar em nossa própria identidade, construída a partir destas diferenças! É não perceber que nós, professores, temos uma identidade profissional, que por sua relevância no processo educacional tem sido alvo de inúmeros estudos, realimentando as discussões sobre a nossa formação inicial e continuada.

4.1 SITUANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA: TEMPO E ESPAÇO

A história da formação continuada de professores no Brasil iniciou-se por volta da década de 80, seguindo um modelo convencional de formação, no qual a ênfase era dada à transmissão teórica de informações a um número elevado de participantes, em eventos como palestras, seminários e grandes cursos. Na sua implantação, e ainda hoje, a formação continuada assumiu diferentes formatos no que diz respeito aos objetivos, tempo de duração, conteúdos e modalidades (presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores).

Durante todos esses anos em que sou professora, participei de diversos eventos, promovidos por secretarias de educação, universidades, instituições particulares e organizações não-governamentais. Estes aconteciam em 20, 40, 80 e até 120 horas, e seus certificados poderiam ser considerados (ou não) para minha avaliação e promoção profissional, desde que o conteúdo fosse afim com a minha formação inicial e o referido evento reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura. Ao iniciar esta pesquisa, me deparei com

diferentes modalidades de formação continuada de professores, tema que vem sendo discutido por todos aqueles envolvidos em educação, e que é a base deste trabalho.

Apesar da formação continuada se caracterizar como uma prática de formação reconhecidamente necessária, há um conjunto de fatores político-administrativos, organizativos e metodológicos que acabam por gerar dificuldades na sua realização. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (1999), as questões político-administrativas são aquelas relacionadas:

- à falta de articulação entre os gestores do sistema educacional;
- à descontinuidade dos projetos e programas de um governo para o outro;
- às ações planejadas e realizadas com limites de tempo estabelecidos, referentes às políticas administrativas;
- à falta de incentivos salariais aos professores;
- à inexistência de tempo na jornada de trabalho e calendário escolar.

Ainda, segundo este documento, as questões organizativas dizem respeito à falta de planejamento e a não execução de ações extensivas e de profundidade articuladas entre si, que considerem as reais necessidades dos professores, das escolas e das salas de aula. A realização de grandes eventos pontuais atingem o objetivo de divulgar novas idéias e sensibilizar os professores para aspectos relevantes da sua prática profissional, porém,

[...] a inexistência de mecanismos de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, de avaliação periódica dos resultados das ações desenvolvidas e de identificação de demandas de formação, colocadas pelas dificuldades que encontram os professores no exercício profissional, prejudica a qualidade da formação, uma vez que estes são instrumentos de avaliação fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas. (BRASIL. Referenciais para Formação de Professores, 1999, p. 47)

Outro dos fatores que geram dificuldades na formação continuada, é a questão metodológica, que inclui na sua organização as questões que já foram citadas, porém dizem respeito, principalmente, às ações de formação, consideradas não só como as que seguem um modelo convencional de formação, expostas anteriormente, como também aquelas denominadas de “oficinas” de vivências práticas, onde dificilmente o(a) professor(a) é levado a refletir sobre os seus objetivos e a suas possibilidades didáticas. Da aplicação destes dois modelos metodológicos de formação continuada, resultam considerações de professores de que há muita teoria e poucas “receitas” aplicáveis em sala de aula, e uma grande tendência ao uso irrefletido e inflexível de modelos experimentados nos encontros.

Minha experiência como palestrante e “oficineira” para professores do ensino regular sobre questões relativas à educação de crianças NEEs no ensino regular me leva a acreditar que a união destes dois modelos, estruturados a partir de uma análise da realidade escolar local, visando os mesmos objetivos, de forma sistemática e organizada, pode ser a solução para atingirmos melhores resultados na prática educativa da sala de aula.

Esta formação continuada é sugerida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de número 9.394 que contempla, no Art.67, inciso II, no Título VI Dos profissionais da educação, o “aperfeiçoamento profissional continuado” através da valorização dos profissionais da educação, promovido pelos sistemas de ensino. No Título V Da Educação Especial, no Art.59, inciso III está determinado que aos alunos com necessidades especiais estarão assegurados “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Segundo Carvalho, “tal determinação legal vem ao encontro da proposta de educação inclusiva que implica oferecer a todos os docentes os conhecimentos e habilidades indispensáveis para atender às necessidades educacionais de seus alunos” (CARVALHO, 2000, p.171)

Entendo a capacitação dos professores a qual a lei se refere como aquela que possibilita a aprendizagem de um conhecimento específico, para que este profissional possa atuar em uma área também específica, com alunos de um determinado nível de escolaridade. E concordo com Maria Lisboa de Oliveira (OLIVEIRA apud COLLARES, 1999, p. 211), quando diz que na prática da capacitação o(a) professor(a) “enche a cabeça” de conhecimentos e os repassa aos seus alunos, esvaziando-a no processo educativo, para novamente receber, enchê-la e tornar a esvaziá-la, numa **prática interminável**. Desta forma, penso que se fecha um ciclo de transmissão de conhecimentos, que pode se tornar eternamente repetitivo, não só como processo, mas também na forma como são concebidos e selecionados os seus conteúdos. Nesta concepção, podemos considerar capacitação como um modelo convencional de formação continuada.

Dando continuidade à análise desta problemática, Candau et al. considera como “clássico” o modelo que pode ser identificado na grande maioria dos projetos realizados no Brasil. Nestes, segundo a autora, é dada ênfase na reciclagem, vista como atualização da formação recebida: “como o próprio nome indica, ‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAUI et al.,1997,p. 52)

Nesta perspectiva, a autora coloca que, ao buscar a continuidade de sua formação, geralmente o(a) professor(a) o faz “nos espaços considerados tradicionalmente como o locus de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento” (CANDAUI et al.,1997,p. 53), fazendo referência às universidades e outros espaços articulados com estas. Espaços que são considerados locais de desenvolvimento científico e profissional, onde são promovidos cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação para os professores da educação básica, cujo compromisso e responsabilidade são os de transmitir aos seus alunos os conhecimentos produzidos nestes.

Essas considerações contribuem para refletirmos sobre a aproximação dos conceitos dados pelos modelos convencional e clássico de formação continuada de professores, que entendo como sinônimos, assim como sobre a identificação dos processos de capacitação e reciclagem, que muito pouco contribuem para que ocorra uma mudança efetiva no discurso e na prática pedagógica. Existe um consenso entre aqueles preocupados com esta questão, entre eles as universidades, secretarias de educação e outras agências, no sentido de promover uma nova concepção de formação

continuada, construída a partir de diferentes reflexões, buscas e pesquisas orientadas para este fim. Candau et al. (1997) sugerem que repensemos a formação continuada considerando que o locus da formação seja a própria escola de educação básica, e que tomemos como referência fundamental o reconhecimento e a valorização do saber construído pelo professor. A autora ainda coloca que:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional.” (CANDAU, 1997, p. 143)

Diante destas afirmações, surgem alguns questionamentos:

- Quando é que nós, professores, saímos em busca da continuidade da nossa formação?
- Que interrogantes nos impulsionam nesta busca?
- Que exigências mercadológicas nos levam à desacomodação?
- Que projetos temos?
- Estamos insatisfeitos ou a educação é que está em movimento?
- Qual é a nossa utopia?

De certa forma, estas questões estão imbricadas entre si, e é difícil não associarmos umas às outras. Torna-se essencial que consideremos em nossas análises a subjetividade de cada professor(a), que se constitui a partir

das experiências vividas desde o seu nascimento, e se estrutura nas relações parentais, familiares e sociais. Lembremos sempre que professor(a) também é gente! E que na sua profissão lida com alunos que estão estruturando a sua subjetividade, principalmente aqueles que estudam nos anos iniciais da educação básica, e que também se constituirão a partir das relações estabelecidas com esse professor.

Nos anos dedicados a sua formação como professor(a), este sujeito coloca-se como um aprendiz, identificado com o lugar de aluno, e não tem a consciência de que, ao terminar o seu curso, nada estará pronto, tudo estará inacabado. Na sua vida profissional, muitas são as vias que deverá tomar para definir e redefinir a sua prática pedagógica, sem que no entanto, precise anular ou esquecer o que foi aprendido anteriormente. Para Collares et al. (1999) é necessário compreender que o exercício profissional é continuidade desta formação prévia, e que entre um e outro, constrói-se uma ruptura que não se dá nos conhecimentos e nos saberes, mas no estatuto do sujeito, que de estudante torna-se profissional, carregando para o novo tempo o tempo que passou.

4.1.1 O Conhecimento Interrompido

O que acontece com os nossos conhecimentos, a cada novo tempo, relacionados ou não com a prática pedagógica?

Esta tem sido uma questão que vem me acompanhando durante a construção desta dissertação, uma vez que as leituras e reflexões feitas neste processo inquietaram-me e mobilizaram-me. O desejo de compreender a

capacidade do professor(a) de conhecer o objeto, que se refaz, “a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (FREIRE, 1986, p.124), invadiu os meus sonhos, denunciando, a mim mesma, os meus temores e terrores.

Para Martins,

[...] os sonhos são documentos sobre o estado do relacionamento social entre nós e nós mesmos; entre nós e a alteridade que mediatiza a nossa transformação em ser social. [e que] ao invés de serem meras repetições deformadas do que ocorre na vigília, são também resíduos insubmissos da racionalidade e dos poderes dela derivados que, ao invadirem a vida cotidiana, reduzem a imaginação ao imaginário, a criação à submissão, a coragem ao medo. (MARTINS, 1996, p. 15)

Nesta perspectiva, fiz uma leitura a partir de um sonho que tive, considerando que “cada sonhador elabora o sonho e reelabora ao interpretá-lo através de um estilo cognitivo próprio, de acordo com sua cultura, grau de socialização, etc.” (NOGUEIRA et al, 1996, p.115)

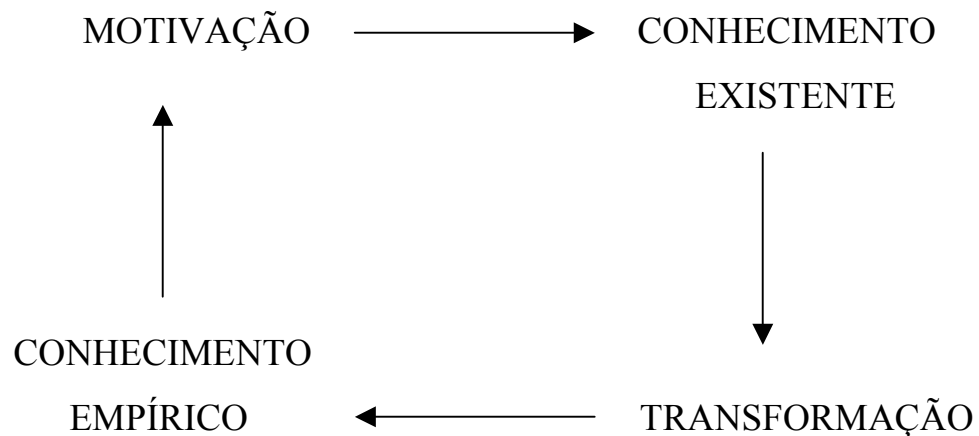
Sonhei que duas mulheres, juntas, precisavam chegar a um mesmo destino, por elas desconhecido. Para tanto, era necessário percorrer um longo caminho, através de diferentes lugares, passando por florestas, campos verdes de lavouras, serras e montanhas edificadas pelo tempo. Iam de carona, em caminhões carregados de mercadorias de diferentes procedências, à mercê da boa vontade daqueles que lhes acolhiam pela estrada. Tinham medo do desconhecido, mas também tinham a certeza de que iriam chegar. E assim foi! No final da viagem, uma professora esperava por elas; trocaram algumas idéias e informações, e sem que se houvesse planejado, discutido ou sequer conversado sobre a hipótese, uma das mulheres puxou uma machadinha e

arrebentou ao meio a cabeça da professora. O sangue jorrou, quente e vermelho. A outra mulher, então, se desespera, grita, se culpa, se esvazia! Acordei...

Ao contar este sonho para meus familiares, pude fazer uma análise do mesmo, e naquele momento tive um *insigh*: o sangue que jorrava da cabeça da professora significava o **conhecimento** que “ia embora”, que se **interrompia** porque deixava de ser, na sua essência, transformador.

Lendo a obra Medo e Ousadia, de Paulo Freire, encontrei suporte teórico para desenvolver minhas idéias, ainda prematuras, que exigem maior reflexão e análise, e precisam, para se constituírem, ser expostas e discutidas com colegas da área.

Para apresentar o que construí sobre o **conhecimento interrompido**, é preciso falar porque penso que adquirimos o conhecimento, considerando este processo:



Um dos grandes problemas das escolas, e já faz algum tempo que é assim, é compreender o significado que “estudar” tem para os alunos, e o que significa “educar” para os professores. É uma discussão muito ampla, que compreende a estruturação do sujeito. No entanto, quero me ater ao que nos motiva, alunos e professores, a aprender e a ensinar, não respectivamente. Quando me deparo com algo que me chama a atenção, que desperta o meu interesse, ocorre uma ligação mágica entre eu e esse objeto de desejo, seja ele qual for. Há uma descarga energética psicológica que me coloca em movimento na sua direção. Eu me motivo na ação de conhecer algo que já existe, que pode ser ensinado e aprendido, porque já está dado teoricamente, uma vez pensado e construído antes de mim. Penso que assim é com todas as coisas que posso e desejo conhecer: andar de skate, jogar voleibol, tocar violão, compreender a física quântica, saber de bebês, cozinhar feijão, “ficar”, etc., etc, etc...

No diálogo com Ira Schor, Paulo Freire coloca:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Esta é uma forma muito dialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (FREIRE, 1986, p. 15)

Acredito que ao me apropriar de um conhecimento, me modifico, cresço, me expando; algo dentro de mim acontece, novas conexões nervosas, pensamentos que se organizam (ou não), relações que estabeleço com o que já conhecia. Como ser mutante, me transformo na ação, mudo de forma na motivação. Já não sou mais o mesmo. Construí um novo conhecimento a partir

da minha experiência de conhecer. E seguindo o curso natural da vida, sigo aprendendo e conhecendo incessantemente, transformando o meu ser a cada novo saber. Assim a vida se cria, desde que saí do ventre materno...

Hoje, sendo professora, me questiono: o que é incapaz de me motivar? O que não tem “força atrativa” para motivar o meu aluno a desejar conhecer?

A escola é sustentada, basicamente, por teorias, fundamentos e conhecimentos, aglomerados em livros didáticos, que compõem os conteúdos dos nossos currículos, e devem ser transmitidos e repassados ao alunos, diariamente, em 4 horas, todos os dias “úteis” da semana, durante 10 meses do ano. É tempo demais gasto com a repetição, tempo de menos utilizado com a criação. O(a) professor(a) planeja suas aulas definindo o que o aluno deve aprender, como, quando, e quanto, utilizando como medida de avaliação métodos quantitativos e impessoais, ignorando o conhecimento adquirido por este aluno através de suas experiências anteriores, e os saberes construídos pela motivação e transformação que viveu neste processo. Entendo que aqui interrompe-se o conhecimento, porque não se considera a sua importância no processo de aprendizagem, não havendo continuidade na experiência, mas apenas a transmissão de algo construído em outro lugar, das conclusões a que se chegaram neste outro lugar, e a necessidade de que tudo isto seja decorado, mesmo que não tenha significado algum. (FREIRE, 1986) Não oportunizar as condições para que o aluno crie sobre o conhecimento é interromper o processo de crescimento e desenvolvimento do pensamento humano. Interrompe-se o conhecimento quando este fica estagnado e isolado na sua

certeza, na sua verdade absoluta, muitas vezes inquestionável. O que seria da ciência se não fosse questionada? O que será da escola se não for questionada?

Tenho medo enquanto leio e reflito: aonde quero chegar? Na realidade, o meu medo é de que toda a minha motivação ao escrever e mostrar “o que eu quero dizer” sobre a inclusão de crianças com NEEs no ensino regular, sobre o conhecimento criado a partir da minha pesquisa, seja interrompido pela descrença, pela falta de fé no potencial e na motivação que temos para mudar, para transformar. Vivemos dentro das escolas com padrões de “normalidade” construídos e repetidos há tanto tempo, que acabamos por conter os alunos e os professores em um consenso entendido como “oficial”, que não permite que estes evoluam para além do que é permitido. Ficamos passivos diante de uma autoridade imaginária, que nos amarra e fixa, e não permite que haja desequilíbrio, desacomodação, movimento.

No entanto, o que eu sei sobre a deficiência, aprendi porque nela me transformei. Ao percebe-la no outro, questioneei-a em mim, e me deparei com as minhas próprias não eficiências. Se as negasse, interromperia a possibilidade de transformação da minha relação comigo mesma. Não me veria, nada saberia de mim. Interromperia a vida.

O que o saber sobre o conhecimento interrompido pode mudar na minha vida?

Paulo Freire me ensina que:

Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1986, p. 25)

Saber que posso interromper um conhecimento adquirido (e muito tenho feito isso), me dá a consciência de que devo e posso evitar que isto aconteça em todos os segmentos de minha vida, mas principalmente no contexto escolar, onde convivemos com a “promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos”. (FREIRE, 1986, p. 21) Devo e posso evitar que o conhecimento se interrompa, através da valorização e reestruturação de prática profissional do(a) professor(a); através da reavaliação dos conteúdos pela sua importância e significado na vida real e prática de nossos alunos⁶; através de uma reestruturação crítica dos currículos; através da ressignificação da posição do aluno no processo de construção e reconstrução do conhecimento e do seu próprio conhecimento. Porém, eu penso que, principalmente, não devemos ter medo da fluência da vida, que a transformação do/pelo conhecimento nos traz. Podemos utilizar e acreditar no diálogo e na pesquisa como métodos educacionais para nos auxiliarem a entender e desejar as mudanças dentro das escolas. Este é o meu convite ...

⁶ É importante esclarecer que aqui, neste contexto, professor(a) e aluno se confundem, uma vez que ora somos formadores, ora estamos em formação.

4.2 PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória da inclusão das crianças com NEEs nas escolas de ensino regular apresentam diferentes vieses, consideradas as formas como elas são encaminhadas, como chegam até essas turmas, e como são recebidas pelos professores e colegas. Tenho me questionado sobre a forma mais adequada de fazer esta passagem, e minhas dúvidas também estão relacionadas ao conhecimento (ou não) antecipado do(a) professor(a) quanto às necessidades especiais do seu aluno. O que a princípio pode parecer segregador também pode significar uma acolhida sincera e organizada para esta criança, eliminando o fator surpresa e as resistências que possam surgir deste primeiro encontro. O apoio da equipe diretiva, esclarecendo situações e auxiliando no planejamento desta recepção, permitirá que o processo de inclusão se dê em um ambiente harmônico e cooperativo, o que fará a diferença em todos os movimentos posteriores da comunidade escolar e deste(a) professor(a), na direção da aprendizagem e da socialização de seus alunos, como colocam as professoras entrevistadas:

Prof. B1: Uma coisa que aconteceu entre nós foi a magia de um gostar do outro, isso foi importante. A criança que tem um problema tem que gostar da pessoa, e a pessoa que trabalhar com ele também tem que gostar. E foi isso que aconteceu entre eu e ele (aluno com síndrome de Down), e as coisas foram dando certo, ele foi convivendo comigo e eu com ele, eu fazendo eles entenderem tudo aquilo ali.

Prof. D1: Eles não me colocaram isso no início. Eles me deram a 1ª série, eu estava chegando na escola, né. Depois é que eu fui saber que tinha crianças [...] Mas assim, eu não vejo problema nenhum, porque são crianças que são bastante esforçadas, são bem de vida até. Dão menos trabalho que muitos que são considerados normais. Eu gosto muito de trabalhar.

Para alguns professores, a compreensão sobre as necessidades especiais vai além da deficiência, e são vistas também como conseqüências de fatores sócio-econômicos:

Prof. C1: Mas eu gosto de criança [...] As crianças com NEEs têm problemas, mas a maioria das crianças tem, principalmente as que são pobres, são mais carentes, eles têm problemas, mas a gente vai lidando com os problemas de cada um de maneira diferente, mas é tudo diferente, e são todas crianças.

Para estes professores, qual a concepção de educação inclusiva? Como eles percebem a inclusão de seus alunos?

Prof. D2: [...] Tu vê a alegria e o interesse deles quando foram aprovados no final do ano. Eles já vinham repetindo há muito tempo a 1ª série, não sei se o professor deles não tinha noção de que eles precisam de um atendimento diferenciado, que eles têm que ser respeitados nas dificuldades e necessidades deles, no caso, que não dá para cobrar deles o mesmo que eu cobro dos outros. No final do ano eles foram aprovados e ficaram numa alegria. Quando eles receberam o resultado, a menina de 13 anos chorou de felicidade, porque ela já estava lá há 5 anos. A mãe acompanha, e vem bastante à escola, e veio buscar o boletim. O menino ficou muito feliz. E eles foram para a 2ª série, eu continuo com eles, e o esforço e o interesse deles, é fora-de-série. Eles se esforçam tanto que quase, vamos dizer assim, que eles conseguem acompanhar [...] E eles querem ir para a frente, eles querem progredir.

Neste depoimento, a professora fala da inclusão entendida como um olhar diferenciado sobre o seu aluno, onde o que vale é o que eles aprendem a cada dia, em cada proposta e em cada atividade oferecida, procurando desta forma que o seu desenvolvimento se dê em um ambiente que realmente estimule as suas potencialidades e que respeite as suas individualidades.

Prof. C2: [...] eu te contei do João, ele não tava na nossa turma, nós já estávamos juntos a quase 2 meses [...] essa turma veio inteirinha do pré. Então eles estavam bem acostumados juntos, só veio um do pré da tarde que também já estava junto [...] e a maneira como eles receberam o João [...] por causa do João assim,

grande [...] ele é negro [...] e os outros não [...] E eu acho assim, quando ele chegou que ele tava muito revoltado, tava furioso sabe, tinha brigado com todo mundo. E a turma recebeu ele muito bem, a gente conviveu bem, porque antes dele vir eu conversei com a turma, eu disse que o João ia entrar na nossa aula, que ele era grande e que ele é difícil de aprender [...] mas receberam ele muito bem [...] ajudaram ele e como ajudam [...] ele tem brigado assim um pouco com os outros e na minha sala de aula não. Ele não briga. Ele é em paz com todo mundo...

Na fala desta professora percebi a sua preocupação em ensinar os seus alunos a reconhecerem e valorizarem a diferença, através de um convívio com seus colegas no qual a cooperação, a solidariedade e as relações sócio-afetivas favoreceram a construção de um espaço de aprendizagem onde a sua atitude, como professora, serviu como um exemplo de inclusão escolar a ser seguido por eles.

Mantoan nos diz que,

para ensinar a turma toda, parte-se da idéia de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo e de que o professor não deve desistir, mas nutrir uma elevada expectativa em relação à capacidade de seus alunos conseguirem vencer os obstáculos escolares, apoiando-os na remoção das barreiras que os impedem de aprender. (MANTOAN, 2001b, p. 2)

A visão de totalidade, que para mim sustenta o paradigma da educação para todos, é uma forma diferente de pensar o desenvolvimento das potencialidades dos nossos alunos, uma vez que todos são percebidos como seres em construção, capazes de evoluir, relacionados entre si. A prática pedagógica deixa de ser a mera transmissão dos conhecimentos do(a) professor(a), para se relacionar com a história que cada um traz. Penso que esta não é uma tarefa fácil, uma vez que transforma tudo o que aprendemos até então, mas talvez seja a única oportunidade que temos, hoje, de vislumbrar

um mundo melhor.

Prof. B2: Inclusão para mim é todos os alunos. Não é só o Down que eu tenho, porque às vezes a gente exclui um da aula, não querendo ele. Como agora essas meninas que entraram hoje na aula. Estão ali e eu não posso deixar de fazer alguma coisa. Tem uma que tem 13 anos. São crianças que não vão à aula, e a lei obriga e o Conselho Tutelar vai à casa, e a criança vem sem querer. Ela já está mocinha [...] Este é o meu desafio, incluir essas duas meninas que chegaram agora.

O paradigma da educação inclusiva transformou-se em um expoente, ao nos referimos à formação continuada dos professores, por se tratar de uma nova concepção do fazer na educação, que persegue o verdadeiro desenvolvimento humano e porque, para que realmente se realize, “demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez”. (BUENO, 1999, p. 9) Os professores que se embrenharam por este caminho perceberam que a busca dos novos conhecimentos para alcançar a aprendizagem de seus alunos estava associada à desacomodação e à reflexão sobre a sua prática, que, antes, quando não recebiam em suas turmas as crianças com NEEs, não se fazia necessária. A transformação da relação dos professores com as suas habilidades profissionais a partir da participação em encontros, grupos de estudos e cursos, está expressa no cotidiano da sala de aula e na fala destas professoras:

Prof. B1: [...] então para mim elas caminham juntas (referindo-se à busca de conhecimento e à formação continuada), eu procuro, eu estou sempre buscando. O ser humano não pode ficar parado. Como todas as profissões, nós temos que procurar caminhar com a prática [...] embora as condições não deixem a gente fazer vários tipos de tarefas. A gente tem que juntar a formação continuada com a prática.

Prof. C1: Eu estou sempre buscando o conhecimento, para eu poder ter esta formação tem que estar sempre continuando e eu ir melhorando cada vez mais.

Porque se eu ficar parada, que nem eu fiquei todo esse tempo, sem trabalhar [...] Se eu estou trabalhando, atuando agora, eu tenho que estar melhorando, buscando ...

Prof. D1: Na formação continuada que tinha esses cursos que a SMED nos oferece, geralmente os palestrantes nos deram bibliografia, então isso aí auxilia na nossa busca, porque tu vai procurar para te aprofundar mais no assunto.

Todos nós, que trabalhamos em sala de aula com alunos, somos professores formados em cursos de magistério ou nas universidades. Considerando que estes cursos de formação inicial não apresentam em seu currículo disciplinas e conteúdos que possibilitem aos professores exercerem um trabalho direcionado às crianças com NEEs, no qual se sintam seguros e capazes,

o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas... (MCBRIDE apud NÓVOA, 1995, p. 29)

Trabalhar com a educação inclusiva requer a disponibilidade interna de cada professor(a), um movimento próprio, exercido dentro da sua sala de aula, individualmente, e fora dela, na troca de experiências e de idéias com os seus colegas e com a equipe diretiva.

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco* da *disponibilidade*. (FREIRE, 1996, p.152)

Neste sentido, a continuidade de nossa formação é percebida como **nossa responsabilidade**, entendida como um processo pessoal, de auto-formação, pois subentende-se que a transformação de cada um é um processo interno, que ocorre em um âmbito maior e mais complexo do que o da aquisição teórica de novos conhecimentos. Desta forma, são diferentes o tempo e os caminhos que cada professor(a) traça para dar início ao seu processo de re-construção profissional, como fica claro nestes depoimentos:

Prof. C1: Tudo que é curso que eles estão proporcionando, a escola, a SMED, eu participo e me interessa para aprender, porque eu não sei, eu tenho que aprender, então eu tenho que melhorar prá ensina para eles.

Prof. D1: Eu procuro ler sobre o assunto, estas colegas minhas que fizeram o curso, elas nos passaram o material que trabalharam, que foi dado no curso. É isso aí.

Prof. B1: Eu leio muito e a AFAD também trabalha muito, nós temos um grupo, vamos trabalhando neste sentido, trabalhando o todo, não só o Down. Já lemos quatro livros na AFAD e na escola um [...] só que o Down parece porque tem o olhinho assim [a professora puxa os olhos com as mãos] e às vezes a gente tem um bem perfeito, bonito, e tem outros problemas que a gente nunca descobriu...

Prof. A2: Em minha prática profissional, muitas vezes percebo o meu trabalho na sala de aula como uma ilha, isolada, que desenvolve uma vida à parte do restante da escola, e acabo sentindo a necessidade de trocar idéias, conhecer outras realidades escolares através da realidade de outros professores. Chego a pensar que posso mudar o mundo! E estes estímulos tenho que buscar fora da escola, uma vez que lá dentro, não os encontro. Em verdade, é somente dentro de mim que eu vou encontrá-los.

Pensando neste movimento interno do professor(a), torna-se necessário que a organização da sua formação continuada seja proporcionada pelos órgãos públicos e instituições particulares a qual ele está vinculado, e de

acordo com os projetos pessoais e institucionais existentes. Muitos são os modelos que podem ser utilizados para este fim, porém não é minha intenção neste trabalho discorrer sobre eles. Concordo com Nóvoa quando diz que

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28)

Procurando compreender o processo de formação continuada pelo qual estão passando as professoras entrevistadas, uma vez institucionalizado um projeto que tem essa questão como objetivo, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira do Sul – RS, e estruturado a partir da realidade escolar e da escuta sobre as necessidades apresentadas pelo quadro de professores que atuam nas séries iniciais da educação básica, onde também estão incluídas as crianças com NEEs, questionei estas professoras sobre como percebem o seu trabalho com estes alunos, sustentado a partir destes encontros:

Prof. B1: [...] Tem as reuniões mensais na SMED, da 2ª série, que elas proporcionam e que a gente vai se está interessado. Eu me detive na AFAD e vou continuar lá ano que vem independente de ter aluno Down ou não, porque é útil para outros que não são Down.

Prof. C1: Esse curso que teve agora não é para crianças com NEE, é um todo, na aprendizagem normal, agora ser direcionado para inclusão, não. O curso que teve na ULBRA só duas professoras puderam ir, foram por sorteio, e era para a inclusão. Tanto é que a gente não pode nem sair da escola, porque não tem quem fique no lugar da gente.

Prof. D1: O curso de formação continuada foram de dez dias. Eu não pude participar porque não era possível todos os professores da escola, que são quatro professores da 1ª série, e como eu curso faculdade também, ficaria difícil conciliar. Nestes cursos que nós fizemos durante o ano também foram tratados estes temas, e sempre que possível eles estão trabalhando com a gente.

As atividades promovidas pela SMED no ano de 2001, considerando o plano de carreira do magistério que prevê a formação continuada dos professores dentro da jornada de trabalho, com quatro horas semanais para serem dedicadas a este fim, foram organizadas da seguinte maneira:

* a partir da reestruturação do quadro de professores para trabalhar com a primeira série do ensino fundamental, foram organizados encontros quinzenais denominados de ciclos de estudos, que ocorreram entre os meses de abril e novembro, para estudos específicos sobre alfabetização; formaram parte 44 professores comprometidos com o grupo, que foram dispensados no seu horário de trabalho para participarem dos encontros;

* ciclos de estudos por séries, para 2ª e 3ª série do ensino fundamental, organizados em encontros mensais, onde a frequência dos professores era opcional;

* fórum anual, organizado pela SMED, AFAD, Sindicato dos Professores, ULBRA e UNISC, para 800 pessoas de oito municípios da região, abrangendo as redes de ensino municipal, estadual e particular, onde foram abordados temas sobre as reais necessidades dos professores, definidos em uma sondagem anterior ao evento;

* curso sobre Educação Especial, organizado pela SMED, ULBRA e AFAD, com duração de dez dias, onde foram trabalhadas questões referentes à inclusão de crianças com NEE no ensino regular, com a participação de professores da rede municipal de ensino.

Neste ano de 2002, a SMED formou um grupo específico de professores com especialização em supervisão com o objetivo de organizar a continuidade da formação dos seus professores, procurando relacioná-la à prática pedagógica na sala de aula, supervisionando e assessorando os professores através de visitas periódicas às escolas. Os encontros são mensais e organizados em pequenos grupos que estudam e discutem, em cada grupo, temas comuns às necessidades reais de todos os professores, como, por exemplo, a agressividade, os limites, a sexualidade, a didática, o planejamento, a Síndrome de Down, a deficiência auditiva, a deficiência visual, etc.

Na EMDN, onde realizei esta pesquisa, no seu Projeto Formação Continuada (anexo A), foram organizados encontros semanais com o objetivo de “realizar estudos para atualização, aperfeiçoamento e troca de experiências”. Nestes, os professores debatiam, estudavam e refletiam sobre os temas assim definidos: proposta pedagógica, planos de estudo, planejamento diversificado, recuperação paralela, valores, e outros textos.

Na fala das professoras há referência aos encontros e cursos que aconteceram promovidos pela SMED, que caracterizam a continuidade de suas formações e modificaram, dentro deste processo, a sua prática pedagógica em sala de aula. Os encontros realizados na escola de origem são

citados poucas vezes, e compreendo que estes são percebidos por elas como reuniões administrativas ou pedagógicas, não identificados com as suas formações.

Prof. D1: [Sobre os encontros da SMED] São duas vezes por mês. Eu fui a todos, e em alguns encontros foram abordados os temas da inclusão, mas não em todos. O que eu percebi é que eu estava trabalhando mais ou menos como deve ser, procurando fazer atividades diferentes para desenvolver mais as necessidades deles [...] a escola oferece fóruns, que eu não participo porque acontece aos sábados e eu sou liberada, seria mais os meus colegas que participam dos fóruns. O que aconteceu só com essas colegas que fizeram o curso da ULBRA é que veio a supervisora da SMED que visitou só a turma delas. Das outras colegas que também têm crianças deficientes ela não visitou.

Quando questionada sobre a sua relação como professora com a direção da escola, a professora opina:

Prof. D2: Eu acredito que é normal, que não tem diferença. Se eu preciso de material, de algo diferente, a direção apóia, me dá isso. Só é difícil se ausentar da escola, no turno de aula é difícil conseguir devido ao número de pessoal. Mas eu continuo buscando por conta o que eu preciso para embasar o meu trabalho, na faculdade em contato com as gurias, procuro ler, com o pessoal da pedagogia. Dentro da escola isso ainda não existe, um trabalho específico para nós.

E na relação com a SMED:

Prof. D2: [...] eles oferecem curso no geral, para todos os professores, mas não existe um chamamento para aqueles professores que têm alunos com NEEs num curso específico, por enquanto não aconteceu. Esse ano até mudou. Eles criaram um centro de atendimento, mas no fim, fico bem distante. Era para os professores que precisassem de ajuda irem até lá, eles viriam até a escola, mas até agora não houve ainda. Eu realizo o meu trabalho na sala de aula sozinha, bem dizer [...] Eu me sinto sozinha para atender esse tipo de aluno.

Outra professora se posiciona assim com relação ao trabalho desenvolvido pela SMED e pela sua escola:

Prof. C1: Eu fiz todos os cursos [da SMED] e lá aprendia coisas. Aí eu vinha e fazia na minha sala de aula, mas com todos igual, não essa história de deficiente [...] o que eu aprendi lá, coloquei em prática muita coisa [...] apesar de todo esse método [o construtivismo], eu preciso de outro embasamento para trabalhar com as crianças deficientes, porque eu não sei. Eu trabalho com isso tudo parelho, de igual para igual [...] as coisas vão andando, caminhando. Minha turma não é para ter problemas. E esse menino não enxerga, nunca foi a um oftalmologista, essa menina não consegue falar pro pai e pra mãe da escola [...] não me sinto só com as minhas colegas.

Entendo a inclusão de crianças com NEEs no ensino regular como um fenômeno social, que no seu interior gera transformações e mudanças. Estas influenciam a auto-imagem do(a) professor(a) e a imagem do seu trabalho profissional, provocando reflexões a respeito de sua identidade que podem levá-lo à auto-depreciação pessoal e profissional, uma vez que não exista um projeto que as sustente. Ao passarmos “do terreno das disposições legais ao terreno da realidade” (NÓVOA et al., 1991, p. 96), e do plano das sugestões para atuarmos num projeto de ação coerente, organizado e apoiado em estudos, pesquisas, e num embasamento teórico que possibilite a melhoria das condições para que os professores desenvolvam o seu trabalho nas salas de aula, percebemos que a formação destes

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Quando o autor refere-se à identidade pessoal do professor, está nos falando da necessidade de

(re)encontrar espaços de interação dentre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Considerando que nos constituímos nas relações que tecemos historicamente com o mundo e com o outro, que vivemos em constante processo de (trans)formação, o que significa que não estamos prontos ou acabados, e que o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital” (FREIRE, 1996, p.55), não posso deixar de pensar que a continuidade da formação do(a) professor(a) não deve acontecer, exclusivamente, de forma individual, como se cada um de nós pudesse ser, o tempo todo, um autodidata, ou uma ilha isolada em um arquipélago escolar.

Nóvoa nos aponta as diferenças significativas entre estar só ou em grupo na busca do desenvolvimento profissional:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos *professores individuais* podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1995, p.26)

Na transcrição que se segue, é possível percebermos na fala desta professora, como se estabelece a sua relação com a escola e a SMED, a partir da sua participação em um grupo de estudos oferecido pela ONG AFAD:

Prof. B1: Aqui na escola eles são muito atenciosos conosco, principalmente para nós do currículo. Eles abrem espaço para nós estudarmos, espaço físico, horário e tudo depende de ti, é só querer. A equipe diretiva coloca a convocação lá no

quadro e tu vem [...] se tu quer estudar, tu tem o espaço, mas ninguém te obriga. Só estuda quem quer. A AFAD não obriga ninguém que tenha aluno Down a ir nas reuniões, tu é convidado a ir, mas aí tu vai, tu gosta, e acaba não saindo mais.

Prof. B1: Eu penso que não tem uma receita para trabalhar com Down. Porque às vezes tu tem um monte de trabalho que a SMED proporciona, de atividades, de coisas, e chega na hora tu não consegue trabalhar com a criança [...] Acho que a gente tem que ler muito, proporcionar muitos grupos de encontro [...] eu não procuro muito ela [SMED] porque eu tenho meu grupo de professores na AFAD.

A ONG AFAD possui um projeto de formação continuada, denominado Projeto de formação de educadores para uma escola aberta às diferenças (anexo B), que a entrevistada refere como grupos de encontro, ou grupo de professores, e que vem sustentando as práticas pedagógicas dos professores que o freqüentam, adequando-as ao trabalho com turmas heterogêneas. Este projeto apresenta um metodologia de formação que se baseia, entre outras estratégias, na aprendizagem ativa e participativa, onde os participantes são incentivados a

Compartilhar suas competências e dificuldades, frente aos desafios provocados pelos princípios da educação inclusiva e ao mesmo tempo, estimular a construção de um trabalho pedagógico, que busca alternativas originais, adaptadas às necessidades das turmas e unidades escolares. (PROJETO AFAD, 2002, p.3, anexo B)

Prof. B2: AFAD para mim foi um prato cheio [...] Quando eu entrei no município há dois anos e meio, o [...] veio para a minha mão [...] através dele que eu entendi muita coisa sobre inclusão e exclusão [...] Minha formação continuada é toda lá, e eu trago um pouco para a escola [...] As reuniões que nós temos são uma vez por mês, e são com professoras que tem aluno com Síndrome de Down. São encontros que não perdemos de maneira nenhuma, porque são bons, as escolas apresentam trabalhos diferentes, relatos, estamos lendo um livro, não lembro o nome, que até estou fazendo, são os diários reflexivos [...] Na AFAD eu mostrei um modelo do diário, o meu e de alguns alunos, e discutimos [...] nós estamos começando.

Estes encontros que acontecem na AFAD reúnem diferentes realidades partilhadas em um trabalho cooperativo, onde as reflexões críticas sobre os problemas e sobre a prática profissional, realizadas em conjunto com outros professores, “consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.” (NÓVOA, 1995, p. 26)

Desta forma, vai se construindo um novo conhecimento, a partir dos relatos e das trocas das experiências vividas por cada professor(a), valorizando os seus saberes, e deparando-se com as possibilidades de mudança de sua própria história.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 1996, p. 85)

Para finalizar este capítulo, desejo mostrar três depoimentos desta professora, que demonstram a sua tomada de consciência sobre a realidade:

Prof. B2: Estudamos um artigo que dizia que no Brasil as pessoas não sabem ler. Os artigos são esses, as pessoas estão escrevendo, a gente está vendo problema, mas ficamos parados, não se faz nada. Os governantes não fazem nada, as pessoas não mudam o sistema para acontecer alguma coisa diferente. O ensino está mudando muito pouco. O professor para mudar precisa ter oportunidades, para estudar, para isso, para aquilo.

Prof. B2: [...] aqui na escola tem professores que trabalham de manhã, de tarde, de noite. Então eles não tem tempo para nada! No momento em que nós tivermos

tempo, aí vai começar a mudança, porque sem termos tempo, nós só copiamos um do outro, e vamos tocar nas crianças.

Prof. B2: Me sinto insegura com relação às mudanças, acho que todas as pessoas, quando começam um novo trabalho também se sentem. Para a gente se sentir menos insegura tem que ter o apoio dos colegas, trabalhar corpo a corpo. Acho que toda escola tem que estar em sintonia, porque se precisar da opinião de um, ele tem que dar, porque estamos todos aqui por um mesmo objetivo [...] O primeiro passo é parar para iniciar as mudanças. Aí eu acho que vou me sentir segura.

Para mudarmos, se faz necessário estar em desequilíbrio, que significa crescimento, expansão, transformação, mas que também implica em insegurança, e em não ter certeza de nada. Concluo que a desacomodação do(a) professor(a) diante das NEEs o leva a esse desequilíbrio, e como vimos nos depoimentos desta professora, este será sustentado pela visão e compreensão da escola como um todo, um corpo único, unido em torno de um objetivo comum, entendido como a educação de todas as nossas crianças.

5 ENCONTRO COM UMA ONG

5.1 PEDRAS NO SAPATO – O QUE O GOVERNO NÃO GOVERNA

Definir o que é uma ONG é uma questão que tem permeado as discussões em torno da identidade e atuação destas entidades que se definem, de certa forma, por aquilo que não são – *não-governamentais*.

As ONGs brasileiras surgiram entre as décadas de 60 e 80, em um período de nossa história marcado pelo autoritarismo da ditadura militar instalada em 1964, e pelo confronto da sociedade civil com o Estado. Caracterizavam-se “por uma existência quase clandestina, ligadas aos movimentos sociais de base, às Igrejas, aos movimentos sindicais e educação, saúde, habitação, organização, assessoria e consultoria aos chamados movimentos populares.” (ABREU, 1994, p. 139)

O movimento social da população brasileira, compreendido como pólo não-institucional organizado em contraposição ao governo, desenvolveu-se como uma construção coletiva das noções de direito e cidadania, possibilitando o reconhecimento e a conscientização pública das suas carências e das suas condições de vida. Segundo Jacobi,

o discurso da autonomia e do caráter antiestado dos movimentos sociais configura uma relação de negação e oposição que encobre o potencial do Estado de atuar como indutor das demandas. Isto decorre do fato destes movimentos se constituírem numa resposta à própria violência institucional do Estado [...] (JACOBI, 1987, p. 12)

A partir da década de 80, e em consequência da volta da democracia em nosso país, houve um aumento significativo das ONGs, que passaram a exercer um importante papel na prestação de serviços, na capacitação de recursos humanos e na participação da elaboração de políticas públicas. Na Folha de São Paulo de 25 de julho de 2001, ao declarar a “juventude” das ONGs e analisá-las como “fatos sociais”, Sérgio Haddad⁷ ressalta a importância da atuação destas:

na constituição e na defesa dos direitos de cidadania, na luta pela democratização da sociedade e pelo respeito aos direitos humanos, no apoio aos movimentos sociais e populares, no desenvolvimento de alternativas ao desenvolvimento que considerem a sustentabilidade ambiental e os interesses populares, na denúncia e no monitoramento das políticas públicas e na valorização da expressão e da diversidade culturais. (HADDAD, 2001)

Analisando a história das ONGs que atuam na educação, principalmente na educação especial, podemos dizer que as mesmas foram estruturadas a partir de necessidades prementes para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, entendendo que:

⁷ Sérgio Haddad é presidente da Abong (Associação Brasileira de ONGs), secretário-executivo da ONG Ação Educativa e professor do Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC-SP.

- a ausência de participação nas discussões dos problemas sociais brasileiros impulsionou a organização da população no sentido de criar novos canais de participação efetiva e seus próprios espaços de atuação na sociedade;
- a falta de atendimento no campo da educação especial em função das iniciativas governamentais assistemáticas e praticamente inexistentes, estimularam a estruturação de serviços especializados nesta área, originando na sua organização as associações de pais, amigos, técnicos e professores.

É relevante destacarmos que nas duas últimas décadas houve marcos significativos, a nível internacional e nacional, que atribuíram importância fundamental à questão da Infância, incluindo aí as pessoas com necessidades educacionais especiais, e que foram decisivos para o surgimento e consolidação das ONGs: 1981 – Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência, 1988 – Nova Constituição da República Federativa do Brasil, 1989 – Convenção Mundial dos Direitos da Criança, 1990 – Conferência de Cúpula pela Criança e Conferência de Educação de Jomtien, na Tailândia, e no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1993/2003 – Plano Decenal de Educação para Todos, 1994 - Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, 1996 – Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A cada novo encontro, novos espaços foram abertos, educadores, empresários e outros profissionais com interesses afins criaram novos grupos que se organizaram como ONGs, privilegiando, também, nestes espaços, a Educação Especial.

Nas discussões sobre o papel, as funções e as responsabilidades das ONGs junto à sociedade, muitos são os questionamentos que surgem quando

refletimos sobre o dever do Estado com relação à educação e sobre as parcerias fundadas entre eles (ONG –Estado). Muitas vezes percebidas como “pedras no sapato” por aqueles que se encontram no poder, apontando falhas, ineficiências, incompetências e descaso, e, por outro lado, por atuar efetivamente junto da realidade e do dia-a-dia do povo brasileiro, várias ONGs alcançaram significativa representatividade ao indicar e realizar soluções de utilidade pública, e ao criarem uma rede de apoio técnico, levando às famílias a oportunidade de refletir sobre aspectos tão relevantes como as questões ligadas à saúde e ao desenvolvimento de seus filhos.

Na sua estruturação e atuação, o que deve ficar claro é que estas entidades não-governamentais não têm o propósito de substituir o Estado no campo das políticas públicas, “[...] mas sim o de continuar lutando e se comprometendo para que o Estado cumpra o seu papel de oferecer serviços básicos a toda população” (BRASILEIRO, 1994, p. 143). Esta posição é apoiada por Abreu (1994), quando afirma que as ONGs não devem reforçar seu caráter alternativo ao Estado, mas servir-lhe como parâmetro, construindo novas experiências junto à sociedade civil em geral.

5.2 PARCERIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As ONGs que atuam na Educação investem seus esforços em várias linhas de ação, e entre elas encontra-se a Formação Continuada de Professores, que é o ponto central desta pesquisa. A concretização destas propostas só é possível através de parcerias firmadas entre estas entidades e os governos dos Estados e dos Municípios, para que as mesmas possam conhecer

a realidade das escolas regulares. Estas parcerias são compreendidas como a reunião de pessoas para um fim de interesse comum (NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO, 1983, p. 1036) e aqui se caracterizam por objetivarem o desenvolvimento do bem de todos os segmentos envolvidos. Neste caso, o órgão público em questão é a Secretaria de Educação do município de Cachoeira do Sul – RS, e a ONG Associação dos Familiares e Amigos do Down – AFAD desta cidade.

A história da criação da AFAD não é diferente das demais ONGs. No relato sobre a sua concepção consta que foi a mãe de um menino com Síndrome de Down que convidou casais que também tinham filhos com Síndrome de Down para formarem uma associação. As razões que os motivaram foram muitas, mas cabe aqui destacar que o desejo de incluir estas crianças nas escolas regulares, para que aí convivessem, estudassem, se desenvolvessem, percebidas como cidadãos, que possuem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades que as demais crianças ditas “normais”, foi decisivo para que o grupo se articulasse e se organizasse como uma ONG. Foi então criado o Centro de Apoio da AFAD, com o objetivo de dar atendimento individualizado à criança Down, como explica Sartoretto (2001, [83]) , coordenadora pedagógica desta entidade, uma vez que acreditavam que “ensinando aquilo que a professora na sala de aula regular não havia conseguido ensinar a estes alunos”, os mesmos poderiam ingressar e permanecer na escola em melhores condições de progresso e desenvolvimento.

Após um ano de trabalho direcionado à criança, os pais e profissionais da AFAD concluíram que a necessidade de apoio era mais da

escola e dos professores do que propriamente dos alunos. Para que houvesse mudanças, tendo como base o novo paradigma da Inclusão, era essencial não substituir o papel dos professores na sala de aula, mas sim criar parcerias com os órgãos públicos e instituições particulares, para a estruturação de um trabalho que objetivasse o desenvolvimento das potencialidades e talentos de **todos** os alunos, através de um projeto que favorecesse a formação continuada dos professores.

O município de Cachoeira do Sul – RS construiu uma respeitável projeção no panorama educacional estadual e nacional, pelo trabalho que desenvolve há cinco anos na Secretaria Municipal de Educação juntamente com a ong AFAD, na busca da inclusão de crianças com Síndrome de Down no ensino público regular. Nesta entidade não governamental são desenvolvidos trabalhos no Centro de Apoio e nos Cursos de Formação Continuada. O Centro de Apoio cria as condições necessárias para que as pessoas com Síndrome de Down sejam incluídas, ingressando e permanecendo na escola regular. Os Cursos de Formação Continuada, conforme Sartoretto (2001), são realizados durante o ano letivo com os professores e equipes diretivas das escolas regulares freqüentadas por alunos com Síndrome de Down, e partem das necessidades levantadas entre os professores de melhorar a sua prática, visando o atendimento a todos os alunos, apesar dos déficits que estes possam apresentar.

A rede de ensino municipal de Cachoeira do Sul não oferecia a educação especial, quer fosse em classe especial ou em escola especial, assim como seus professores também não tinham formação especial para trabalharem com crianças ditas especiais. De tão especializada era a

necessidade da educação para estas crianças, que acabou por tornar-se segregadora e totalmente diferenciada da oferecida nas escolas regulares do município. A APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional – também uma ONG da cidade, recebia todas as crianças portadoras de deficiência que tivessem o desejo de estudar e fazia a passagem daquelas consideradas aptas para a integração nas classes comuns das escolas regulares, sem que houvesse a preocupação com a capacitação do(a) professor(a), uma vez que neste processo a criança é quem deveria adaptar-se ao sistema e à escola. Quando isto não acontecia, ela se evadia desta e da realidade da vida comum que sempre lhe fora negada, retornando à segurança da instituição especial, levando consigo as marcas da diferença sobre a sua deficiência.

A parceria da AFAD com a SMEC – Cachoeira do Sul se efetivou com a cedência de quatro professores ao Centro de Apoio para atuarem diretamente com os alunos com Síndrome de Down, que freqüentavam o ensino regular em um turno contrário ao dos encontros na AFAD, e com a organização de um grande Seminário de Educação Inclusiva, em 1998, realizado por esta entidade e por aquele órgão público. Os resultados obtidos foram considerados positivos e proporcionaram a estruturação de outros projetos, consolidando esta parceria. Meu objetivo não é me ater à trajetória deste processo, mas sim mais especificamente aos Projetos de Formação Continuada para Professores em Serviço que são promovidos pela SMEC, e no Projeto de Formação de Educadores para um escola aberta às diferenças (anexo B), organizados por esta ONG.

Dentre as professoras que foram entrevistadas e que compõem o corpo docente da escola, a professora B foi a única que freqüentou o projeto de

formação de professores da AFAD em 2001.

Prof. B1: A AFAD está sempre em contato com a SMED, um em contato com o outro. Eles trabalham em parceria com a ULBRA. Estão sempre juntos, se auxiliando naquilo que eles podem. Eu acredito que se fosse a AFAD sozinha não ia conseguir, de tanta coisa que eles conseguem [...] Há elementos da AFAD que trabalham lá dentro da SMED, com os professores. Eles estão preparando mais as 1^{as} séries porque é básico [...] Acredito que é a mesma linha entre a AFAD e a SMED.

Nos seus depoimentos é possível perceber a preocupação em promover, a partir da sua prática, uma educação de qualidade para todos os seus alunos, respeitando as suas individualidades, como ela mesma nos coloca:

Prof. B1: Aprendi a valorizar o que a pessoa tem, que é limitada. Não somos um céu aberto, e cada um tem a sua progressão, e até a avaliação tem que ser diferente, não pode nivelar todos do mesmo jeito como a gente fazia [...] acho que dentro da educação, quanto mais velha mais tu te sente segura, e mais tu vai vendo como tu fez coisa que não deveria ter feito, anterior, dentro de uma cultura do passado. Agora é melhor, estou mais madura, valorizando a criança, entendendo mais ela, porque antes eu achava que era tudo mentira, a avaliação também, e há mais preocupação hoje na educação, muito pedagogo, livros bons, idéias boas. Acho que as escolas estão mais preocupadas com a educação. Se escreve coisas boas, que nós devemos botar em prática.

Segundo Mantoan,

Na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo a formação dos professores [...] é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se concomitantemente o ensino ministrado, suas deficiências, inadequações, conservadorismo. (MANTOAN, 2001a, p.8)

Neste contexto, a autora fala de uma nova formação,

[...] que busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora, fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora, suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos [...] (MANTOAN, 2001a, p.8)

O que Mantoan sugere aqui, vem ao encontro das necessidades dos professores, quando se referem à aquisição de conhecimentos que possibilitem uma nova visão sobre as suas deficiências e os seus talentos, assim como o de seus alunos:

Prof. D1: Para isso aí eu precisaria de um estudo mais profundo, não mostra muito porque são encontros curtos [...] deveria ter um curso de maior duração, que trabalhasse mais as necessidades, porque as deficiências são muitas, e a gente pega variadas. Eu mesmo tenho esses dois casos, mas tem outras. Na 2ª série tem um aluno que tem Síndrome de Down, e assim por diante. São vários, então precisaria mais tempo para isso.

Prof. C1: Eu tinha que aprender tudo; eu especificamente não sei trabalhar com eles. Eu individual, ou mesmo dentro da minha sala de aula. Eu faço trabalho normal como eu faço com os outros, eu não faço trabalho diferenciado porque eles tem dificuldades. Esse aluno que eu sei que não enxerga, eu não posso fazer nada [...] a maneira como ela fala [a aluna] é a maneira como ela vai ler e escrever, e aí, está correto? E eu sei fazer alguma coisa para isso? Eu não sei.

Enquanto escutava a fala das professoras entrevistadas, com o intuito de fazer a transcrição para a análise, percebi que, para a professora B, sua participação nos grupos de estudo da AFAD criaram as condições específicas para trabalhar com a diversidade humana no cotidiano da sala de aula. Com o intuito de dividir o que é aprendido, esta professora relata a experiência que

está vivendo junto com a nova supervisora da escola:

Prof. B2: Eu estou levando a supervisora para a AFAD, e ela está adorando, lendo, e aí nós vamos trabalhar os diários reflexivos dentro da reunião [...] Aqui tem professores ótimos que não tem tempo de estudar. Cada duas professoras vão estudar um capítulo do livro [...] eu e a supervisora que combinamos. O professor vai ter idéia do que é debater em grande grupo [...] vou trazer modelos para enriquecer e outra colega pode fazer se vê o outro encorajado.

Uma vez organizados estes espaços de troca, as professoras tem condições de falar sobre o que sabem e o que não-sabem, refletindo sobre as suas práticas, marcando um diferencial nas relações que se estabelecem dentro das escolas, entre equipe diretiva e corpo docente.. Bolzam, fazendo um estudo sobre o papel do(a) professor(a) e os processos de interação e mediação, a partir dos estudos de Vygotski e Bakhtin, coloca que

A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar⁸ criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo. Quando pensamos em estímulos auxiliares estamos pensando em uma forma de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, mexendo com suas vivências e experiências, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão, fator preponderante na mediatização das atividades. (BOLZAN, 2002, p.14)

⁸ Estímulo auxiliar: para Vygotski, podem ser diversificados, como por exemplo, os instrumentos da cultura, a linguagem das pessoas e os instrumentos produzidos pelo próprio indivíduo.

Nessa perspectiva, e compreendendo a importância do trabalho da AFAD com os grupos de estudos realizados com os professores e equipes diretivas, percebo que a parceria formada entre esta ONG e a SMED se caracterizam como um projeto promissor, uma vez que são valorizados e considerados, pelos órgãos públicos, os conhecimentos e saberes construídos pela comunidade envolvida com as pessoas que tem necessidades especiais.

6. RECONSIDERANDO O FINAL

É chegado o momento de fazer as considerações, tomar novas resoluções, e reconsiderar o final como o princípio de tudo. Impossível evitar a emoção, pois todo o processo de construção e reconstrução pelo qual passei, teve um início, foi sonhado, idealizado, movido pelas incertezas, gerado pela fé. Fé no homem, na mulher, na criança, em ser humano. Acredito em ser mais humano, amar incondicionalmente, romper com o que corrompe, com as idéias e ideais que não são meus, mas que me deram como se fossem presentes. Cavalos de Tróia! Eu poderia passar pela vida sem me dar conta de seu conteúdo, não fossem as crianças... Anjos sem asas, que usam bonés e rabinós para disfarçar as auréolas. Só enxerga quem é louco, e isso, fazendo trocadilho, todo professor deve ser um pouco.

Devo apontar o que aprendi. Como se fosse possível ser fiel e descrever os sentimentos que me tomaram a cada nova conquista, a cada novo *insight* que surgia como que “soprado” nos meus ouvidos. Ainda bem que incorporei o espírito do investigador, e como andarilho sem rumo, tomei nota do que se passava pelos meus pensamentos, no que se descortinava aos meus olhos, no que falava a minha alma. Escrevo agora, com a propriedade de quem se apropria do seu saber, como quem admira a sua obra, imperfeita por sua natureza, e como quem ama o seu filho, incompleto por ser irreverente, porém único por sua rebeldia.

A construção do conhecimento sobre aspectos da realidade é, antes de mais nada, “fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.”(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2)

Neste estudo, onde procurei conhecer **o que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar**, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre o assunto, assim como pude me aproximar de professores que trabalham com crianças com NEEs, em escolas de ensino regular. Diante da realidade encontrada, foi possível refletir sobre as questões que conduziram esta pesquisa, e apontar conclusões com as quais espero contribuir, ressaltando, no entanto, que estas não se encontram fechadas em si mesmas, uma vez que estão em transformação a todo momento.

Minhas reflexões me conduziram à visão de totalidade, da qual fala o paradigma da física quântica, que me levou a pensar na sociedade como um todo indivisível e dinâmico, que contém em si todos os seres humanos, cada um com suas diferenças e individualidades, interconectados e interrelacionados. Associando estas concepções à educação, é possível compreender o paradigma da Educação para Todos como um processo em transformação, no qual se pressupõe uma mudança de olhar e de atitudes sobre o outro e sobre si mesmo. Na sua concretização, este paradigma sustenta a inclusão de pessoas com NEEs no ensino regular, baseado na busca do verdadeiro desenvolvimento humano, das autonomias individuais, da cooperação e da solidariedade. É verdade que são muitas as barreiras a serem

transpostas, os erros a serem evitados, e os sucessos, divulgados. No entanto, estamos no início deste processo, considerado como irreversível e transformador da realidade, não apenas por aqueles que acreditam em utopias, mas por todos que crêem no potencial humano.

Pensando nos professores das escolas de ensino regular, é impossível não constatar a distância existente entre o conhecimento teórico adquirido na sua formação inicial, e a prática exercida por estes profissionais nas salas de aula. Neste contexto, conclui que somente a partir de suas desconfortos, provocadas por fatores externos ou internos a si mesmo, e da reflexão sobre a sua prática, o(a) professor(a) buscará a continuidade da sua formação, podendo esta ser organizada por escolas, secretarias de educação, universidades, e outras entidades. É possível também afirmar que, quando o(a) professor(a) é “convocado(a)” por outros para este fim, o significado e a importância implicados neste processo se perdem, assim como o seu comprometimento pessoal se torna superficial, pelas características de obrigatoriedade que os encontros de formação assim denotam.

Como pensar, então, a formação continuada, neste processo de construção e reconstrução da prática pedagógica do(a) professor(a)?

Entendo que todo exercício profissional é continuidade de uma formação prévia, anterior a ele, que o embasou para que se sustentasse. Por quanto tempo? Arrisco dizer que por pouco tempo, pois, na sua vida profissional, o professor deve estar em constante formação, percorrendo diferentes caminhos para definir e redefinir a sua prática pedagógica.

Neste sentido, desejo fazer algumas considerações, a partir da realização desta pesquisa, sobre a formação continuada de professores na inclusão escolar:

* A inclusão escolar exige que o(a) professor(a) desenvolva um olhar diferenciado sobre o seu aluno, valorizando a sua história, os seus saberes, e o que eles aprendem a cada dia, em cada proposta e em cada atividade, procurando, desta forma, que o seu desenvolvimento se dê em um ambiente que realmente estimule as suas potencialidades, respeitando as suas individualidades.

* Os professores devem se (pre)ocupar em ensinar os seus alunos a reconhecerem e valorizarem as diferenças, através de um convívio baseado na cooperação, na solidariedade e nas relações sócio-afetivas. Assim, as crianças se desenvolverão com integridade, porque desde sempre conviverão com a totalidade de sua essência, uma vez que não haverão rupturas desfraldadas pela segregação.

* A educação inclusiva desenvolve a disponibilidade interna de cada professor(a), em um movimento próprio, de transformação interna na relação com as suas habilidades profissionais, exercidas dentro da sua sala de aula, individualmente, e fora dela, na troca de experiências e de idéias com os seus colegas e com a equipe diretiva.

* A formação continuada na inclusão escolar é percebida como uma **responsabilidade individual**, que exige **do(a) professor(a)** a movimentação necessária na busca de novos conhecimentos. No entanto, **não deve** ser

compreendida, na sua integridade, como **individualista**, ou mesmo isolada de outros professores.

* A formação continuada de professores na inclusão escolar deve ser planejada, organizada e oferecida pelos órgãos públicos e instituições particulares a qual ele está vinculado, e de acordo com os projetos pessoais e institucionais existentes. Neste sentido, compreendo como *locus* da formação a própria escola de educação básica, onde o saber construído pelo(a) professor(a) poderá ser reconhecido e valorizado.

* Destaco o **grupo de estudos** como um modelo de formação continuada, que possibilita, em seus espaços de troca, as reflexões críticas sobre a prática profissional, promovendo a análise do que está sendo realizado, no intuito de provocar rupturas, novos posicionamentos e maior comprometimento dos professores. Caracterizado pelo conjunto destes, consolida a formação mútua, onde cada professor(a) ocupa, ao mesmo tempo, o lugar de formador(a) e de aprendiz.

* A parceria entre a ONG AFAD e a SMED constituiu-se como promotora e impulsionadora dos projetos de formação continuada dos professores de Cachoeira do Sul. No entanto, através da fala das professoras entrevistadas, percebi que esta parceria estabeleceu um diferencial significativo no interior desta escola, uma vez que, nas visitas realizadas pela AFAD à sala de aula da professora B, houve uma aproximação da direção da escola e da SMEC com o trabalho realizado por esta professora, que sentiu-se sustentada e apoiada em sua prática pedagógica. De outro modo, é possível perceber, no depoimento de suas colegas, um espaço vazio e solitário existente entre o trabalho realizado

por estas professoras e a direção, e as mesmas e a SMED. Porém, é relevante destacar, que neste ano de 2002, a nova supervisora da escola está freqüentando os grupos de estudos da AFAD, a convite da professora B. Através da sua participação, está estruturando na escola, mensalmente, reuniões pedagógicas com os professores de todas as turmas do turno da tarde, que são substituídos em suas salas por alunos de cursos de magistério de outras instituições. Este movimento inovador têm proporcionado aos professores maior unidade como grupo e segurança na realização do seu trabalho.

* A ONG AFAD atingiu significativa importância ao representar os interesses de um grupo social, indicando e realizando projetos de utilidade pública, criando, numa iniciativa ímpar, o Centro de Apoio, possibilitando aos professores e às famílias a oportunidade de refletir e agir sobre aspectos tão relevantes como as questões ligadas à saúde e ao desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

* Algumas das questões de pesquisa expostas na metodologia deste trabalho (p. 25), não foram respondidas na sua totalidade, apesar de as mesmas surgirem como interrogantes acerca da investigação, orientando esta durante toda a sua realização, provocando os movimentos que possibilitaram os seus resultados.

Reconsiderando as colocações feitas até aqui, desejo concluir esta pesquisa sobre **a formação continuada dos professores na inclusão escolar**, expondo que penso que esta é **sustentada**, em primeiro lugar, pelo(a) próprio(a) professor(a), através de um **movimento individual** causado por

desacomodações e reflexões sobre sua prática. Na busca de novos conhecimentos e de respostas para seus questionamentos, este(a) professor(a) direciona-se ao outro, que identifico como o grupo, transformando o primeiro movimento em **movimento do grupo**, apoiado nas instituições de onde se originam. Em segundo lugar, a formação continuada do professor é sustentada pela **escola** onde este trabalha, estabelecendo uma relação de reciprocidade e ajuda mútua entre equipe diretiva e corpo docente, onde o trabalho em cooperação e a solidariedade humana sejam os alicerces para a prática pedagógica. E para finalizar, penso que a formação continuada dos professores na inclusão escolar se sustenta neste **novo paradigma da ciência**, que possibilita nos vermos, e ver o mundo, em constante transformação e expansão, acreditando na incompletude e na imperfeição do ser humano, mas, principalmente, acreditando na sua capacidade de aprender, se desenvolver, e amar.

7. Referências Bibliográficas

ABREU, Maria da Consolação G. C.. **Ong e educação infantil:** balanço e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais do ...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 138-141.

BEYER, Hugo Otto. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 67-79.

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada:** uma nova percepção da realidade. São Paulo: CULTRIX, 1992.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério de Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

____. **Referenciais para Formação de Professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASILEIRO, Tula Vieira. **As ongs e a educação infantil.** In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais do ...** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 142-145.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n. 5, p. 7-25, set., 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARMO, Apolônio A. do. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. **Integração**, Brasília, v. 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CARVALHO, Rosita Édler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA NECESSIDADES ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: ONU, 1994.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. Bauru: EDIPRO, 1993.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2000.

DICIONÁRIO *melhoramentos* da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORUM MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO, 2000, Dakar. **Marco de Ação de Dakar. Educação para Todos:** cumprir nossos compromissos comuns. Dakar: UNESCO, 2000.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação e a formação do educador: aprendendo com a minha própria história. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 34, p. 25-39, abr./jun. 1987.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A formação inicial e continuada do professor das séries iniciais da educação básica: principais problemas e perspectivas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 1/2, p. 9-23, jan./dez. 1996.

GIMENO-SACRISTÁN, José. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 37-63.

GOMES, Cândido Alberto (Org.). **A nova LDB: uma lei de esperança**. Brasília: UNIVERSA – UCB, 1998.

HADDAD, Sérgio. **Separar o joio da semente**. Disponível em: < <http://www.abong.org.br/> > Acesso em: 28 jan. 2002.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JACOBI, Pedro R. Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e potencialidades. In: SADER, Emir. **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 11-23.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. **A educação especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. [S.l.: s.n.], 2001a. Texto digitado.

_____. Caminhos pedagógicos da inclusão: a formação do professor tal como a concebemos e realizamos. In: Instituição Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, Departamento de Diaconia, Departamento de Educação; Associação Reviver Down. **Curso de Capacitação à Inclusão.** [S.l.] 2001. Trabalhos apresentados.

_____. **Ensinando a turma toda:** as diferenças na escola. [S.l.: s.n.], 2001b. Texto digitado.

_____. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças:** a contribuição do LEPED. [S.l.: s.n.] 2002a. Texto digitado.

_____. **Uma escola de todos, para todos e com todos:** o mote da inclusão. [S.l.: s.n.] 2002b. Texto digitado.

MARTINS, José de Souza. A peleja da vida cotidiana em nosso imaginário onírico. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **(Des)figurações:** a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 15-71.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCA, Juan Jose. **Direitos humanos**: pautas para uma educação libertadora. Petrópolis: Vozes, 1990.

NOGUEIRA, Ana Célia Martins. Dormindo com o inimigo: reflexões acerca do estranho que habita os sonhos do brasileiro. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **(Des)figurações**: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole. São Paulo: HUCITEC, 1996. p. 15-71.

NÓVOA, António Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____(Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

SARTORETTO, Mara L. M.. Escola aberta à diferença: uma questão de organização do sistema de ensino. In: Instituição Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, Departamento de Diaconia, Departamento de Educação; Associação Reviver Down. **Curso de Capacitação à Inclusão**. [S.l.] 2001. Trabalhos apresentados.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1994.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão:** um guia para Educadores. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **V: Fundamentos da Defectologia.** In: _____. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1997. v. 5.

WERNECK, Claudia. **Sociedade Inclusiva:** quem cabe no seu TODOS? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA

PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “DINAH NÉRI PEREIRA”

1.2 ENDEREÇO: RUA EDUARDO DICKLHUBER, Nº 1728

1.3 DIRETORIA: ELUSA MARLEI PEREIRA DA COSTA

1.4 SUPERVISORA: GISELE NOGUEIRA COIMBRA

JUSTIFICATIVA:

Considerando:

- _ O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases;
- _ Plano de Carreira do Magistério Público Municipal;
- _ A necessidade de troca de experiências;
- _ Repensar pedagógico.

OBJETIVO GERAL:

Realizar estudos para atualização, aperfeiçoamento e troca de experiências.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Realizar estudos para melhoria da prática pedagógica;
Oportunizar momentos de troca de experiência para melhor adequação das atividades diversificadas;
Proporcionar momentos de estudo e reflexão.

METAS:

Realizar reuniões semanais perfazendo um total de 16 horas semanais, sendo que 08 horas de estudos e 08 horas de troca de experiências e planejamento, considerando as reuniões de estudos da SMED, com cronograma realizado mensalmente.

TEMAS:

Proposta Pedagógica;
Plano de Estudos;
Planejamento Diversificado;
Recuperação Paralela;
Valores;
Textos para debate, estudos e reflexões (livros).

AVALIAÇÃO:

Sendo atingidos os objetivos através da participação e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

ANEXO B - PROJETO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA UMA ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

PROJETO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES
PARA UMA ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

1 Dados de Identificação

Órgão Promotor – Associação dos Familiares e Amigos do Down

Período: Fevereiro a Dezembro 2002

Participantes: professores das escolas regulares; equipes diretivas;
integrantes do CENAP; pais da AFAD.

Apoio – Dra. Maria Teresa Montoan

Coordenação – Prof.^a Mara Lucia Sartoretto

Justificativa

Os princípios que norteiam as mais inovadoras propostas e políticas de educação escolar definem-se por democratização do acesso e da gestão escolar e postulam a qualidade de ensino, na perspectiva da formação continuada de seus educadores/as e na garantia de atendimento aos excluídos/as, resguardadas as diferenças culturais, sociais, religiosas e éticas.

Esta formação tem como proposta educacional a sustentação desses princípios, por basear-se na concepção das escolas inclusivas.

Tais escolas se caracterizam por reconhecer e respeitar as diferenças alunos/as, pois não têm valores e medidas predeterminantes de desempenho escolar e nem considera tais condições relevantes para o desenvolvimento das áreas curriculares. Seus educadores/as são especializados em todos os alunos, detém uma formação que sustenta práticas pedagógicas adequadas ao trabalho com grupos heterogêneos.

As escolas inclusivas integram projetos, serviços e ações, de modo a compor a unidade na diversidade, sem justaposições. Isto quer dizer, que nelas o *locus* de conhecimento, não se reduz apenas à sala de aula.

A autonomia social e intelectual são objetivos das escolas que optam por uma educação de qualidade para todos e atingem tanto os seus alunos/as, como educadores/as, no processo de construção do conhecimento.

Assim sendo, à formação dos alunos deve corresponder à dos educadores/as, de modo que ambas se sintonizem e se efetivem segundo os mesmos parâmetros.

Para que a educação escolar se estruture e se consolide, segundo os princípios da não exclusão, devem ser consideradas as experiências e a realidade dos educadore/as e alunos/as. Trata-se do tempo e do espaço do contexto escolar, congregando todos os elementos que compõem – da sala de

aula propriamente dita à comunidade em que a escola se insere; do dia letivo aos diferentes tempos e ritmos de ensino e de aprendizagem.

Diante dos princípios acima expressos, esta formação se propõe alcançar o objetivo de:

- *Aprimorar a formação de professores de escolas públicas e particulares, visando a viabilização de uma escola de qualidade para todos.*

Ações:

- Formação e orientação de educadores/as de escolas públicas e particulares, que recebem alunos com Síndrome de Down subsidiando-os na compreensão teórica e prática da escola e no encaminhamento de soluções alternativas de atendimento aos educadores/as e alunos/as da rede, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos.
- Apoio a atividades práticas, discussão de prática de ensino e oferta de elementos para a transformação dessa prática.
- Discussão conjunta das diversas áreas do conhecimento, integrando diferentes assuntos contemporâneos (educação ambiental, ética, sexualidade, sentimentos, cidadania, artes e outros), numa concepção metodológica que possibilita a transversalidade do ensino e a construção ativa do conhecimento.

Nossas ações serão norteadas por uma **metodologia** que parte das seguintes estratégias:

Aprendizagem ativa e participativa – utilização de enfoques ativos de solução de problemas e grupos cooperativos de aprendizagem e de discussão de casos. Com esta estratégia visamos incentivar os participantes desta formação a compartilhar suas competências e dificuldades, frente aos desafios provocados pelos princípios da educação inclusiva e ao mesmo tempo, estimular a construção de um trabalho pedagógico, que busca alternativas originais, adaptadas às necessidades das turmas e unidades escolares.

Demonstrações, prática e retroalimentação (oficina) – a demonstração permite aos participantes vislumbrar o que é possível; a prática, com o apoio dos colegas e/ou dos responsáveis pelo ensino escolar, nos níveis de educação infantil, escola fundamental, anima-os a prosseguir; a retroalimentação, preferencialmente a proveniente de companheiros que atestaram a veracidade e exequibilidade da prática, estimula-os e torna-os cada vez mais seguros do que fazem. Estas três maneiras de proceder devem se articular e são decorrentes da aprendizagem participativa, predispondo os educadores/as a realizar com tranquilidade e sinceridade a estratégia a seguir.

Revisão Bibliográfica – é realizada através da leitura de obras de autores que possam embasar a prática dos professores e que possibilite a reflexão e a melhoria da qualidade de seu trabalho possibilitando-o a mudar a partir de um novo paradigma teórico.

Avaliação contínua – a implicação ativa dos participantes no acompanhamento e controle de seu aprendizado decorre do próprio processo de construção do conhecimento, refere-se à educação inclusiva. A avaliação contínua é também importante, como meio de evidenciar as prioridades das ações desenvolvidas na formação e para que o planejamento das atividades seja revisto e atualizado.

Apoio técnico – esta estratégia implica essencialmente em oferecer aos participantes oportunidades para que estabeleçam relações de cooperação com seus companheiros, formando uma rede de colaboração, que os assegurará, nos momentos em que tiverem de enfrentar problemas, em suas atividades, nas salas de aula ou em atividades de acompanhamento das escolas. O intercâmbio de idéias, informações e de soluções para problemas comuns é extensivo para todos os educadores/as em formação; procura-se fazer dos desafios e perturbações individuais e coletivas, momentos propícios para a construção de conhecimentos e para a formação de atitudes compatíveis com a educação inclusiva.

4 Programação

PERÍODO	ATIVIDADES	PARTICIPANTES
Mensal	Reunião para discussão do livro escolhido para leitura do mês. Análise de casos.	Equipes diretivas e professores
Semanais	Visitas às escolas	Professores da AFAD, equipes diretivas, professores e alunos.
Mensais	Encontro com os pais	Pais, professores e presidente da AFAD.
Sempre que solicitado	Reunião com os integrantes do CENAPE {???	Diretoria do Centro de Apoio da AFAD
	Encontro com todos os professores em cada escola	Professores do Centro de Apoio da AFAD

ANEXO C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1º ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data:11/12/2001

1. Dados pessoais do professor:

- Nome:
- Idade:
- Escolarização:
- Endereço:

2. Dados profissionais:

- Escolas:
- Séries:
- Turmas:
- Tempo de serviço:
- Experiências anteriores em classes em situação de inclusão:

3. Formação continuada:

- Que fatores te impulsionaram e foram decisivos para que aceitasse o desafio de assumir uma classe em situação de inclusão?
- A tua formação como educador te capacitou para este trabalho? Possui formação em educação especial? Explique.
- De que forma buscas novos conhecimentos e a continuidade de tua formação?
- Que visão e compreensão tens sobre as necessidades educacionais especiais e sobre os talentos e possibilidades dos alunos, a partir da continuidade de tua formação? O que mudou?

- O sistema educacional deste município tem proporcionado a formação continuada dos professores, de acordo com a situação de inclusão escolar correspondente? Explique.
- o professor associa a teoria apresentada nos cursos de formação continuada, com a sua prática do dia-a-dia? Explique?
- Como o professor percebe a parceria entre SMEC e AFAD na organização de projetos de formação continuada, nas visitas às escolas inclusivas e nos grupos de estudo?
- Como o professor percebe o apoio da equipe diretiva de sua escola para a realização do trabalho na sala de aula com alunos com NEE incluídos?

2º ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Data:10/07/2002

- Nome: do professor:
- Escola:
- Série:
- Turma:
- Descreva uma situação, que tenhas vivido, e que consideras de inclusão escolar.
- A professora conhece a AFAD? Por quem? Como? O que?
- Como percebe a relação entre “ser” professor e a SMED?
- Como percebe a relação entre “ser” professor e a escola?
- Como percebe a relação entre “ser” professor e a direção da escola?

Ângela Coronel da Rosa

**O que sustenta a formação continuada de professores na
inclusão escolar?**

A experiência no município de Cachoeira do Sul – RS

Aprovada em Porto Alegre, 05 set. 2002.

Prof. Dr. Hugo Otto Beyer – Orientador

Prof. Dra. Carmem Lucia Machado
(PPGEDU/UFRGS)

Prof. Dra. Jurema G. Brites
(UNISC)

Prof. Dr. Claus Dieter Stobaus
(PUC/RS)